



La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria

Luis del Barrio Aranda

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL
Y CORPORAL**

**La creación musical: una propuesta educativa
basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical
en la etapa de Educación Primaria**

Doctorando

Luis del Barrio Aranda

Programa de Doctorado:

**Ciencias de la Educación y Didácticas específicas
Bienio 2004-2005
Universidad de Zaragoza**

Directores de la Tesis:

**Dra. Dña. Maria Àngels Subirats Bayego
Universidad de Barcelona**

**Dr. D. Juan Ramón Soler Santaliestra
Universidad de Zaragoza**

Capítulo 5

Proceso de la investigación

El proceso seguido en nuestra investigación se ha desarrollado a lo largo de las siguientes fases:

- *Fase de revisión bibliográfica.* Comienza en el mes de enero del año 2007 y se prolonga hasta la redacción del informe de investigación. Esta fase inicial constituye la base de la fundamentación teórica de nuestro estudio.
- *Aplicación piloto.* Con el fin de tener una primera aproximación al desarrollo de esta propuesta educativa en el campo de estudio desarrollamos una aplicación piloto de 11 sesiones de trabajo (1 por semana) con un grupo de niños de 4º nivel de Educación Primaria en el último trimestre del curso 2007/08 durante los meses de marzo a junio. El análisis de esa aplicación piloto nos sirvió, entre otras funciones, para planificar la fase de trabajo de campo de nuestra investigación.
- *Fase de trabajo de campo.* Se desarrolla durante todo el curso académico 2008/09. Esta fase ha estado constituida por 30 sesiones de trabajo (1 por semana) con un grupo de estudio de 26 niños de 4º nivel de Educación Primaria.
- *Redacción del informe de investigación.* Comenzamos en el mes de marzo de 2009 y concluimos en el mes de febrero del año 2011.

Su concreción temporal ha quedado recogida en el siguiente cronograma:

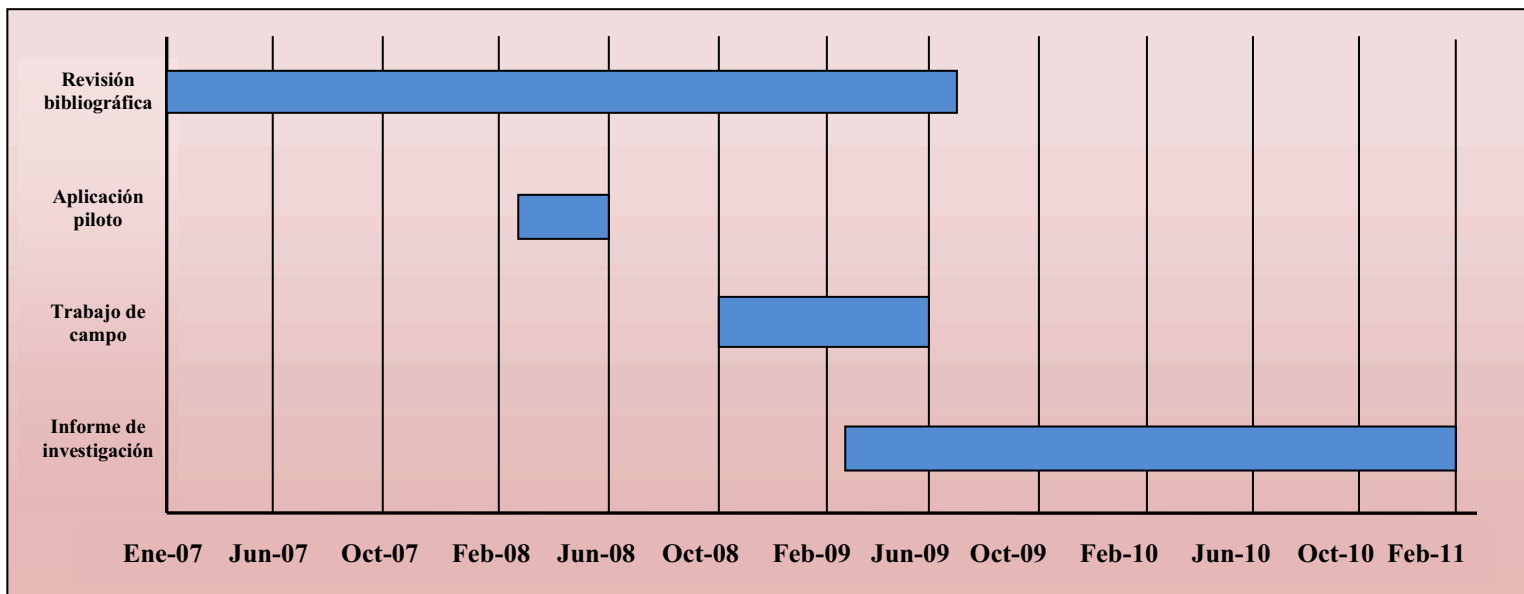


Figura 17. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Descripción del contexto

La comprensión de nuestro estudio requiere un conocimiento detallado del contexto en el que se ha desarrollado la investigación, definido y concretado con el estudio de los siguientes ámbitos: el centro en su contexto, el centro como contexto, el escenario y el grupo-clase de estudio.

5.1.1. El centro en su contexto

El centro donde realizamos nuestra investigación es un colegio público de Educación Infantil y Primaria de Zaragoza construido en la década de los sesenta. Pertenece a la zona educativa número 6 y se encuentra en el distrito con mayor densidad de población de la capital aragonesa (33.647,93 habitantes por kilómetro cuadrado)¹.

Su entorno físico ha experimentado en estos últimos años un notable cambio, con la llegada de la línea de ferrocarril AVE y las obras realizadas con motivo de la celebración de la Expo 2008, que han supuesto una serie de mejoras en las vías de acceso al colegio. Su ubicación entre una avenida de entrada a la capital y otra avenida con destino al centro de la ciudad por las que transcurren un elevado flujo de tráfico rodado nos ayudan a comprender las precarias condiciones acústicas del entorno sonoro de nuestro centro.

En cuanto al ámbito social, diremos que en los últimos doce años este barrio ha experimentado un importante incremento de su población con la llegada de familias procedentes de países africanos, del este de Europa, de Sudamérica y de países asiáticos. El precio asequible de la vivienda en este sector y la amplia oferta de servicios básicos han sido las principales razones que han llevado a estas familias a establecer su residencia en esta zona de la capital. Por tanto, este fenómeno social ha contribuido a la evolución de la población en este distrito y a la definición de una nueva comunidad educativa intercultural. Si nos referimos al nivel de estudios de las familias del centro, diremos que la mayoría de los progenitores poseen un tipo de formación básica o media. Por su parte, el nivel medio económico familiar es medio o bajo. El mayor porcentaje de padres trabaja en alguno de los gremios relacionados con el sector de la construcción, seguido de un porcentaje menor dedicado a la pequeña o mediana empresa y al sector servicios. El menor porcentaje lo ocupan las profesiones que requieren una titulación académica.

¹ Según el censo de población del año 2001.

5.1.2. El centro como contexto

La descripción del colegio seleccionado supone una primera aproximación al conocimiento del contexto de estudio.

A) Infraestructura y servicios

El colegio, de forma triangular y orientación sur-sureste, tiene una superficie total de 5.300 metros cuadrados. El edificio consta de dos plantas y está situado en el centro de la finca, rodeado por tres patios de recreo: el patio de Educación Infantil, llamado *Solete*; el de primer ciclo de Educación Primaria, en la parte posterior del recinto escolar llamado *Recrehuerto* y el del segundo y tercer ciclo, llamado *Jardines*. Con la instauración de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), (BOE de 4 de octubre), la disponibilidad de espacios que dejaron libres los dos últimos niveles, antiguo séptimo y octavo curso de Educación General Básica, permitió la renovación y la adaptación de la infraestructura del centro a las necesidades del momento, entre las que destacamos las siguientes:

- En la planta baja, la construcción de seis aulas de Educación Infantil, un gimnasio, unos vestuarios y un departamento para guardar el material de Educación Física, cerrando un espacio bajo-cubierta. En la misma planta, la habilitación de un aula de Educación Primaria como aula de psicomotricidad; dos espacios para los despachos de Jefatura de estudios y Secretaría y la creación del aula de Música aprovechando un sector del comedor escolar.
- En la planta primera, la habilitación del antiguo laboratorio como aula de informática, la biblioteca del centro y la creación de una aula para el desdoblamiento del grupo-clase en las sesiones de Inglés.
- En el exterior, la construcción del patio de recreo *Recrehuerto* y la puesta en marcha del huerto escolar del colegio.

Así pues, con el fin de conocer mejor la distribución espacial del centro mostramos el siguiente plano del recinto escolar (planta baja):

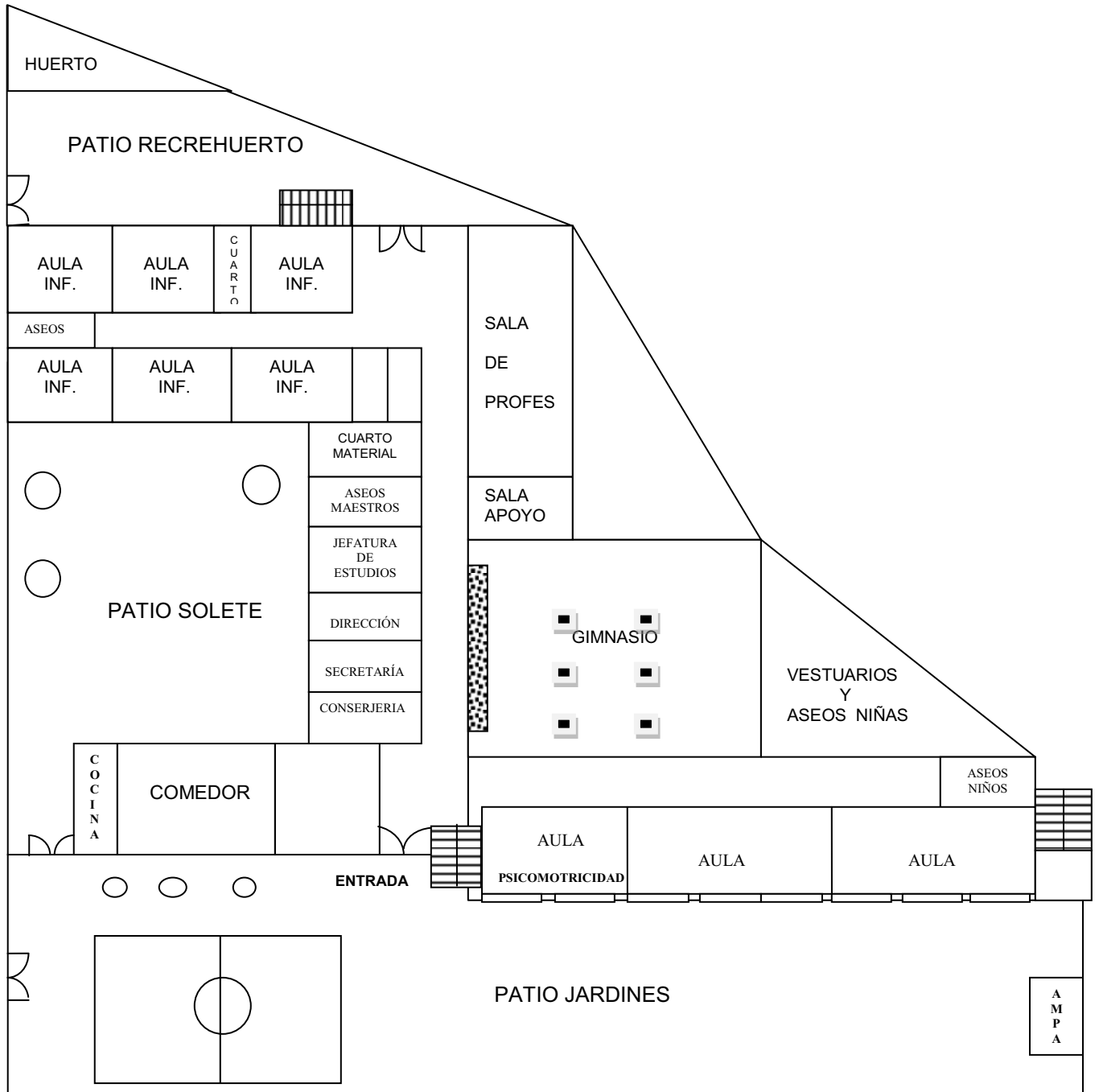


Figura 18. PLANO DEL RECINTO ESCOLAR

Como podemos observar en el plano anterior, el centro dispone de los servicios necesarios para el desarrollo de la actividad educativa: biblioteca, comedor escolar, cocina, gimnasio, huerto escolar, sala de atención a la diversidad, sala de idiomas, sala de nuevas tecnologías, sala de psicomotricidad, sala de Música...

Sin embargo, el incremento que en los últimos años está experimentando el índice de matrícula del alumnado está afectando al correcto funcionamiento del centro, debido a la falta de espacio para el óptimo desarrollo de algunos servicios básicos como el comedor escolar, en el que se establecen hasta tres turnos de comida, o la realización de desdoblamientos de grupos-clases y apoyos educativos fuera del aula en espacios adecuados.

B) Profesorado, alumnado y personal de administración y servicios

El centro consta de dos vías completas y cuenta con una *plantilla docente* de 30 maestros, de los cuales 9 son hombres y 21 mujeres, con una media de edad de 49 años. La configuración de la plantilla docente es la siguiente:

CARGO	Nº
Director	1
Jefa de estudios	1
Secretaria	1
Maestras de Educación Infantil	7
Maestros de Educación Primaria	12
Maestro de Educación Física	1
Maestra de Inglés	1
Maestros de Religión Católica	2
Maestra Audición y Lenguaje	1
Maestra Pedagogía Terapéutica	1
Maestro de Educación Compensatoria	1
Maestro de Educación Musical	1

Figura 19. Distribución de la plantilla docente del centro

El perfil docente de algunos maestros tutores de Educación Primaria como maestros especialistas en Inglés permite una amortización de plazas en el centro al impartir las áreas instrumentales a su grupo y la especialidad de Inglés a los alumnos del mismo nivel.

Si nos atenemos a la situación del profesorado en el centro, el 90,33% de la plantilla tiene destino definitivo. Respecto a su antigüedad en el centro diremos que un 20% de los docentes llevan más de 10 años de permanencia en él; un 16,6% entre 5 y 10 años y un 63,4% menos de 5 años.

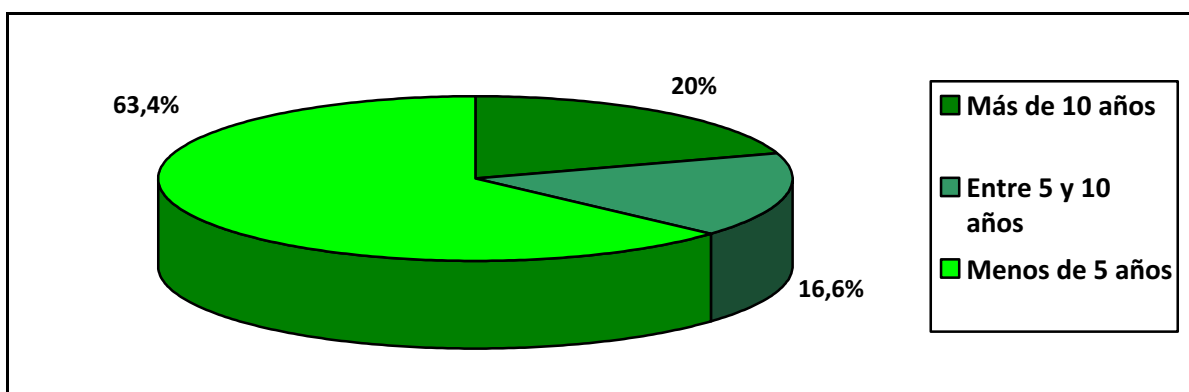


Figura 20. Antigüedad del profesorado en el centro

El carácter renovador de la plantilla se debe principalmente a la ocupación de plazas vacantes por la jubilación de maestros compañeros. El excelente ambiente social del claustro suele estar reforzado por la organización a lo largo del curso de eventos gastronómicos (aperitivos, comidas...) que siempre cuentan con un alto nivel de participación. El profesorado que llega con destino definitivo posee dilatada experiencia profesional. La búsqueda de la mejora de la calidad de vida personal y profesional son los principales motivos de traslado de los maestros que llegan al centro. Además del profesorado del claustro, el centro comparte con otros colegios una psicóloga orientadora y una trabajadora social, así como la maestra especialista en Audición y Lenguaje.

En el ámbito académico, nuestro centro participa en diversos programas educativos, entre los que destacamos: el uso de los "Tablets pc" como herramienta didáctica; Programa de Bibliotecas Escolares; Programa de Refuerzo y Orientación de Acompañamiento al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria; Programa Fundación Canfranc de Zaragoza, es un programa de apoyo extraescolar a alumnos de Educación Primaria en riesgo de exclusión, mayoritariamente extranjeros, con especiales carencias educativas, el cual es impartido por personal universitario voluntario; Programa de Huertos Escolares;

Programa de participación de un Auxiliar de Conversación nativo en inglés con niños de tercer ciclo de Educación Primaria, etc. Asimismo, el colegio ha sido elegido en varias ocasiones como centro piloto de diversas encuestas y estudios de evaluación educativa.

En cuanto al alumnado, este centro educativo cuenta en la actualidad con 442 alumnos matriculados cuya ratio media es de 25 alumnos por aula. En los últimos años, el entorno social del colegio está experimentando un notable cambio al dar cabida a un elevado índice de población procedente de países de África, Europa del Este y Sudamérica, principalmente. De este modo, en el curso 2008/09 contamos con alumnado de 23 nacionalidades distintas, constituyendo un 27,2% del alumnado total. Solo en el primer curso de Educación Infantil existe un 45,3 % de alumnado extranjero. Este hecho exige una adaptación del colegio a las nuevas demandas socioeducativas para lo cual se adaptan las siguientes medidas: aplicar el plan de acogida y el protocolo de inmigración al alumnado de otros países; facilitar los recursos necesarios para favorecer la integración del alumnado extranjero en la comunidad escolar; aplicar el plan de atención a la diversidad a los alumnos con retraso escolar significativo e incluso, facilitar a las familias desfavorecidas los medios para conseguir los materiales escolares necesarios. En este sentido, la relación del centro con las familias es fluida y cordial con un elevado índice de participación tanto en las reuniones trimestrales grupales, como en las reuniones personales en las sesiones de tutoría, en las que se informa sobre el progreso educativo de sus hijos. Durante el curso escolar fomentamos la convivencia con las familias invitándoles a participar mediante la elaboración de trabajos manuales en la ornamentación de pasillos y espacios comunes del centro, con motivo de la celebración de ciertas fechas señaladas (Navidad, Semana Cultural...). Asimismo, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) colabora en las diversas actividades escolares y culturales organizadas a lo largo del curso, relacionadas con el ciclo del año (la fiesta del otoño, la llegada de Los Reyes Magos, el día de la Paz, Carnaval, las jornadas culturales, la fiesta de fin de curso y el acto de despedida de los alumnos de 6º de Educación Primaria) y con la propuesta de actividades extraescolares deportivas, artísticas y educativas que dan servicio a un 71% de las familias.

Además, el centro cuenta con personal de administración formado por un auxiliar administrativo y dos conserjes, así como personal de comedor escolar y servicio de guardería formado por una cocinera y diez monitoras y personal de servicio de limpieza.

C) El Proyecto Educativo del Centro

Este documento constituye un instrumento de referencia para la comunidad educativa, pues en él quedan recogidos los principios educativos del centro: los principios de identidad, los objetivos institucionales, el organigrama general y el reglamento de régimen interno. Asimismo, recoge las finalidades formativas de centro respecto a los principios, los valores y las pautas de conducta que integran la educación del niño a lo largo de su escolaridad.

Las capacidades u objetivos generales que debe desarrollar el alumno de este centro al término de la Educación Primaria y su contextualización en la práctica de la creación musical son los siguientes:

- 1. Comprender y producir mensajes escritos en la lengua castellana, atendiendo a diferentes intenciones y situaciones de acuerdo con sus intereses y necesidades, y comunicarse en idioma inglés mediante mensajes sencillos y contextualizados.*

Mediante la composición e interpretación de canciones, los niños desarrollan su nivel comprensivo y expresivo oral y escrito utilizando la lengua castellana y de manera puntual la lengua inglesa.

- 2. Comunicar sus opiniones y sentimientos y ser receptivos a los de los demás, utilizando creativamente los distintos lenguajes (verbal, numérico, gráfico, plástico, corporal, musical...), desarrollando la sensibilidad estética, la capacidad de disfrutar y el pensamiento lógico.*

Con la práctica de la creación tratamos de favorecer en el niño la capacidad expresiva y creativa musical, el juicio crítico en el análisis de las creaciones propias y ajenas, el desarrollo de la sensibilidad estética y el disfrute personal.

- 3. Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de su experiencia cotidiana, manifestando curiosidad por comprender el mundo que le rodea.*

La práctica de la creación tiene como finalidad la comprensión del conocimiento musical a partir de la detección, reflexión y verbalización de las

dificultades surgidas en la producción musical individual y colectiva, propia y ajena.

- 4. Utilizar en la resolución de problemas sencillos los conocimientos adquiridos, los recursos a su alcance y, si fuera preciso, la ayuda de otras personas.*

Para la elaboración de cada producción musical el niño se sirve de sus experiencias musicales. La resolución de dificultades se aborda desde la interacción social con el maestro y los compañeros.

- 5. Actuar y desenvolverse con autonomía en la vida cotidiana, estableciendo relaciones afectivas y siendo conscientes de sus propias posibilidades y limitaciones.*

La continua práctica educativa de la creación trata de favorecer con cada tarea la participación, la iniciativa y la autonomía del alumno, fomentando las relaciones sociales y afectivas mediante el uso de diferentes tipos de agrupamientos.

- 6. Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas que democráticamente se establezcan, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.*

La realización de experiencias creativas con distintos tipos de agrupamientos (pareja, pequeño grupo, grupo medio y grupo-clase), el análisis y la valoración de las producciones musicales, mediante el uso del grupo de discusión y la formulación de propuestas de mejora son técnicas didácticas habituales que requieren un compromiso personal del alumno y contribuyen al desarrollo del aprendizaje musical desde la participación, la colaboración y el respeto.

- 7. Establecer relaciones equilibradas y constructivas con los demás, valorando críticamente las diferencias de tipo social y cultural, mostrando actitudes de solidaridad, respeto y tolerancia y rechazando cualquier discriminación.*

Las actividades creativas grupales, el trabajo cooperativo y la valoración crítica que los alumnos hacen sobre las obras de sus compañeros, son actividades

cotidianas que permiten a los niños interactuar, conocer, valorar y respetar las diferencias cognitivas, sociales y culturales del grupo.

8. *Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.*

La metodología activa-participativa de la práctica de la creación musical trata de fomentar entre los alumnos a través de la interacción social, valores relacionados con la convivencia, el respeto y la igualdad de oportunidades.

9. *Conocer las características fundamentales del medio natural, social y cultural y sus interacciones mutuas y contribuir a la conservación y mejora del medio ambiente.*

El valor ecológico y educativo que tiene la integración del silencio en la práctica creativa es un propósito educativo fundamental. La exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los instrumentos tienen como principal objetivo educar hacia la sensibilidad auditiva y el correcto uso de los mismos como contribución al desarrollo de una actitud sensible por la conservación de un ambiente sonoro adecuado. Las audiciones musicales activas nos permiten descubrir la música de las distintas épocas, lugares y sociedades. Por su parte, la construcción de instrumentos musicales con material de reciclaje favorece el estudio del aprovechamiento de los objetos del entorno, cuya exploración sonora contribuye al desarrollo de una actitud de respeto y mejora de la conservación del medio ambiente.

10. *Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejorar y respetar las diversas lenguas y culturas.*

La asistencia a conciertos musicales y la audición musical activa y creativa nos aproxima al conocimiento y respeto del patrimonio musical de las distintas culturas. Asimismo, en algunas ocasiones las producciones musicales de los niños están impregnadas de las señales de identidad de su cultura de procedencia, cuya presentación en clase contribuye al conocimiento, conservación y respeto del patrimonio cultural de la comunidad de estudio.

11. *Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo mediante el ejercicio físico y la práctica de hábitos saludables y de calidad de vida.*

La práctica vocal, la percusión corporal e instrumental, el movimiento, la expresión corporal, la coreografía y la danza son actividades que permiten conocer mediante el ejercicio físico las posibilidades expresivas, técnicas y artísticas del propio cuerpo en interacción con el medio y la educación de hábitos de cuidado del mismo.

12. *Manifiestar una actitud favorable hacia el trabajo reflexivo y bien hecho (manual, intelectual, artístico, deportivo...), valorando su utilidad práctica y sus potencialidades lúdicas y formativas.*

La metodología de la práctica de la creación musical requiere que el alumno asuma una actitud continua de interés, esfuerzo y afán de superación al trabajar el aprendizaje musical desde la reflexión, la producción, la expresión y la interacción social. El desarrollo de estas capacidades tiene como finalidad el reconocimiento de su utilidad, su dimensión lúdica y formativa.

D) El Proyecto Curricular

Es un instrumento que plantea las intenciones educativas del centro respecto a la educación de sus destinatarios, cuya concreción a lo largo del proceso educativo está condicionada por los propósitos y finalidades que la sociedad asigna a la escuela en el ámbito más general de los valores y las actitudes, de acuerdo con el carácter pluralista de nuestra sociedad.

FINES EDUCATIVOS

En este sentido, los *finés educativos* de este Proyecto Curricular se articulan en torno a los siguientes ejes:

1. *La educación social y moral de los alumnos, fundamentalmente a través de los contenidos actitudinales.*

2. *Una educación no discriminatoria* orientada a la igualdad de todas las personas, incluida cualquiera de sus circunstancias personales.
3. *La igualdad de oportunidades* para todo el alumnado como concreción positiva de la educación no discriminatoria.
4. *La apertura de la escuela al entorno*, para dar un sentido social y contextual a toda la actividad educativa.
5. *La comunicación* entre los ciudadanos en el entendimiento de las distintas culturas.
6. *La autonomía* del centro docente y sus profesores.
7. *La continuidad y coherencia del sistema educativo* entre las etapas de Educación Infantil y Primaria.
8. *El establecimiento de las condiciones necesarias para la adquisición de las competencias básicas* en los currículos de cada área, concretados en los objetivos que se deben alcanzar, detallando los contenidos y criterios de evaluación organizados por ciclos.

Estas características generales formuladas como fines educativos se van explicitando respectivamente con los objetivos generales de etapa, ciclo y área.

Tanto los fines educativos como los objetivos generales orientan la actividad del equipo pedagógico en su tarea de facilitar el desarrollo y la adquisición de capacidades por parte de los alumnos y alumnas, y cumplir así la *finalidad* de la intervención educativa en relación con la Educación Primaria:

“Capacitar al alumnado para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Para el logro de estas capacidades este proyecto propone el uso de métodos o estrategias múltiples y complementarias, debido al gran número de variables al que está sometida cualquier situación de aprendizaje: edad del niño, homogeneidad o heterogeneidad del grupo-clase, recursos disponibles... Se contempla la utilización de métodos tanto inductivos como deductivos conservando en ambos la actitud de favorecer la intervención activa del alumnado en la construcción de su propio conocimiento. En cualquier caso, se requiere el establecimiento de una línea metodológica integradora y consensuada que logre el equilibrio y la complementariedad de los diferentes métodos y estilos existentes.

Dada la relevancia que tiene la orientación metodológica y la evaluación en el desarrollo de nuestra propuesta educativa y con el fin de contextualizarla según las directrices que marca el Proyecto Curricular de Centro, describimos los principios metodológicos generales y específicos del área, su proyección didáctica y el tipo de evaluación utilizada.

Principios generales metodológicos

Los principios generales metodológicos que deben presidir la planificación del trabajo del profesorado y el modelo de enseñanza-aprendizaje son:

- a) La adecuada *selección y secuenciación de los contenidos*, de manera que exista una correlación significativa entre las metas y los medios necesarios para conseguirlos.
- b) La *flexibilidad en la aplicación de estrategias metodológicas* con el fin de adaptarse a las necesidades de cada situación de aprendizaje.
- c) El tratamiento de la *diversidad del alumnado*, atendiendo a las peculiaridades de cada grupo y a las características de cada niño.
- d) La *actividad del alumnado* entendida desde un doble sentido: por una parte, como modo de favorecer el aprendizaje autónomo, y por otra, como la base para el establecimiento de estrategias que permiten una educación activa

caracterizada por la aplicación interdisciplinar de procesos motóricos, manipulativos y cognitivos.

- e) La incorporación de las *aportaciones de los enfoques constructivistas* en el proceso de aprendizaje y las distintas vías para la construcción personal del conocimiento entre las que destacan:
- ◆ La detección de *ideas previas* como información básica para ajustar la programación al punto de partida del grupo-clase.
 - ◆ El *aprendizaje significativo*, que permite conectar la información nueva con los aprendizajes adquiridos.
 - ◆ La *motivación* como modo de despertar el interés del alumnado por el aprendizaje.
 - ◆ La importancia del *aprendizaje grupal* que permite la interacción social, la convivencia y el desarrollo de habilidades actitudinales, además de las procedimentales y conceptuales.
 - ◆ La *evaluación* que posibilita la regulación permanente de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje y la expresión de los cambios tras un aprendizaje significativo. Se trata de que el alumno conozca el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentra.
- f) La *funcionalidad de los aprendizajes* desde el punto de vista de la aplicación práctica del conocimiento adquirido y desde el reconocimiento de la *utilidad* de los mismos.
- g) La utilización adecuada de los diferentes *recursos educativos* (textos, medios audiovisuales e informáticos, materiales...) determinada por una selección rigurosa y coherente de los mismos, según los objetivos que se pretenden alcanzar.
- h) La globalización de las áreas mediante la propuesta de *actividades interdisciplinares* que aborden y relacionen contenidos de trabajo comunes.

Principios metodológicos de área de Educación Artística

Las consideraciones metodológicas en el área de Educación Artística (Plástica y Música) deben estimular el desarrollo de:

a) La sensibilidad como actitud básica en la percepción y expresión del hecho artístico.

En nuestro estudio, la práctica creativa musical ha tenido como principal finalidad propiciar la sensibilización del niño por la comprensión y la expresión del hecho musical a través de la producción.

b) Las capacidades de percepción, expresión y comunicación mediante el uso de los diferentes lenguajes artísticos.

La práctica de la creación ha permitido vivenciar y utilizar la música como lenguaje, lo cual ha implicado el desarrollo de habilidades perceptivas, expresivas y comunicativas desde los diferentes medios de expresión (corporal, vocal e instrumental).

c) La integración social a partir del planteamiento de actividades grupales que impliquen la participación, la convivencia, la responsabilidad, la cooperación y el respeto.

El desarrollo de nuestra propuesta educativa se ha basado en la comprensión del hecho musical a partir de la interacción grupal, el aprendizaje cooperativo y la participación e implicación de los participantes en su proceso de aprendizaje.

d) El afianzamiento de la imagen personal en su interacción con el espacio mediante el movimiento y la expresión corporal.

La mayoría de las sesiones de trabajo de nuestro estudio ha fomentado el desarrollo de la imagen personal, mediante actividades creativas musicales que han implicado el trabajo kinestésico y expresivo corporal asociados a la audición musical activa.

- e) *La orientación y representación espacial utilizando los diferentes lenguajes como medios de representación.*

La práctica de la creación musical mediante el movimiento, la expresión corporal, la dramatización, la coreografía y la danza ha favorecido el control corporal y en consecuencia, la orientación y representación espacial.

- f) *La comprensión y utilización de las distintas técnicas y códigos artísticos según las diferentes manifestaciones.*

La metodología didáctica de nuestro estudio nos ha permitido abordar los contenidos musicales utilizando los diferentes códigos musicales (convencional y no convencional) y medios de expresión artística y musical.

Proyección didáctica

De acuerdo con lo establecido en los puntos anteriores y como complemento al diseño de actividades educativas, la proyección didáctica de estos criterios metodológicos requiere:

- a) *Fomentar la actividad y participación del alumnado como protagonista de su propia formación.*
- b) *Procurar la reflexión, la deducción de conclusiones a partir de observaciones o sencillas investigaciones, la confrontación de opiniones, la inferencia racional, la verbalización de emociones, ideas...*
- c) *Fomentar el interés y facilitar la utilización adecuada de los códigos convencionales: oral y escrito, gráfico, musical, etc.*
- d) *Guiar hacia el logro de la propia autonomía en la adquisición del saber.*
- e) *Respetar las peculiaridades de cada alumno o alumna y de cada grupo, adaptando métodos y recursos.*

- f) *Utilizar métodos y recursos variados* que permitan el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, así como la *motivación* para continuar aprendiendo.
- g) *Abarcar no sólo la enseñanza de conceptos*, sino también de *procedimientos, estrategias cognitivas* generales y particulares, *actitudes y valores*.
- h) *Impulsar las relaciones entre iguales* y dar oportunidades para el *trabajo en grupo*, orientando en las confrontaciones, aunando capacidades e intereses, ayudando en la toma de decisiones colectivas, estimulando el diálogo y valorando la responsabilidad y la solidaridad en las tareas comunes.
- i) *Fomentar el coloquio*, las *argumentaciones razonadas*, la *convivencia*, el *respeto* por los otros, la *no discriminación* racial, sexual, religiosa...
- j) *Tener en cuenta los aprendizajes* que exigen un *ámbito mayor* que las experiencias de aula (actividades extraescolares, recreo, revista del centro, etc.).
- k) *Desarrollar la coherencia y la corrección en el uso del lenguaje*, favoreciendo las lecturas, la reflexión sobre la propia lengua y los comentarios de los diferentes tipos de textos.
- l) *Potenciar la creación* y el uso de *estrategias propias* de búsqueda y de organización de los elementos requeridos para resolver un problema o afrontar una situación.

La metodología didáctica creativa que ha caracterizado nuestra propuesta educativa musical se ha ajustado perfectamente a los principios metodológicos generales y específicos del área, recogidos en este Proyecto Curricular. Sin embargo, el análisis objetivo de la realidad cotidiana de centro nos permite comprobar que su aplicación por parte del resto de profesionales docentes ha dependido de la experiencia profesional, el grado de conocimiento, el nivel de motivación y, en última instancia, de la actitud de cada maestro.

Evaluación

Este Proyecto Curricular propone la evaluación continua y formativa, lo que supone la recogida de datos rigurosa, sistemática y permanente, con el fin de obtener información necesaria sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal modo, la evaluación se considera como una reflexión sobre los factores que intervienen en el proceso didáctico que permite determinar los resultados del mismo y tomar decisiones sobre el modo de orientar y continuar el proceso educativo. En este sentido, la evaluación no solo debe referirse a la adquisición de conocimientos, sino también de capacidades. De manera que, se valora el progreso del alumno en relación con el punto de partida y el referente que marcan los objetivos que se pretenden alcanzar.

El carácter secuencial de la evaluación permite entenderla a través de las distintas fases o momentos del proceso educativo:

- ◆ Al comenzar el proceso didáctico la evaluación adquiere una función de diagnóstico. En este momento, y sobre todo al inicio de ciclo es necesaria una *evaluación inicial* que aporte información al maestro sobre el nivel de conocimientos inicial del individuo y del grupo.
- ◆ Durante el proceso didáctico la función de la evaluación debe ser *formativa*, utilizando la evaluación continua para la recogida de datos de todo tipo (adquisición de conceptos, procedimientos, actitudes, intereses...). Igualmente, resulta interesante la consideración de actividades de autoevaluación y coevaluación con el fin de dar protagonismo al alumnado en su propio proceso educativo.
- ◆ En la *evaluación final*, los aspectos mencionados anteriormente adquieren un carácter acumulativo y ayudarán en la toma de decisiones sobre la valoración de las capacidades del alumnado, los cambios necesarios que deben considerarse en los elementos del proceso educativo, la intervención con los alumnos, la orientación a la familia...

Asimismo, en el proyecto se recogen una serie de estrategias generales de evaluación cuya información permiten detectar el grado de desarrollo de los aprendizajes alcanzado por el alumnado y por tanto, posibilita la regulación y adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje según las necesidades. Algunas de estas estrategias son: la sociometría; la observación del trabajo diario del alumnado; el análisis de las tareas; las pruebas escritas y orales; la atención a la autoevaluación y a las aportaciones de los niños sobre el proceso educativo y las entrevistas con las familias.

La evaluación conduce a la elaboración de un informe descriptivo individual de cada alumno cuya información es transmitida a las familias por escrito y comentada en las entrevistas.

De acuerdo con las directrices curriculares definidas en este proyecto, nuestra propuesta educativa se ha basado en el uso de una evaluación continua, formativa y sumativa que ha permitido valorar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical el desarrollo de las capacidades musicales de los participantes. Para llevarla a cabo hemos compartido algunas estrategias de evaluación, entre las que destacamos las siguientes: la observación del trabajo diario del alumnado mediante la observación participante, el análisis de las tareas escritas y orales mediante la observación y la revisión semanal del cuaderno de creaciones musicales del alumno, las aportaciones de los niños al proceso educativo obtenidas de la entrevista etnográfica y el grupo de discusión, la práctica de la coevaluación y la autoevaluación oral y escrita registrada en el cuaderno y en los cuestionarios de valoración y las entrevistas mantenidas con las familias de los alumnos.

5.1.3. El grupo-clase de estudio

El conocimiento de las características psicoevolutivas y de desarrollo evolutivo musical del niño de 8 a 10 años han sido dos factores determinantes que nos han llevado a seleccionar un grupo de segundo ciclo de Educación Primaria como el grupo ideal con el que desarrollar nuestra investigación.

A) Características psicoevolutivas generales

Según Piaget (1952), los niños dan sentido a las cosas principalmente a través de sus acciones en su entorno. Basándonos en su teoría evolutiva sobre los estadios del

desarrollo cognitivo, el niño de 6 a 12 años de edad se encuentra en el período de las *operaciones concretas*.

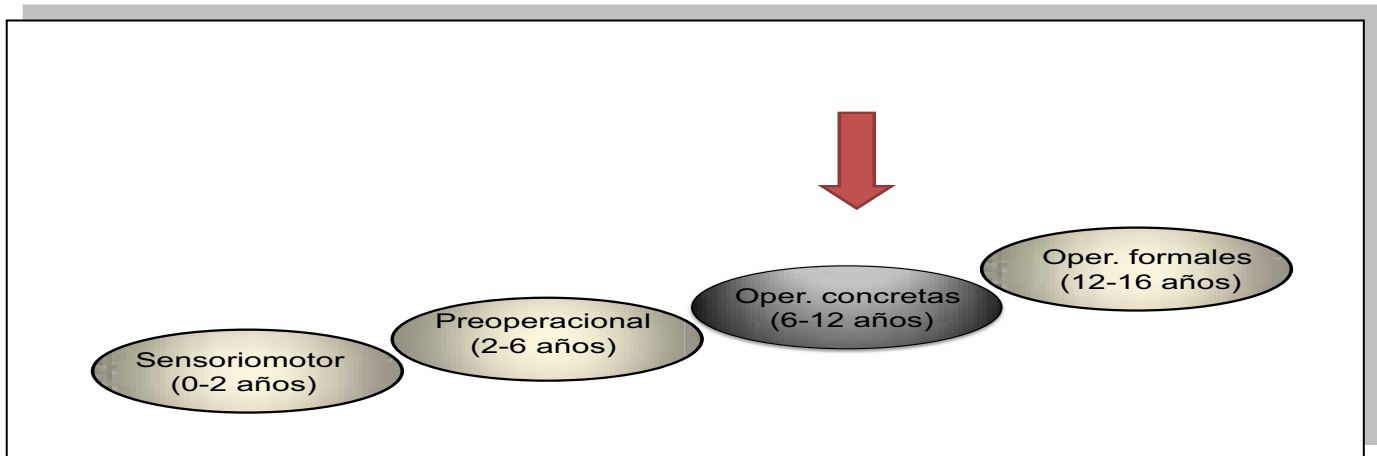


Figura 21. Estadios del desarrollo psicoevolutivo de Piaget (1931, 1932, 1934, 1936)

En este estadio el individuo desarrolla un pensamiento que precede a la acción siendo más *lógico y realista*. Asimismo, la existencia de un pensamiento reversible le permite comparar mentalmente las partes entre sí y éstas con la globalidad. Es consciente de la igualdad y las diferencias, comprende la conservación de la materia y puede considerar dos dimensiones simultáneamente. Su capacidad intelectual de la memoria, así como la de abstracción son mayores, lo cual facilita el uso de operaciones matemáticas (como los esquemas lógicos de seriación, el ordenamiento mental de conjuntos) y el manejo de códigos como la lectura o el lenguaje musical.

En el *ámbito psicomotor*, se completa el desarrollo neurológico, lo cual repercute notablemente en el aumento de las habilidades psicomotrices, al asentar su lateralidad y su comprensión de la noción espacio-temporal, mejorando las coordinaciones pies-manos y óculo-manual. En el marco educativo musical este aspecto favorece la iniciación del niño en la interpretación con instrumentos de láminas y la flauta dulce, así como la mejora en la utilización corporal del espacio y del tiempo mediante ejercicios de expresión corporal, dramatización e interpretación de coreografías.

En la *dimensión social*, demuestra una gran motivación por el contexto escolar donde encuentra una relación satisfactoria con sus compañeros mejorando su afán de cooperación y socialización. Siente una necesidad por agradar a los demás (familia,

maestros y amigos). Disminuye su egocentrismo y se vuelve más sociocéntrico, de manera que muestra una mayor habilidad para aceptar las opiniones de otros y para establecer diálogos en los que sus explicaciones parecen ser cada vez más lógicas. Se desarrolla la identidad de género, mediante la adopción e imitación de modelos de conducta asociados tanto a nivel personal (intereses, gustos...) como social (amistades, juegos...). La apertura del niño al ámbito social se produce con el refuerzo de los cimientos de su identidad y su autoestima, lo cual favorece la relación con su entorno más inmediato siendo determinante en la toma de conciencia de sus posibilidades. Su evolución social le faculta para desarrollar de un modo exitoso el trabajo creativo musical en interacción con los compañeros y el maestro.

La teoría postpiagetiana de Pascual Leone (1977, 1988, cit. por Fernández, 2000, 89), permite la división de los estadios de Piaget en subestadios. De tal modo, establece un subestadio denominado de las operaciones concretas tempranas de los 7 a los 8 años, caracterizado por el desarrollo mental de la conservación de la materia y un segundo subestadio de las *operaciones concretas tardías* de los 9 a los 10 años, en el que se desarrolla su conciencia mental de operaciones como la conservación del peso, pero no así del volumen.

Desde una perspectiva de la personalidad psicosocial y de acuerdo con Erikson (1959, 1980, Ibid., 135) y su división del ciclo vital, teniendo en cuenta las tareas evolutivas que hay que resolver en cada fase, el niño de los 6 a los 12 años se encuentra en la fase de *laboriosidad versus inferioridad*, en la que destaca la dimensión de sentimiento de eficacia de acción o de competencia ante el desempeño de las distintas tareas, lo que le acredita para afrontar de manera exitosa el trabajo según nuestra propuesta educativa.

Finalmente, nos apoyamos en los planteamientos teóricos de Vigotsky (1978) para comprender que el niño a esta edad construye su aprendizaje en interacción con el medio en el que se desenvuelve. La conciencia es entendida como un producto social, de manera que el pensamiento del niño está determinado por el trabajo cooperativo, basado en la realización de actividades con otras personas en un determinado entorno social.

Así, el contexto social y cultural será determinante en la orientación del proceso de aprendizaje del niño. Por ello, animar a los niños a que se expresen musicalmente y emplear el diálogo y la acción colectiva como recurso para la construcción del aprendizaje

musical son elementos básicos de nuestro estudio que fomentan la interacción social como principal recurso educativo.

B) Características del desarrollo evolutivo musical

El desarrollo de las capacidades musicales comprende los avances del niño en el dominio psicológico musical en relación con el proceso integrado entre el desarrollo perceptivo; de ejecución musical; educación en el código musical (nomenclatura, lectoescritura); imagen musical específica; improvisación y creación, usando activa y reflexivamente las posibilidades intelectuales relacionadas con las leyes del pensamiento. De tal modo, el establecimiento de los distintos niveles en el desarrollo musical ha sido posible gracias a la realización de estudios psicométricos y de observación sobre el análisis de los criterios de actuación y organización del niño, utilizados en la elaboración de su conducta musical (Barceló Ginard, 1988, 39).

En este sentido, el desarrollo evolutivo del niño en su relación con la adquisición de habilidades musicales ha estado determinado por las aportaciones de algunas figuras como:

- a) *Schuter-Dyson y Gabriel* (1981), a partir de sus investigaciones, reflejan en un cuadro cronológico los hitos del desarrollo de las capacidades musicales de los niños de 0 a 12 años. De un modo más concreto, estos autores señalan que los niños de 8 a 9 años demuestran una considerable mejora en aquellas tareas que tienen que ver con el ritmo. Por su parte, en los niños de 9 a 10 años destaca una mejora en la percepción rítmica, así como en la memoria melódica, llegando a percibir melodías a dos voces, y a comprender el sentido de la cadencia.
- b) El modelo de desarrollo en espiral de *Swanwick y Tillman* (1986), se confecciona a partir del estudio de las producciones musicales de más de 700 niños, lo cual permite la organización del desarrollo según ocho niveles o modos diferenciados, denominados *sensorial, manipulativo, personal, vernacular, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático* respectivamente. El desarrollo de estas etapas evolutivas es acumulativo según la edad y dependerá de la interacción entre la herencia genética de cada individuo y el entorno (Swanwick, 1991, 60).

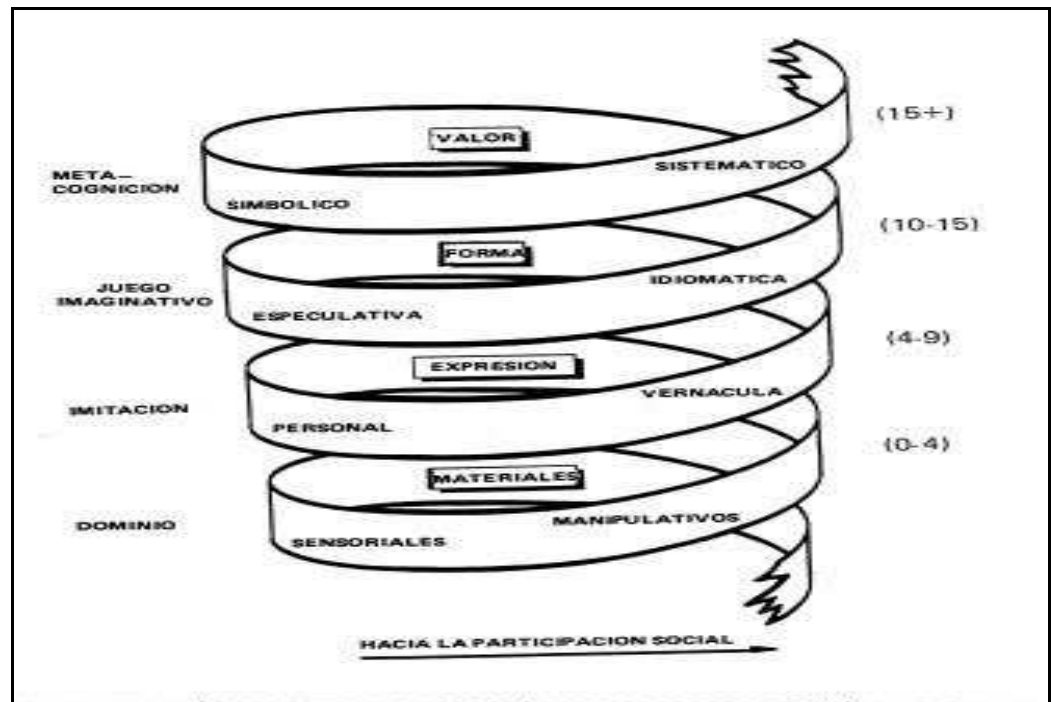


Figura 22. La espiral del desarrollo musical según Swanwick y Tillman (1991, 86)

De acuerdo con este modelo, los niños entre 8 y 10 años se encuentran en el asentamiento del modo vernáculo adentrándose en el modo especulativo. Las características que definen el *modo vernáculo* son: el uso de modelos rítmicos y melódicos; la invención de piezas musicales breves y previsibles, respetando los parámetros convencionales musicales; la utilización de frases melódicas que responden a modelos de dos, cuatro u ocho compases; el uso de una métrica ordinaria, y de recursos como síncopa, ostinatos, secuencias melódicas y rítmicas. Aunque este modelo aparece sobre los cinco años es sobre los ocho cuando se manifiesta claramente (Ibid., 86).

Por su parte, el *modo especulativo* ubicado en los niños de edades entre 9 y 11 años, se caracteriza por una apertura al campo de la imaginación. Ello implica un menor control de tiempo, compás y frase, en favor de una continua experimentación y exploración de posibilidades estructurales que le acercan a incluir en las formas de producción la sorpresa musical o el contraste, a partir del cambio de ideas establecidas, así como la repetición frecuente que conduce a un final original e inesperado (Ibid., 87).

- c) El modelo de desarrollo musical de *Hargreaves* (1995, 182), pretende describir las cinco fases por las que atraviesa el desarrollo musical del niño denominadas respectivamente: *fase sensorio-motriz*, *figurativa*, *esquemática*, *sistema de reglas* y *profesional*. Los niños de 8 a 15 años están enmarcados en la fase de *sistema de reglas* en la que demuestran mediante la interpretación de canciones un dominio de la entonación y una capacidad perceptiva melódica que le permite distinguir y reproducir con exactitud intervalos, escalas y tonalidades distintas. Otra característica es la representación gráfica de la música métrica-formal y las composiciones basadas en convenciones “idiomáticas”.

FASE	Canto	Representación gráfica	Percepción melódica	Composición
Profesional (>15 años)				Estrategias de juego y reflexiva
Sistema de reglas (8-15 años)	Intervalos, escalas	Formal-métrica	Reconocimiento analítico de los intervalos, estabilidad tonal	Convenciones “idiomáticas”
Esquemática (5-8 años)	Primeros esbozos de canciones	Figural-métrica más de una dimensión	Conservación de las propiedades melódicas	Convenciones “vernaculares”
Figural (2-5 años)	“grandes líneas” de canciones; fusión canto espontáneo-cultura	Figural: una sola dimensión	Características globales: altura, dibujo melódico	Asimilación de la música de la cultura
Sensorio-motriz (0-2 años)	Parloteo, danza rítmica	Garabatos “equivalentes de acción”	Reconocimientos de líneas melódicas	Sensorial, manipulación

Figura 23. Cinco fases del desarrollo musical, según Hargreaves (1995, 182)

- d) Más recientemente *Pascual* (2002, 42), clasifica los aspectos psicoevolutivos relacionados con la educación musical del niño de 8 a 10 años, según los bloques de percepción y expresión.

Desde la *percepción*, el niño a esta edad advierte una mejora en la apreciación de ritmos más complejos; reconoce compases binarios, ternarios y cuaternarios; además, la curiosidad que despierta el conocimiento de la vida y obra de grandes compositores facilita la escucha de audiciones breves, aspecto que le permite conocer, contrastar y compartir diferentes gustos musicales.

En cuanto a la *expresión*, demuestra una clara maduración motriz; su carácter es más extravertido e inquieto que en etapas anteriores; le gustan los instrumentos de percusión, así como tocar con alguien que le acompañe (dúo, grupo); disfruta haciendo pequeñas composiciones musicales; infiere un mayor sentido del ritmo y demuestra una mayor habilidad interpretativa instrumental; su carácter realista le conduce a que las canciones de temas de humor, historias o historietas sean sus preferidas; se encuentra en su mejor momento vocal, que será apreciable si ha habido un buen trabajo educativo.

C) Características del niño creativo

El desarrollo creativo del niño que comienza la etapa de Educación Primaria está influenciado por la interacción que mantiene con el grupo de compañeros y el maestro. De un modo más concreto, y a partir de los resultados obtenidos por los estudiosos de la creatividad, los niños con 8 años de edad han aprendido a ser evasivos y a saber afrontar las críticas, guardando muchas de sus ideas, perdiendo parte de esa autenticidad que definía sus manifestaciones creativas en etapas anteriores.

De acuerdo con Prieto, López y Ferrándiz (2003, 73), es en la etapa comprendida entre los 9 y 10 años cuando el desarrollo de la creatividad es crucial, en parte por la integración de sus experiencias creativas al contexto escolar, social y vivencial. Esta apertura a otros contextos le aporta cierta independencia aprendiendo a tener en cuenta a la sociedad y a sí mismos.

Así, algunas de las características que definen al niño creativo de esta edad son las siguientes:

- ◆ mayor sensibilidad hacia la resolución de problemas;
- ◆ portadores de ideas originales e inusuales pero efectivas;
- ◆ flexibles y analíticos en la resolución de problemas, por lo que manejan y admiten diferentes puntos de vista posibles;
- ◆ creadores de numerosas opciones y combinaciones;
- ◆ entusiasmados por abordar varias actividades al mismo tiempo;
- ◆ persistentes en la tarea;
- ◆ individualistas en el trabajo;

- ◆ no sobresalen en su rendimiento académico quizá por la falta de consideración de sus cualidades y por la rigidez del currículo escolar;
- ◆ tratan la tarea de un modo fantástico e imaginativo;
- ◆ independientes y convencidos de sus ideas respecto a las influencias del medio;
- ◆ fuerte imagen de sí mismo;
- ◆ poseen gran energía;
- ◆ recuerdan con facilidad escenas vividas, y
- ◆ poseen sentido del humor.

D) Criterios de selección

El grupo objeto de nuestra investigación es un grupo-clase de 4º nivel de Educación Primaria formado por 26 alumnos. Además de las características anteriormente señaladas, nuestra decisión por escoger un grupo de niños de 8 a 10 años como grupo de estudio se fundamenta en los siguientes criterios:

- a) De acuerdo con Ross (1984, 129), este período se caracteriza por el interés hacia las “convenciones de la producción musical”, por un deseo de “alcanzar el nivel de los adultos”. Los niños comprenden el sentido de “la música narrativa y descriptiva”. Quieren “progresar por las vías convencionales” y el maestro en consecuencia deberá “satisfacer la demanda de una mayor competencia” reforzando su autonomía creativa.
- b) Según las principales características que identifican los diferentes modos del desarrollo musical definidos en el modelo de la *espiral del desarrollo musical* de Swanwick y Tillman (1986), los niños de esta edad (8 y 9 años) demuestran un deseo de experimentación y de exploración de posibilidades estructurales buscando el contraste o modificando ideas musicales establecidas. Es el camino de la desviación imaginativa que se corresponde con el *modo especulativo* (Swanwick, 1991, 87) en el que la práctica de la creación musical adquiere un carácter relevante.

- c) El nivel madurativo y el carácter autónomo de los niños a esta edad les permiten afrontar el trabajo creativo musical con una mayor capacidad crítica que en los niveles anteriores. Pretendemos que los niños entiendan la educación musical desde la creación y la participación activa asumiendo el rol de productores y generadores de música.
- d) Desde una dimensión educativa, los niños a esta edad son portadores de una serie de experiencias basadas en el trabajo educativo musical realizado en los niveles anteriores. Así, todos los alumnos de este nivel han tenido las mismas oportunidades para desarrollar habilidades musicales relacionadas con la educación auditiva, la expresión corporal, la expresión vocal, la técnica instrumental y el lenguaje musical. Las experiencias musicales de los niños permiten afrontar la práctica de la creación desde un rico marco de posibilidades, como base del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Las características psicoevolutivas que definen al niño de esta edad y su deseo de socialización permiten la construcción del conocimiento musical desde la interacción, utilizando diferentes tipos de agrupamientos: trabajo individual, en pareja, en pequeño grupo, grupo medio y grupo-clase.
- f) El trabajo con alumnos de segundo ciclo favorece el seguimiento y la evolución del trabajo creativo musical del niño en el resto de la etapa, mediante el análisis de los procesos y productos creativos musicales.

E) Descripción

Con el fin de conocer mejor el grupo de estudio seleccionado en nuestra investigación, utilizamos una serie de características o categorías que lo definen, como son: sexo, edad, nacionalidad, necesidades y medidas educativas, nivel de estudios de los padres, profesión y tipo de estructura familiar.

Atendiendo al **sexo** de los participantes, nuestro grupo de estudio está formado por 26 alumnos, de los cuales hay 15 niñas (57,70%) y 11 niños (42,30%).

La **edad media** de los participantes responde al siguiente orden: 21 niños (80,76%) nacieron en el año 1999, mientras que 5 niñas (19,24%) nacieron en 1998. El motivo de esta diferencia de edad es la no promoción a lo largo de la etapa de Educación Primaria de 3 niñas al finalizar el primer ciclo y 2 más al término del segundo ciclo.

En cuanto a la **nacionalidad**, 22 niños son españoles (de los cuales 2 niñas son de ascendencia gambiana, 1 niño senegalesa y 1 niño ecuatoriana), 2 niñas gambianas, 1 niña colombiana y 1 niña rumana. La distribución porcentual es la siguiente:

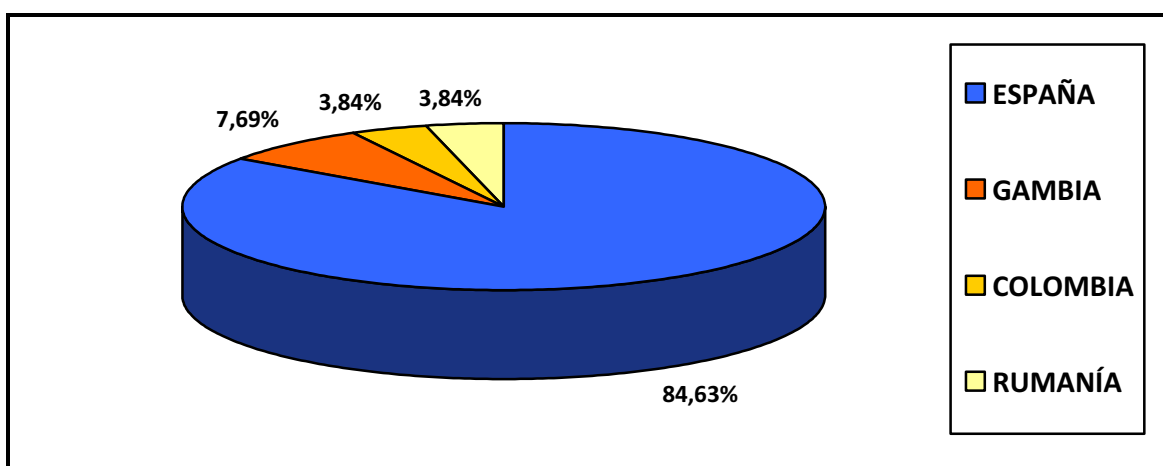


Figura 24. Clasificación del grupo de participantes según su nacionalidad

Si nos referimos a las características del alumnado del grupo de estudio en función de sus necesidades educativas y a la adopción de **medidas educativas** tenemos:

- *1 niña de integración* o alumna con necesidades educativas especiales (ACNEEs), que recibe 4 sesiones semanales de trabajo con la especialista de Pedagogía Terapéutica.
- *1 niño que padece trastorno de personalidad* y tuvo un inicio de curso bastante irregular, pero desde que está convenientemente medicado no presenta retraso escolar. Sin embargo, su carácter lo convierte en un niño especial.
- *2 niñas con problemas en la comprensión y expresión* de la lengua castellana.
- *3 niñas con retraso en el desarrollo de los aprendizajes* reciben 3 sesiones semanales de trabajo fuera del aula con la profesora de Educación Compensatoria.

- 2 niñas españolas y 1 rumana con dificultades en la dicción, articulación y expresión oral tienen 3 sesiones semanales de trabajo con la maestra especialista en Audición y Lenguaje.
- 3 niños con mayor retraso escolar que el resto de los miembros del grupo reciben 3 apoyos educativos semanales de otros maestros, con el fin de reforzar los contenidos educativos esenciales de las áreas instrumentales y favorecer el desarrollo de una actitud de interés y esfuerzo por el trabajo.

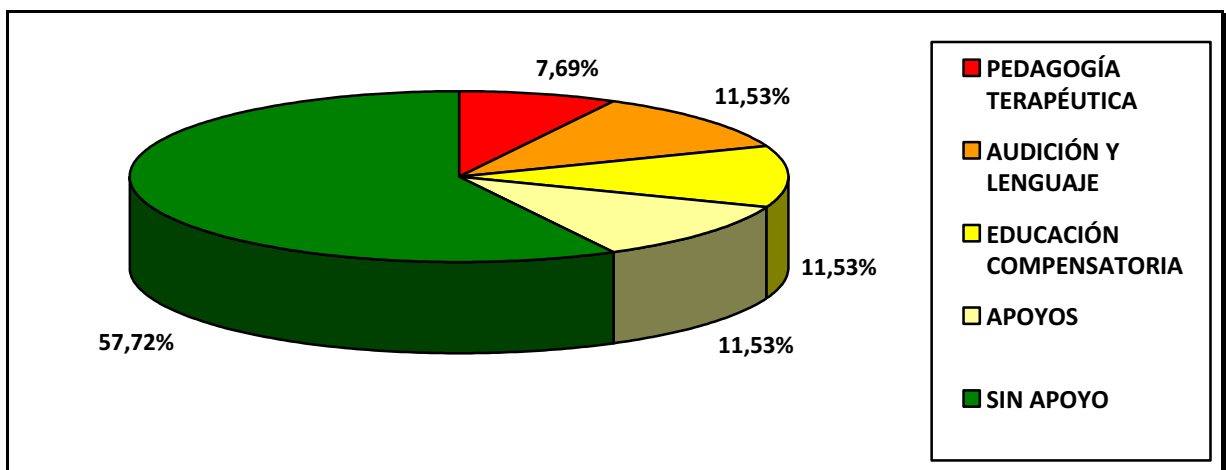


Figura 25. Medidas educativas fuera del aula como atención a la diversidad

Además del análisis de las características del grupo de estudio, el estudio del ambiente familiar de los participantes se centra en las siguientes categorías: el nivel de estudios de la familia, la profesión de sus progenitores y la estructura familiar. En cuanto al **nivel de estudios familiar** observamos cómo más de la mitad de los padres, concretamente el 53,85% poseen una formación básica; el 38,46% tiene una formación media, mientras que tan solo una minoría de padres equivalente al 7,69% tiene estudios superiores.

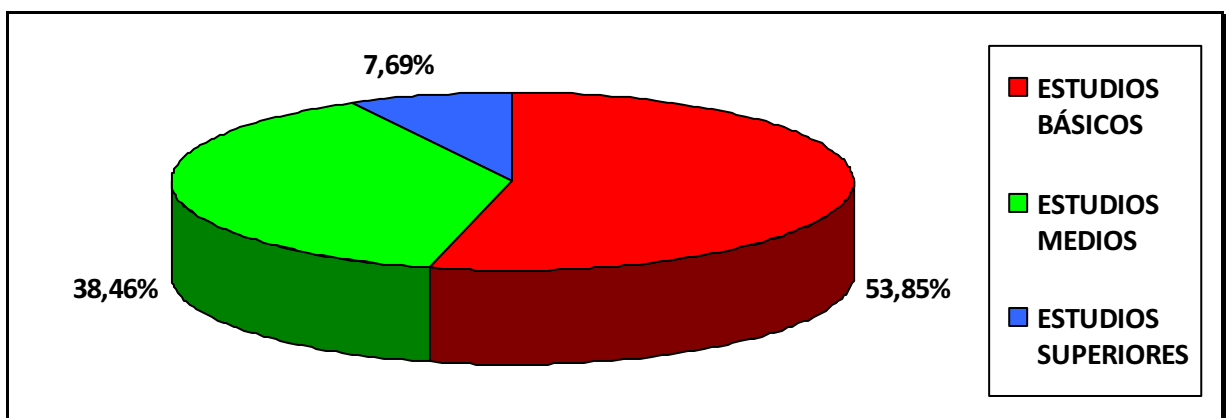


Figura 26. Nivel de estudios de las familias

Por su parte, la **profesión**² a la que se dedican los progenitores de los participantes queda reflejada en el siguiente gráfico:

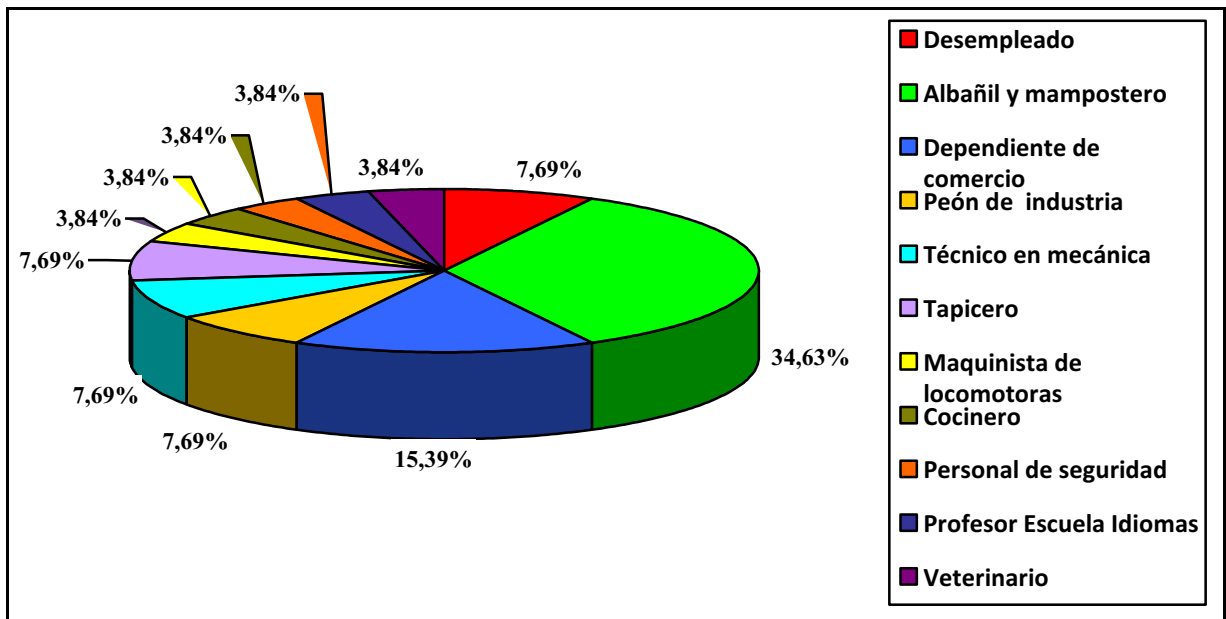


Figura 27. Tipo de profesiones de los padres

De los 26 padres, 9 se dedican a la construcción ejerciendo la profesión de albañil o mampostero, lo que supone un tercio de la población total del estudio. En el sector servicios, 4 personas son dependientes en el pequeño y gran comercio, mientras que 2 son técnicos en mecánica y otros 2 tapiceros. En el sector industrial 2 progenitores trabajan como empleados en una fábrica. En el momento de la elaboración de este estudio, que tuvo lugar en noviembre de 2008, tan solo 2 personas estaban en desempleo, lo cual no quiere decir que este dato no fluctuara a lo largo del año. Finalmente, el resto de progenitores se dedican a diferentes profesiones como 1 maquinista de locomotoras de tren, 1 cocinero en un restaurante, 1 vigilante de grandes almacenes, 1 profesor de Italiano en la Escuela Oficial de Idiomas y 1 veterinario.

Por último, el estudio del **tipo de estructura familiar** nos indica que el 80,78% de los participantes viven en el seno de una familia tradicional, mientras que el 15,38% forman parte de familias desestructuradas o rotas y el 3,84% restante carece de estructura.

Así, nuestro grupo de estudio es un grupo-clase muy diverso desde el punto de vista cognitivo y social, cuyas principales características sintetizamos en el siguiente cuadro:

² Según el (INAEM) Instituto Aragonés de Empleo y el sistema de Clasificación Nacional de Ocupaciones (1994).

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE NUESTRO GRUPO DE ESTUDIO

- a) *Es un grupo proporcionado* formado por 15 niñas y 11 niños de 4° nivel de Educación Primaria.
- b) *Posee una gran riqueza intercultural.* La diversidad de nacionalidades y culturas de procedencia de los alumnos que lo integran, lo identifican como un grupo socialmente rico que crece y se educa en el seno de un ambiente intercultural.
- c) *Posee un elevado número de alumnos que han prolongado su permanencia en alguno de los dos primeros ciclos.* La quinta parte de los participantes no ha promocionado en algún curso a lo largo de la etapa de Educación Primaria.
- d) *Tiene un nivel académico medio-bajo.* Casi la mitad del grupo de estudio recibe apoyo educativo de diversa índole.
- e) *Es un grupo no conflictivo.* La actitud del grupo en el aula es bastante buena. Tan solo hay dos miembros más inquietos, que en contadas ocasiones plantean alguna situación con falta de disciplina, mala conducta, o con un claro deseo de querer llamar la atención.
- f) *No existe un buen nivel de interacción social.* La observación de la actitud del grupo en los tiempos de ocio nos permite comprobar la existencia de pequeños subgrupos de juego. Por su parte, las niñas gambianas configuran un grupo social totalmente hermético liderado por una de ellas, de manera que no sabríamos decir hasta qué punto se sienten rechazadas por los demás, cuando ellas mismas son quienes deciden no relacionarse con el resto de compañeros.
- g) *El nivel formativo y económico de las familias es medio-bajo* de acuerdo con el análisis del nivel de estudios y el tipo de profesión desempeñada.
- h) *La familia tradicional* es el tipo de estructura familiar predominante.

5.1.4. El espacio del aula y sus recursos

El aula de música del colegio constituye el escenario material donde desarrollamos nuestra investigación. Se encuentra ubicada en la planta baja del centro, a unos seis metros a la izquierda de la puerta principal de entrada, acotada posteriormente por el comedor escolar. Su ubicación en un edificio de planta única, sin aulas colindantes, permite trabajar cualquier aspecto musical sin temor de molestar a ningún otro grupo. En sus orígenes, este espacio formó parte del comedor escolar y se consiguió independizarlo del mismo, para acondicionarlo en primera instancia, como aula de una tutoría de Educación Primaria y finalmente, como aula de música del colegio desde el curso 2000/01.

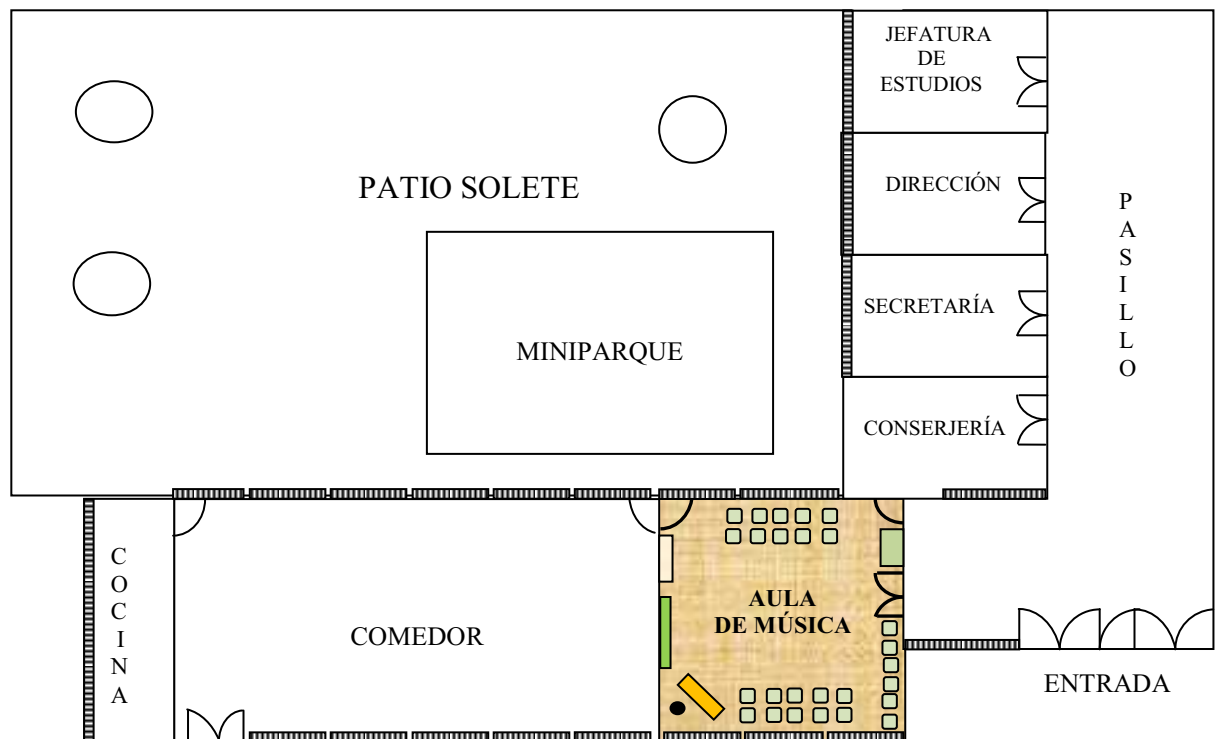


Figura 28. Plano de la ubicación del aula de música en el centro

Desde nuestra llegada a este centro como maestro definitivo hace siete años, la buena predisposición de todos los órganos de gestión y miembros implicados (Ayuntamiento, Consejo Escolar, Claustro y Equipo Directivo) y nuestro interés personal han permitido mejorar la imagen, la acústica y la disponibilidad de recursos del aula para convertirla en un espacio acogedor y adecuado para el desarrollo de la actividad educativa musical de los niños, de acuerdo con nuestra metodología de trabajo.

Descripción

El aula tiene planta cuadrada y una superficie de unos cincuenta metros cuadrados. Es bastante luminosa, pues está flanqueada en sus caras laterales por grandes ventanales traslúcidos que van a dar al patio de los niños de Educación Infantil (*patio Solete*) y al de los niños de Educación Primaria, respectivamente (*patio Jardines*). El uso de cortinas opacas en las ventanas del lateral izquierdo y cortinas traslúcidas en el derecho permite generar diferentes ambientes visuales y térmicos.

Los altos techos de escayola albergan seis puntos de luz con tubos fluorescentes dobles, proporcionando gran luminosidad cuando hay carencia de luz natural. El suelo de tarima flotante y su color haya da un ambiente acogedor al aula, y al mismo tiempo permite realizar actividades de movimiento, de relajación y de expresión corporal durante cualquier época del año.

La pared trasera y la frontal están forradas de corcho, lo que permite mejorar la acústica de la sala y exponer pósteres de instrumentos, de la orquesta sinfónica y de películas como el póster de “*Los chicos del coro*”. En la pared trasera, según entramos a la derecha, tenemos una mesa de profesor. En ella hay un ordenador de sobremesa con conexión a *internet* y una impresora. El ordenador está conectado a un equipo de música que se encuentra en un estante superior, cuyos altavoces están colgados en esta pared. Además, el ordenador está dotado de *software* musical (editores de partitura: *finale* y *encore*, grabador *audacity*, reproductor...). Junto a la mesa hay un armario empotrado donde ordenamos nuestro material didáctico (guitarra española, libros de consulta, musicogramas, cds, atriles...) y, al lado, un pequeño armario donde los alumnos de primer ciclo dejan sus libretas de música cada día cuando finalizan la sesión. En las paredes derecha y posterior hay dos corchos grandes donde exponemos los trabajos de los niños de los diferentes cursos, musicogramas, folletos o pósteres.

En la pared frontal hay una pizarra pautada de tres pentagramas. Encima de ella tenemos una pantalla plegable de dos metros de anchura donde se proyecta la imagen del videoprojector colocado en la pared posterior, encima de la puerta. A la izquierda de la pizarra hay un piano vertical orientado hacia los alumnos. Es un instrumento básico que utilizamos con frecuencia en la actividad didáctica musical. A la derecha de la pizarra hay

cuatro estantes donde colocamos los diferentes instrumentos musicales ordenados por familias permitiendo la visualización y la accesibilidad a los mismos.

Para ilustrar y matizar la descripción del escenario de estudio presentamos el siguiente plano de la planta del aula de música:

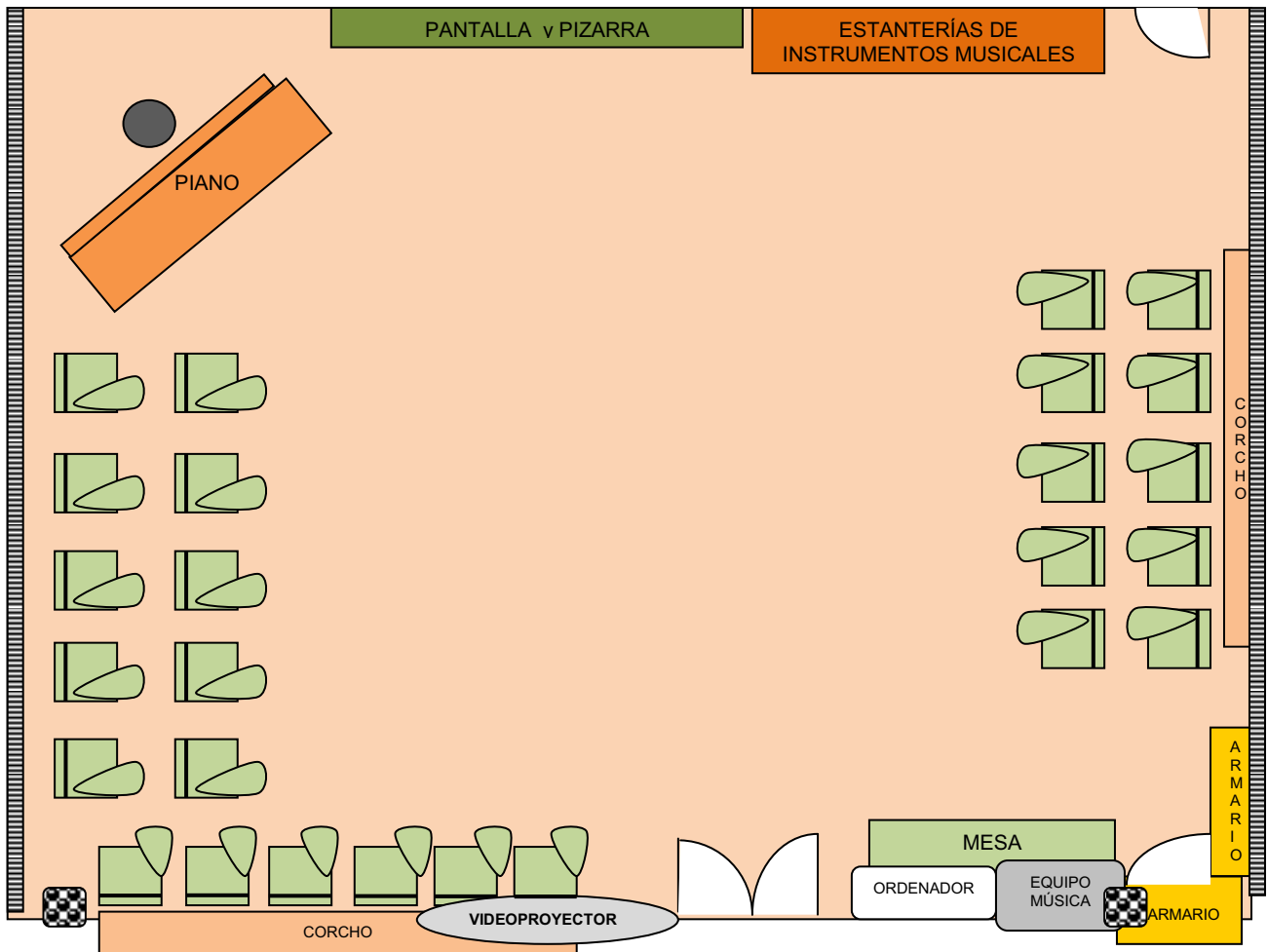


Figura 29. Plano del escenario material del estudio: aula de música

En cuanto a los *recursos*, nuestra aula está dotada de una rica y completa gama de instrumentos musicales que permite la creación de diversos ambientes sonoros y la realización de diferentes tipos de actividades musicales. Así, tenemos:

- ◆ Los *instrumentos Orff de pequeña percusión*, distribuidos en los tres estantes inferiores y ordenados por familias: Parche (panderos, bongós, panderetas, etc.), Madera (claves, cajas chinas, maracas, etc.) y Metal (triángulos, cascabeles, crótalos, sonajas, etc.).

- ◆ Los *instrumentos de láminas* (carillones, xilófonos y metalófonos) y sus baquetas correspondientes ocupan el estante inferior y el hueco de debajo de los estantes. La disponibilidad de un instrumento de láminas para cada niño nos permite realizar diferentes tipos de montajes e instrumentaciones con todo el grupo de estudio.
- ◆ Los *instrumentos populares* y otros instrumentos de música tradicional aragonesa contruidos por niños en cursos anteriores (rascatripas, zambomba, carraca, palo de lluvia, güiro...) ocupan el estante superior, por ser instrumentos más delicados.
- ◆ Los *instrumentos del mundo* e *instrumentos musicales especiales* que llamamos así, debido a su peculiar sonoridad (*thunder*, palos de lluvia, flauta de émbolo, tubos sonoros, *gong*, cortina, chanzas, etc.) han sido adquiridos en este curso. Al ser más artesanos y delicados se encuentran en el estante superior junto con los instrumentos populares.

Además de todo este material instrumental, en el armario empotrado contamos con abundantes recursos materiales de diversa índole: libros de consulta, fondo discográfico, guitarra española, *darbuka*, teclado, láminas sueltas, etc. que aprovechamos según nuestra intención educativa. Por su parte, de vez en cuando resulta necesaria la restauración de aquellos instrumentos que se encuentran en peor estado, por lo que cada año arreglamos los que se pueden, y cuando resulta imposible, compramos los que necesitamos. La flauta dulce es un instrumento personal que traen los niños cada día. Además, animamos a los alumnos a aportar y practicar en el aula con cualquier otro instrumento con el que estén familiarizados (guitarra, güiro, teclado...).

Finalmente, el mobiliario más voluminoso lo componen las veintiséis sillas de pala dispuestas en forma de “U” que clasificamos en un grupo de seis y dos de diez sillas cada uno, distribuidas en una y dos filas, respectivamente. Si bien es cierto que esta disposición no es fija, es la más usual por diversas razones:

- a) Dejamos un espacio central del aula para el desarrollo de actividades que requieren movimiento, actividades grupales, instrumentaciones, etc.

- b) Por su orientación, aseguramos a todos la visualización de la pizarra y de la pantalla en la videoproyección.
- c) Establecemos la división del grupo-clase en tres grupos diferenciados. En nuestro estudio, se corresponden con cada uno de los grupos de discusión.
- d) Favorecemos con esta distribución el trabajo polirrítmico y polifónico en las diferentes actividades vocales e instrumentales.
- e) En realidad, no hay muchas posibilidades de distribución útiles, debido a las distintas puertas que bordean el aula (entrada, comedor, armario empotrado...).

Por todo ello, el aula de música es un escenario de estudio adecuado y bien dotado para la práctica educativa musical y para la investigación. Sin embargo, la limitación del espacio afecta al correcto desarrollo de algunas actividades, como cuando realizamos actividades de movimiento o instrumentaciones con láminas con todo el grupo-clase y, sobre todo, cuando se trata de los niños más mayores del colegio.

Un escenario de trabajo ideal para el desarrollo integral del proceso educativo musical requeriría disponer de un espacio mayor en el que pudiéramos contar con varias zonas de trabajo diferenciadas que nos permitieran realizar actividades de diferente naturaleza de manera inmediata entre las que distinguiríamos un rincón para las instrumentaciones con láminas, un espacio amplio para las actividades de movimiento y una zona con sillas para el trabajo escrito.

En nuestro estudio, utilizamos el aula como un espacio polivalente que adaptamos a nuestras necesidades según el tipo de actividad realizada en cada momento, cuya ordenación es responsabilidad de los alumnos.

5.2. Morfología del trabajo de campo

La organización interna de nuestro estudio durante la fase de trabajo de campo ha estado determinada por los siguientes elementos: las aportaciones de la aplicación piloto, el diseño de la programación de aula, la estructura de la sesión de trabajo y los aspectos estructurales y funcionales. Nos referimos a continuación al análisis detallado de todos ellos.

5.2.1. Aportaciones de la aplicación piloto

El diseño y desarrollo de una aplicación piloto con un grupo-clase de 4º nivel de Educación Primaria durante once sesiones en el último trimestre del curso 2007/08 nos han familiarizado con la práctica educativa de la creación musical.

La selección y aplicación de actividades creativas de diversa índole (obra libre, acompañamiento rítmico, canción infantil, canción con variación melódica, musicalización de un poema, improvisación...) nos han ayudado a trabajar distintas dinámicas y a reflexionar sobre las mismas, antes de su incorporación en el desarrollo de nuestra investigación. Además, el hecho de trabajar con un grupo diferente al de la investigación nos ha permitido analizar el grado de aplicabilidad de las experiencias creativas en grupos de niños con características similares.

Así, el análisis de la aplicación piloto nos ha ayudado a asentar las bases metodológicas y pedagógicas de nuestro estudio a partir de las siguientes ideas y reflexiones:

Consideraciones metodológicas

1. *El análisis de las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información nos ha permitido reconocer y seleccionar los más convenientes para nuestra investigación.*

En este sentido, la observación participante es la técnica más relevante y exigente. Su aplicación requiere un esfuerzo en el registro de aquellos datos significativos cuyo análisis y reflexión determinan nuestra intervención en el campo y por tanto, en el desarrollo del proceso educativo.

Por su parte, el uso de los cuestionarios inicial y final nos aporta, de un modo inmediato, información sobre las experiencias y valoraciones de los participantes en torno a la práctica educativa de la creación musical.

El grupo de discusión es una técnica que utilizaremos como estrategia didáctica cotidiana, cuyo carácter reflexivo favorece la construcción del conocimiento musical entre los participantes del grupo de estudio.

La entrevista la utilizamos en algunas sesiones como técnica de análisis de las producciones musicales y de los aprendizajes desarrollados con las actividades. Si queremos obtener información de las familias sobre el seguimiento y la valoración de la experiencia creativa musical, optaremos por la entrevista con el niño y los padres.

La cámara de video va a ser un instrumento primordial para el registro y análisis de datos de la sesión, por su carácter audiovisual y reproductor.

La revisión del cuaderno de creaciones musicales nos va a facilitar el seguimiento del progreso educativo de cada participante.

- 2. Nos permite examinar, perfilar y ajustar el diseño de algunas técnicas e instrumentos de recogida de la información.*

De un modo más concreto, algunas matizaciones se han referido al ajuste en algunas preguntas de los diferentes cuestionarios, a la mejora del diseño del cuaderno de creaciones musicales del alumno, al refinamiento de la pauta de análisis del estudio, así como a la elaboración de diferentes plantillas de evaluación relacionadas con el análisis y la valoración de contenidos, etc.

- 3. Supone un período de formación inicial como observador participante que incluye simultáneamente el ejercicio docente e investigador.*

Una de nuestras mayores preocupaciones en el desarrollo de la investigación se ha centrado en desempeñar de un modo eficiente nuestra función como docente e investigador durante el trabajo de campo. En este sentido, la aplicación del

plan piloto nos ha proporcionado una experiencia inicial en el desempeño de este doble rol.

En la práctica educativa siempre hemos favorecido la interacción docente con los alumnos. Sin embargo, la dificultad que entraña ejercer de manera simultánea esta doble función docente e investigadora requiere una continua reflexión sobre nuestra intervención y la orientación de la misma.

4. *Contar con un observador externo durante el trabajo de campo proporciona un mayor nivel de objetividad y riqueza al estudio.*

En la aplicación piloto hemos contado con la colaboración de una maestra de Educación Musical que estaba cursando sus Prácticas Escolares en el centro. El contraste de las notas de campo de ambos y la consecuente discusión han sido momentos significativos que han favorecido la objetividad en el análisis e interpretación de la información recogida y han orientado la redacción del diario de campo. Sin embargo, comprobamos cómo en ocasiones su presencia ha provocado distorsiones en el ambiente de aprendizaje, por lo que en la investigación decidimos contar finalmente con un analista de documentos audiovisuales sobre las grabaciones de las sesiones de trabajo.

Consideraciones pedagógicas

1. *La aplicación piloto constituye una experiencia inicial en torno al conocimiento de las potencialidades y las dificultades que caracterizan las distintas formas de creación musical.*

A medida que nos hemos familiarizado con la práctica de la creación musical hemos incorporado actividades de diversa índole basadas en las diferentes formas de creación musical: la creación de arreglos, los acompañamientos, la improvisación y la composición, que nos han permitido iniciarnos en el estudio de sus posibilidades didácticas y formativas.

2. *El análisis y el desarrollo de diferentes experiencias creativas nos lleva a entender la contextualización de esta práctica educativa en los diferentes medios de expresión musical.*

El desarrollo de esta aplicación piloto ha propiciado la comprensión y aplicación de la práctica de la creación musical en los distintos medios de expresión: la voz, el cuerpo y los instrumentos, mediante un amplio abanico de actividades que, aunque por falta de tiempo no hemos podido abordar en su totalidad, serán consideradas en la investigación.

3. *Nos ejercitamos en la planificación y organización de la sesión de trabajo, de acuerdo con las directrices curriculares, nuestros intereses pedagógicos y las necesidades del grupo de estudio.*

Para el desarrollo del trabajo de campo hemos diseñado un esquema o estructura estandarizada de la sesión³ que hemos acuñado tras el desarrollo de la aplicación piloto. Su carácter flexible nos ha permitido dinamizar la práctica educativa de la creación musical, así como atender las necesidades educativas que iban surgiendo, sin renunciar a nuestro planteamiento didáctico de afrontar cada semana una nueva tarea creativa musical.

4. *El uso de distintos agrupamientos en el trabajo creativo dinamiza la práctica educativa de la creación musical.*

Con el desarrollo del plan piloto hemos comprobado que la alternancia semanal de actividades y agrupamientos de trabajo - individual, pareja, pequeño grupo, grupo medio y grupo-clase - son factores que renuevan y potencian el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical.

³ Véase el epígrafe 5.2.3.

5.2.2. *Diseño de la programación de aula*⁴

La estructura interna de la fase de trabajo de campo comienza con el diseño de la programación didáctica. Para ello, hemos tomado como referencia los *objetivos de ciclo*, pues explicitan las capacidades que deben adquirir los alumnos en este período. El desarrollo de estas capacidades se ha concretado mediante el trabajo de los diferentes contenidos musicales reflejados en la correspondiente plantilla de contenidos⁵. Así, en virtud de la capacidad que hemos deseado trabajar en cada sesión hemos orientado nuestro diseño de la programación sobre unos contenidos u otros, los cuales han sido analizados y registrados en la pauta de análisis de la investigación⁶.

La programación de aula la hemos realizado cada trimestre. Este hecho ha favorecido la reflexión y la reorientación del proceso didáctico al final de cada período, según nuestras intenciones educativas. Su carácter flexible nos ha permitido acomodar los objetivos didácticos a las características y las necesidades del grupo y del momento de estudio, regresar y profundizar en aquellos contenidos de trabajo que lo han requerido dada su relevancia, sus diversas posibilidades de aplicación, etc. En definitiva, la flexibilidad del diseño y desarrollo de la programación permite entenderla como un mecanismo bidireccional que ha potenciado la retroalimentación del proceso didáctico.

Para la elaboración de la programación hemos partido del nivel de conocimientos musicales con el que finalizaron los niños en el tercer nivel de Educación Primaria y, a partir de ahí, hemos adaptado nuestro trabajo al ritmo de aprendizaje del grupo-clase y a las particularidades de esta nueva metodología. Del mismo modo, la presentación de cada nuevo aprendizaje se ha apoyado en los conocimientos iniciales del niño, por lo que hemos fomentado así el desarrollo cognitivo desde el *aprendizaje significativo*.

Por su parte, el hecho de concebir la práctica de la creación desde los diferentes medios de expresión musical (vocal, instrumental y corporal), nos ha invitado a considerar y alternar en cada sesión de trabajo, *actividades creativas de diversa índole*: audiciones activas, canciones, acompañamientos rítmicos corporales, instrumentaciones, dramatizaciones, etc. con el fin de favorecer desde esta metodología de trabajo un tipo de educación musical integral del individuo.

⁴ Véase el Anexo VIII.

⁵ Véase la Figura 5.

⁶ Véase el epígrafe 4.4.1.2.2. apartado B) (Figura 15).

Además, una de las características principales de nuestra propuesta didáctica ha sido la *globalización* mediante la planificación de actividades y experiencias educativas musicales que han integrado contenidos de diversas áreas de conocimiento: Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés, Educación Física y Educación Plástica, cuyo principal objetivo ha sido desarrollar y entender el sentido global del aprendizaje musical.

Asimismo, en el diseño de la programación hemos tratado de seguir un *hilo conductor* con el fin de conectar y relacionar los contenidos entre las distintas sesiones y dar así un carácter de continuidad al proceso educativo musical. En este sentido, nuestra programación no ha estado configurada por unidades didácticas cerradas, sino que ha sido un proceso educativo continuo fundamentado en la práctica creativa, diseñado en torno a diferentes *centros o núcleos de interés* que han ido evolucionando, como han sido:

- Los contenidos musicales secuenciados por niveles de dificultad de aprendizaje.
- Los acontecimientos que han marcado las celebraciones del centro, de acuerdo con el ciclo del año (otoño, Navidad, día de la Paz, Jornadas Culturales...).

Durante el estudio, el carácter flexible de la programación ha permitido adaptar su diseño inicial a las necesidades y a las situaciones de aprendizaje que han marcado la realidad del contexto educativo. Los motivos de estas modificaciones han sido los siguientes:

- a) *La falta de tiempo para trabajar los contenidos programados en la sesión.* A veces, alguna actividad (la presentación de la obra musical, el grupo de discusión, la explicación de la tarea de la semana próxima...) se ha dilatado temporalmente más de lo previsto y ha repercutido en el desarrollo íntegro del plan de trabajo de esa sesión.
- b) *Un cambio en la orientación de la programación.* Aunque la programación ha recogido el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje musical, en ocasiones su desarrollo ha requerido un cambio de orientación en función de las necesidades educativas y las características del grupo, como por ejemplo:

reforzar un contenido que no ha quedado suficientemente claro, cambiar de actividad para trabajar un contenido porque comprobamos que desciende el nivel de motivación de los alumnos al ser demasiado exigente, la decisión de remitir el cuestionario de valoración final para que sea cumplimentado por los alumnos y las familias en el hogar, etc.

- c) *El descubrimiento de algún recurso didáctico que nos permitiría mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje musical.* En el transcurso del estudio y a partir de la propia praxis didáctica hemos descubierto e incorporado algún recurso didáctico más apropiado que el inicialmente programado para trabajar un contenido musical, como por ejemplo: una audición, una canción o una melodía más apropiada para trabajar un determinado patrón rítmico, melódico o formal; un planteamiento metodológico más globalizado; un tipo de agrupamiento diferente para la realización de la tarea semanal que permitiría obtener mejores resultados; etc.

Por su parte, las consideraciones metodológicas y pedagógicas obtenidas con el desarrollo de la aplicación piloto también nos sirvieron de gran ayuda en el diseño y desarrollo de la programación de aula de nuestra investigación. En este sentido, nos referimos por ejemplo a la decisión que tomamos de prescindir de la *entrevista etnográfica individual de valoración final* de la propuesta educativa, realizada con nuestros alumnos en la última sesión de la aplicación piloto, debido a la complejidad e incomodidad que manifestaron la mayoría de los alumnos participantes del grupo para formular de manera inmediata opiniones claras, concretas, críticas y personales relacionadas con el análisis y la valoración global de lo que había supuesto para ellos el trabajo de la educación musical desde la práctica creativa.

5.2.3. Estructura de la sesión de trabajo

Del mismo modo que la aplicación piloto ha supuesto una importante contribución para el diseño de la programación, también lo ha sido para la elaboración del diseño de la sesión de trabajo.

Según la normativa vigente, la disposición de una sesión semanal para la educación musical en la etapa de Educación Primaria, nos lleva a entenderla como una hora llena de experiencias y actividades diferentes que, dinamizadas desde una metodología de trabajo fundamentada en la práctica de la creación, integre el trabajo educativo musical.

La *tarea creativa* elaborada por los niños a lo largo de la semana ha sido la actividad central en torno a la cual se ha elaborado el diseño de la sesión. La finalidad de la tarea creativa semanal ha sido trabajar:

- ◆ La *práctica y reflexión sobre los distintos contenidos musicales* (acompañamiento rítmico corporal, lenguaje musical, entonación, técnica instrumental, coreografía...) mediante la elaboración de una producción musical propia, que luego cada niño presenta y comparte con el grupo-clase.
- ◆ El *desarrollo de una conducta educativa musical* que pretende favorecer la dimensión perceptiva y expresiva musical desde la práctica de la creación, dentro y fuera del aula.
- ◆ La *iniciativa y la autonomía* del niño en la participación y la construcción de sus propios aprendizajes.
- ◆ El desarrollo de una actitud de *responsabilidad, interés y esfuerzo constante* mediante la propuesta de situaciones de aprendizaje que ofrezcan retos y desafíos razonables.
- ◆ La colaboración, la aportación, el respeto y la responsabilidad por defender un producto común, como actitudes asociadas a la construcción del conocimiento musical desde el *trabajo cooperativo*.

- ◆ La *utilidad del aprendizaje musical* asociada a una dimensión constructiva y productiva, lejos de la dimensión repetitiva e interpretativa que caracteriza el aprendizaje musical tradicional.
- ◆ La *capacidad creadora* del individuo aplicada a la realización de experiencias musicales creativas, según los diferentes medios de expresión (vocal, instrumental y corporal).

Así pues, el trabajo de la producción musical ha sido nuestro propósito didáctico de referencia en la programación de cada sesión.

El diseño de la sesión de trabajo se ha fundamentado en un plan estandarizado de actividades, cuyo desarrollo ha permitido concretar las intenciones educativas recogidas en la programación de aula. En la aplicación piloto, la organización de la sesión ha obedecido a la realización de las siguientes actividades-tipo:

- 1º. Presentación e interpretación de la obra musical*
- 2º. Valoración y votación de la obra preferida*
- 3º. Explicación de la tarea próxima*

La reflexión sobre este diseño nos ha permitido enriquecer y mejorar la estructura inicial de la sesión de trabajo, cuya **versión definitiva** ha respondido al siguiente plan ordenado de actividades:

- 1º. Audición activa grupal.* Al inicio de cada sesión, la audición activa nos ha permitido centrar la atención del grupo en la realización de una experiencia común. Al mismo tiempo, hemos fomentado el trabajo musical desde una dimensión perceptiva y expresiva y hemos procurado acostumbrar a los niños a la creación de un ambiente ideal para el desarrollo de la actividad musical.

La selección de un amplio repertorio de audiciones ha tenido como objetivo descubrir al alumno una gran variedad de estilos musicales relacionados con los tres géneros de la música clásica, popular y folklórica; nacional y de otros países; histórica y actual, con los que trabajar mediante la práctica de la creación diferentes contenidos musicales relacionados con la educación

auditiva, la educación vocal, la educación instrumental, la expresión corporal, la dramatización, la coreografía y la danza. En la mayoría de las sesiones, la audición activa ha permitido introducir el trabajo de los contenidos musicales que después hemos abordado con diferentes actividades en la sesión.

- 2°. *La presentación de la obra musical.* Ha consistido en la interpretación de la obra musical elaborada por el niño, de acuerdo con las pautas que han definido la tarea encomendada. Del mismo modo que el pintor que trabaja en su estudio muestra y comparte con el público a través de su obra su modo de entender el arte, los niños han elaborado, mostrado y compartido con sus compañeros sus producciones musicales. A lo largo del estudio, hemos procurado que todos los niños tuvieran la oportunidad de presentar su producción musical en cada sesión, con el fin de mantener el mismo nivel de exigencia y seguimiento de todos los participantes del grupo.
- 3°. *El análisis y la valoración de la obra presentada.* Tras la interpretación de la obra musical hemos pretendido favorecer la reflexión del grupo de estudio. Para ello, unas veces hemos mantenido una sencilla *entrevista etnográfica* con el autor, con el fin de fijar la atención y el análisis en esos contenidos que nos han interesado profundizar o no han quedado suficientemente claros. Otras veces, hemos utilizado el *grupo de discusión* con objeto de hacer reflexionar al grupo de estudio, mediante el análisis y la valoración, sobre los distintos contenidos y aspectos relevantes que han caracterizado la producción y la interpretación de su compañero. De este modo, el grupo de discusión ha favorecido la construcción grupal del aprendizaje en el que la participación, la iniciativa, la expresión oral, el análisis crítico y constructivo, la confrontación, el respeto y la asimilación de las estimaciones ajenas han sido los factores fundamentales de este proceso socio-cognitivo.
- 4°. *La evaluación.* Durante la sesión, la evaluación de la obra musical se ha fundamentado en el uso de la *coevaluación* con nuestros participantes a partir del análisis crítico y la formulación de propuestas de mejora, relacionadas con los contenidos trabajados, la interpretación, el interés, la originalidad, etc. las cuales han sido anotadas por el autor en su cuaderno, con objeto de fomentar la reflexión y la consideración de las mismas en la elaboración de

producciones futuras. Nuestra función en la coevaluación ha tenido una doble intencionalidad: analizar aquellos contenidos o aspectos significativos que inicialmente no han sido examinados por los participantes y apostillar las evaluaciones emitidas por los alumnos, con el fin de asegurar un ambiente de aprendizaje constructivo.

En otras sesiones hemos utilizado la *autoevaluación* y hemos requerido que el autor de la producción musical valorara su propia obra y/o contestara a alguna cuestión que le hemos formulado relacionada con el proceso compositivo utilizado, la organización y distribución de responsabilidades en la tarea grupal, las dificultades encontradas, etc.

5°. La *votación e interpretación*. Tras el análisis y la valoración, los niños han elegido a mano alzada su obra preferida. Para ello, les hemos comentado que su decisión debía estar basada en la valoración objetiva de la obra, procurando que en ella no influyera el vínculo afectivo con el autor. La obra elegida por la mayoría ha sido interpretada por el grupo-clase, se ha convertido en el material de trabajo durante la sesión y se ha incorporado en el repertorio escolar.

6°. El *desarrollo de la sesión*. Este período lo hemos dedicado a analizar y trabajar los contenidos musicales de acuerdo con nuestras intenciones educativas, las necesidades del momento y el ritmo de aprendizaje del grupo-clase. Así pues, las actividades de desarrollo han podido tener una temática relacionada con:

- a) La profundización sobre la obra elegida por el grupo-clase.
- b) La creación de una nueva obra musical entre todos los participantes que permita reforzar la comprensión de los contenidos de trabajo abordados en esa sesión.
- c) Una actividad diferente, que ha podido estar relacionada con la tarea de ese día o con la tarea propuesta para la próxima sesión.

Las actividades de desarrollo han sido las más versátiles y flexibles de la sesión, cuya dedicación ha dependido del tipo de agrupamiento de la tarea

semanal. Es decir, si la tarea creativa era por parejas hemos dispuesto de menor tiempo, porque había más obras que analizar que si la tarea era grupal.

7º. *El planteamiento de la siguiente tarea creativa semanal.* Los últimos minutos los hemos dedicado a explicar la tarea semanal que debían presentar en la próxima sesión, mediante ejemplos prácticos con el fin de favorecer su comprensión. Asimismo, hemos aclarado las dudas que han surgido. Después, los niños han anotado el título de la tarea en su cuaderno y el número de obra correspondiente. La relación de los contenidos entre tareas consecutivas ha procurado facilitar el desarrollo cognitivo del alumno al relacionar los nuevos conocimientos con los adquiridos.

8º. *Dinámica o agrupamiento.* Al final de la sesión, hemos organizado el grupo según el tipo de tarea semanal y la dinámica o agrupamiento programado, pudiendo ser: individual, pareja, trío, pequeño grupo (4 miembros), grupo medio (6 a 10 participantes) o grupo-clase. La combinación de dinámicas a lo largo del estudio ha tenido como finalidad mejorar la interrelación social de los compañeros mediante el trabajo cooperativo y mantener la motivación y el interés de los participantes para afrontar cada tarea como un nuevo reto.

I.	AUDICIÓN ACTIVA GRUPAL
II.	PRESENTACIÓN DE OBRA MUSICAL SEMANAL
III.	ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA OBRA PRESENTADA
IV.	EVALUACIÓN
V.	VOTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBRA PREFERIDA
VI.	DESARROLLO DE LA SESIÓN
VII.	PLANTEAMIENTO DE LA SIGUIENTE TAREA CREATIVA
VIII.	DINÁMICA O AGRUPAMIENTO

Figura 30. Estructura de la sesión de trabajo estándar

5.2.4. Aspectos organizativos

Además de las aportaciones de la aplicación piloto y los documentos que han orientado la planificación del proceso educativo de nuestro estudio, la estructura interna de nuestro trabajo en el campo también ha estado determinada por los *aspectos organizativos del centro* y los *aspectos didáctico-organizativos del aula* los cuales pasamos a describir a continuación:

Aspectos organizativos del centro

El horario de la jornada lectiva en nuestro centro era de 9.00 h a 12.30 h por la mañana y de 15.00 h a 16.30 h por la tarde, cuya distribución mostramos en la siguiente figura:

HORARIO	SESIONES
9.00 h – 10.00 h	1ª SESIÓN
10.00 h – 11.00 h	2ª SESIÓN
11.00 h – 11.30 h	RECREO
11.30 h – 12.30 h	3ª SESIÓN
COMEDOR	
15.00 h – 15.45 h	4ª SESIÓN
15.45 h – 16.30 h	5ª SESIÓN

Figura 31. Horario lectivo del colegio

Como podemos comprobar, la jornada matinal en el centro constaba de tres sesiones de trabajo de una hora cada una y media hora de recreo, mientras que la jornada de la tarde estaba formada por dos sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una. En el mes de junio y septiembre la jornada lectiva se realizaba en horario matinal por lo que la duración de todas las sesiones se reducía a cuarenta minutos.

La *sesión semanal de trabajo* con nuestro grupo de estudio ha sido la tercera hora de la mañana del jueves. Como se correspondía con la sesión posterior al recreo, cada día íbamos a buscar a los niños al patio cuando sonaba el timbre que los convocaba. Tras recoger la fila del grupo y subir en orden al aula de tutoría en la primera planta, los niños

cogían el material necesario y bajábamos al aula de música. El final de la sesión lo marcaba el timbre del colegio y entonces, volvíamos en orden al aula de tutoría para recoger el material y prepararnos para salir a casa, asistir a las actividades extraescolares (Francés, Informática, etc.) o entrar en el comedor escolar.

Aspectos didáctico-organizativos del aula

Son los referidos a la utilización del espacio, el tiempo y los recursos didácticos durante la sesión de trabajo, determinados por nuestro criterio docente e investigador. Su selección ha permitido entender la estructura interna del trabajo de campo a partir del estudio de los siguientes elementos: los conocimientos previos de los alumnos, el material escolar, los recursos didácticos, la organización del grupo, el rol docente e investigador y nuestra ubicación en el escenario de estudio.

- a) Los *conocimientos previos de los alumnos*. Adecuamos el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta nueva propuesta educativa, a partir del nivel de conocimientos que los niños deben tener al inicio de curso. Nuestro trabajo con este grupo de estudio desde el inicio de la etapa nos permite tener un conocimiento y seguimiento del rendimiento educativo de cada participante.

Al inicio de curso, los niños eran portadores de una serie de experiencias musicales trabajadas en los cursos anteriores desde los distintos medios de expresión, relacionadas con:

- La *sensibilidad auditiva* que requiere el conocimiento y reconocimiento auditivo del sonido y sus cualidades, de algunos instrumentos de la orquesta sinfónica e instrumentos populares y la exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo, los instrumentos y los objetos.
- La *educación vocal y el canto* mediante ejercicios vocálicos que permiten trabajar la entonación, la articulación, la respiración y el fraseo, canciones monofónicas y polifónicas mediante la práctica de sencillos *cánones* o ejercicios polifónicos sobre una *nota pedal* o un *ostinato*.
- La *educación instrumental* que engloba el cuerpo como instrumento de percusión; los instrumentos de pequeña percusión usados en acompañamientos

rítmicos a canciones, lectura de esquemas rítmicos, sencillas instrumentaciones...; los instrumentos de láminas utilizados en la realización de sencillos acompañamientos o instrumentaciones y la práctica de la flauta de pico, instrumento que empezaron a conocer en el tercer nivel a partir de la interpretación de acompañamientos melódicos a canciones y melodías secuenciadas por niveles de dificultad progresivos.

Con el fin de conocer de un modo evolutivo la distribución del tiempo dedicado a la práctica instrumental a lo largo de la etapa de Educación Primaria, diseñamos el siguiente gráfico:

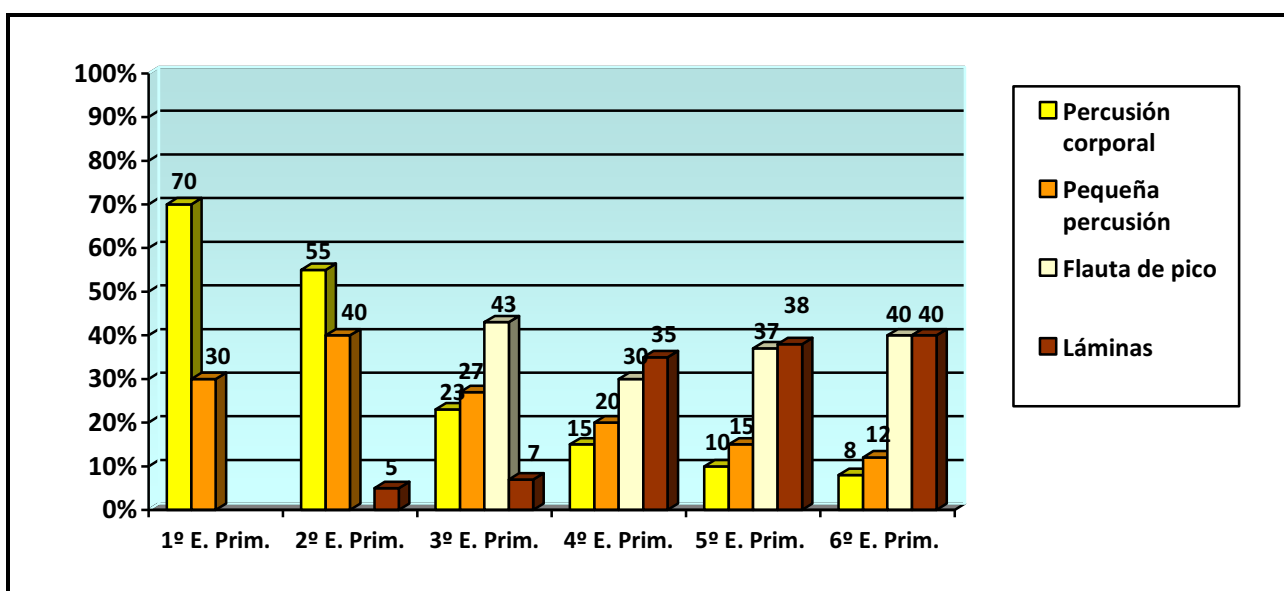


Figura 32. Dedicación a la práctica instrumental en Educación Primaria

Como podemos observar, la práctica de la percusión corporal y de los instrumentos de pequeña percusión disminuye en el transcurso de la etapa, para dar un mayor protagonismo a la práctica de la flauta y las láminas.

La mayor dedicación asignada a la interpretación con flauta dulce en el inicio del segundo ciclo, respecto a la práctica instrumental con láminas, se debe a dos razones fundamentales:

1. La flauta es un instrumento melódico personal y económicamente asequible para las familias. De este modo, aunque la digitación en la flauta es una técnica más compleja que la utilizada con los

instrumentos de láminas, procuramos que los niños desde el inicio de este ciclo tengan un instrumento melódico con el que practicar en la escuela y el hogar.

2. Una vez aprendida la digitación, tocar la flauta permite la lectura e interpretación simultánea. Sin embargo, la lectura e interpretación con láminas es un ejercicio más complejo, pues la distancia entre las láminas cambia de un instrumento a otro según su categoría, por lo que los niños suelen acomodar su interpretación ejercitando la memoria.

- La *expresión corporal* y la *dramatización* usando el cuerpo como instrumento de expresión y representación de las características de la música escuchada.
- La *danza* mediante la práctica de diferentes danzas populares, tradicionales y del mundo.
- El *lenguaje musical* convencional y el uso de grafías no convencionales.
- Conocimientos básicos sobre *cultura musical* (estilos, compositores, instrumentos, familias, tipos de voces, etc.).

b) El *material escolar*. Se ha referido al material personal que el participante debía traer al aula cada día: el cuaderno de creaciones musicales, una flauta dulce con su funda y nombre y un estuche con todo el material fungible necesario para trabajar.

Al final de cada sesión recogíamos el cuaderno de creaciones para su supervisión. El cuaderno ha sido un instrumento de seguimiento y comunicación particular del maestro con el alumno, en el que cada semana le hemos animado a mejorar su rendimiento y a prestar atención a los errores cometidos para evitarlos en futuras producciones. Al día siguiente, dejábamos todos los cuadernos a primera hora en una estantería del aula de tutoría para que los repartieran a cada participante.

c) Los *recursos didácticos*. Como ya sabemos, el aula estaba dotada de un gran número de recursos materiales de todo tipo (instrumentos, libros, fondo discográfico, medios audiovisuales y tecnológicos de la información y la comunicación, etc.) que ya

hemos comentado anteriormente. Todo el material didáctico del aula ha sido utilizado a lo largo del curso y ha estado a entera disposición de los niños en el momento que lo han estimado oportuno, siempre y cuando lo utilizaran de un modo responsable y lo dejaran en su sitio al finalizar la actividad.

Asimismo, hemos utilizado con frecuencia los medios tecnológicos de la información y la comunicación y los medios audiovisuales (ordenador, videoprojector, reproductor cd, cámara de fotos...). Las posibilidades que ofrecen estos medios nos han permitido descubrir a lo largo de nuestro estudio un sinfín de aplicaciones didácticas concretadas en las siguientes actividades:

- *Búsqueda de información.* La conexión a *internet* y el videoprojector ha facilitado al grupo de estudio la búsqueda y visualización de cualquier tipo de información de interés, como por ejemplo la biografía e imagen de un compositor, un instrumento, las partituras de obras de grandes compositores mientras las escuchamos, etc.
- *Visualización de las partituras musicales de cada participante.* La cámara fotográfica digital nos ha permitido fotografiar las obras de cada participante recogidas en el cuaderno de creaciones siguiendo el orden alfabético, para después descargarlas en el ordenador y así poder visualizarlas, analizarlas, seguirlas a la vez que la toca o canta su autor e interpretarlas posteriormente todo el grupo-clase.
- *Creación y visualización de partituras con software musical.* La creación de partituras musicales con el editor *Finale* ha propiciado la visualización, el análisis conjunto de los elementos musicales que las integran y la interpretación grupal de las mismas.
- *Exposición de fotografías.* La selección de diferentes fotografías sobre paisajes, objetos, fenómenos naturales, rostros, emociones, etc. y su visualización han servido de base para la creación de diferentes ambientes sonoros mediante ejercicios de improvisación instrumental.
- *Elaboración de musicogramas.* Con el uso de herramientas como el *PowerPoint* hemos diseñado partituras no convencionales haciendo uso de

diferentes signos o símbolos asociados con las cualidades del sonido. Su visualización ha favorecido la presentación, el análisis y la posterior interpretación grupal vocal e instrumental del musicograma.

- *Elaboración de montajes textuales como acompañamiento a audiciones musicales.* Las audiciones de música clásica han permitido la creación y adecuación de textos a su melodía con el fin de trabajar la educación auditiva, algún patrón rítmico concreto, la entonación, la dramatización, etc. Mediante el uso de *PowerPoint* hemos realizado estos montajes de texto e imagen interpretados vocalmente por todo el grupo-clase como acompañamiento a la audición musical.
- *Uso de procesador de textos en la creación de cuentos con efectos sonoros.* El procesador de textos ha sido una herramienta muy útil en la invención de cuentos. La narración ha sido animada con la incorporación de efectos sonoros realizados con objetos e instrumentos musicales referenciados en el texto, que han permitido ambientar y dar un mayor realismo a la narración del cuento sonoro. Su visualización ha permitido centrar la atención de los participantes en la narración y la interpretación de la historia.
- *Elaboración de montajes dramáticos y presentación de cuentos.* La difusión de cuentos aragoneses mediante el uso del *PowerPoint* y software específico como *Print Artist-8* nos ha facilitado la realización de sencillos montajes textuales con imágenes que han permitido mantener vivo nuestro patrimonio literario. La visualización de las distintas páginas o escenas del cuento se ha alternado con la creación de montajes dramáticos grupales que han servido como ilustración a la narración del cuento.

d) *La organización del grupo.* La organización habitual del grupo en forma de “U”⁷ ha facilitado la distribución del grupo-clase en tres grupos de trabajo y de discusión diferenciados. Cuando los niños llegan al aula se sientan en el sitio asignado con el fin de mantener un orden inicial del grupo. La naturaleza práctica de nuestro estudio

⁷ Las aportaciones de esta organización están referenciadas en la descripción del espacio del aula y sus recursos (Véase el epígrafe 5.1.4.).

ha permitido entender esta organización como una disposición básica para los niños en actividades estáticas y de asamblea, que ha cambiado en función de la actividad desarrollada en cada momento, como por ejemplo, la audición activa, la instrumentación, la danza, la dramatización...

En el cajón inferior de la silla, cada niño ha tenido durante todo el curso una bandeja de poliestireno expandido (*poliespan*) con un instrumento de pequeña percusión. Este recurso ha favorecido la realización instantánea de actividades instrumentales de diversos tipos (lectura, ejercicios de dirección, acompañamientos rítmicos, instrumentaciones, polirritmias...). Los instrumentos se han distribuido por familias (parche, madera y metal) en cada grupo, lo que ha facilitado la dirección por grupos instrumentales. A lo largo del curso, hemos cambiado los instrumentos de silla con la intención de que cada niño pudiera tocarlos todos.

Según el diseño de la programación comprobamos cómo la sesión de trabajo ha sido una hora de diversas dinámicas y actividades secuenciadas (audición, presentación de tarea, valoración, evaluación, actividad de desarrollo, tarea próxima y dinámica) cuyo desarrollo sistemático ha aportado un rigor metodológico al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical y a su vez, ha familiarizado a los niños con la actividad y la dinámica grupal correspondiente en cada caso. De acuerdo con las actividades realizadas en cada sesión la distribución del grupo ha sido la siguiente:

- En la *audición activa*. Si la actividad ha implicado movimiento, expresión corporal, dramatización o danza, hemos ocupado el espacio central cuya organización ha dependido de la actividad, pudiendo ser más libre o más formal. Si la actividad de audición se ha basado en la interpretación de una canción o un acompañamiento con percusión corporal, con instrumentos de percusión o flauta dulce, hemos adoptado una distribución estática con los niños sentados en sus habituales sitios o en una zona determinada según la naturaleza de la actividad.
- En la *presentación de la tarea semanal*. El autor o autores de la obra han salido al centro del aula para interpretarla al resto del grupo. De este modo, hemos

dado el protagonismo escénico espacio-temporal a cada autor y hemos centrado la atención del grupo de estudio en la tarea del compañero.

- En *el análisis, la valoración y la evaluación de la obra escuchada*. La organización del grupo de estudio ha sido la misma que durante la presentación. Sin embargo, el protagonismo en este caso lo han asumido los diferentes grupos de discusión, cuya intervención con la mano alzada ha estado determinada por nuestro criterio de moderador. En este sentido, los niños han analizado y valorado de manera crítica la obra y la interpretación de sus compañeros. Por su parte, los autores han tomado nota en sus cuadernos de las propuestas de mejora formuladas por sus compañeros.
- En *las actividades de desarrollo*. El modo de organización grupal ha dependido en cada caso de los objetivos, de la naturaleza y de las características de la actividad. Así, ha habido *actividades vocales* (canciones o ejercicios de fononimia) en las que los niños han permanecido sentados en sus sillas, mientras que en otras han cantado a la vez que se desplazaban. Por su parte, hemos realizado *actividades de percusión instrumental* con carácter estático (instrumentaciones, acompañamientos a canciones, efectos...) y otras con un carácter más dinámico, con el fin de trabajar diferentes paisajes sonoros y expresivos. Si la actividad ha consistido en una *instrumentación de láminas* con todo el grupo-clase, hemos encargado a una fila de niños que organizaran el aula para tal actividad colocando los instrumentos con sus baquetas correspondientes en un orden preestablecido. Así, los instrumentos se han distribuido en el espacio central del aula orientados hacia la pizarra, organizados por familias y timbres: los instrumentos más graves, como el xilófono y el metalófono bajo se han colocado detrás y los más agudos como los carillones, los hemos puesto delante. En la sección derecha el grupo de madera (xilófonos) y en la sección izquierda el grupo de metal (metalófonos). Como carecemos de soportes para los instrumentos, los niños han tocado sentados en el suelo, adoptando una postura que personalmente me parece poco correcta desde el punto de vista técnico, además de incómoda, sobre todo cuando estamos tocando durante un tiempo prolongado. Por su parte, si la actividad ha estado relacionada con *movimiento, expresión corporal,*

dramatización o danza el grupo ha ocupado el espacio central y su organización ha dependido de la actividad.

- *En la explicación de la siguiente tarea.* Si la tarea creativa ha sido la composición de una melodía con patrones, una canción, un acompañamiento rítmico, etc. lo hemos ejemplificado en la pizarra y los niños han permanecido atentos en su silla. Si por el contrario, la explicación de una tarea ha implicado movimiento, la hemos trabajado con una actividad modelo con el fin de favorecer la comprensión de la misma, por lo que la organización grupal ha estado determinada por la naturaleza de la actividad.

- *Dinámica de agrupamiento para la realización de la tarea semanal.* Después de la explicación de la próxima tarea semanal hemos propuesto a los niños el tipo de agrupamiento requerido para su realización. Tal y como apuntamos en el diseño de la programación y concretamente, en la planificación de la sesión de trabajo hemos alternado no solo diferentes tipos de actividades, sino también de agrupamientos (pareja, trío, pequeño grupo...) con el fin de diversificar las dinámicas de trabajo y mantener la motivación del participante en la realización de cada nueva tarea. Aunque los niños trabajan más a gusto con unos compañeros que con otros, hemos procurado que a lo largo del estudio cada participante haya elaborado una tarea creativa con todos y cada uno de sus compañeros. Con este criterio, hemos tratado de reforzar las habilidades sociales del niño mediante el trabajo creativo y cooperativo, que a su vez ha implicado el desarrollo de la autonomía personal, la organización del trabajo, la toma de decisiones, la relación personal y la comunicación.

El análisis de las primeras sesiones nos ha aportado información sobre las capacidades musicales personales y el grado de iniciativa de cada participante que ha determinado la organización de los agrupamientos en cada tarea. Así, en las tareas colectivas hemos procurado distribuir a los niños con mayor iniciativa en los distintos grupos, con objeto de dinamizar la labor en el mismo. Hemos propuesto la mayoría de los agrupamientos para cada tarea semanal con el fin de que cambiaran de compañero, aunque en algunas ocasiones hemos dejado a los niños que eligieran sus colaboradores de trabajo.

e) *Nuestro rol docente e investigador.* Durante nuestra estancia en el campo hemos compaginado la doble función de maestro e investigador en el escenario de estudio. Como *docente* hemos asumido varias funciones en el transcurso de la sesión de trabajo, como han sido:

- *Director y coordinador de la sesión.* Dirigimos la sesión mediante la aplicación del plan de trabajo que diseñamos para cada día, cuyas actividades coordinamos y desarrollamos de acuerdo con el ritmo de trabajo del grupo de estudio.
- *Observador y auditor activo.* Mostramos una actitud atenta a todo lo que ocurre en el escenario de estudio. El análisis de las producciones de los alumnos, las interpretaciones, las intervenciones de los niños en el análisis y la valoración de las obras de sus compañeros, las aportaciones y propuestas de mejora, la actitud de los niños en situaciones espontáneas, etc. han constituido el material de trabajo que ha determinado nuestra intervención en cada momento y, por tanto, la orientación del proceso educativo. Asimismo, el carácter activo de nuestra actitud nos ha permitido plantear cuestiones o problemas a tenor de lo observado que han invitado a los participantes a la reflexión.
- *Moderador.* En la valoración del grupo de discusión nos hemos encargado de dar el turno de intervención a cada grupo y a cada participante.
- *Evaluador.* Durante y después del análisis y las estimaciones que ha realizado el grupo de discusión hemos seleccionado las valoraciones más significativas y las hemos complementado con nuestra visión crítica, con el fin de dar mayor sentido y objetividad a la evaluación de los aprendizajes más interesantes.
- *Miembro del grupo.* En las actividades colectivas con todo el grupo-clase hemos participado y compartido con ellos el disfrute de cada experiencia musical como un miembro más del grupo, bien sea cantando, tocando, bailando, dramatizando, etc. Asimismo, en las actividades de construcción de instrumentos, también elaboramos y utilizamos nuestro instrumento como un participante más del grupo.

- *Creador*. Como principal referente educativo de los niños, nuestro comportamiento como creador musical se ha apreciado de manera permanente en las diferentes actividades propuestas (improvisación, composición de canciones, composición de instrumentaciones...).
- *Animador*. Nuestra intención de potenciar el deseo de aprender en el niño y favorecer su implicación en la construcción de sus propios aprendizajes musicales con el desarrollo de esta propuesta educativa, se ha visto reforzada con nuestra función de animador a la participación activa y a la consideración de cada actividad como un nuevo reto atractivo, divertido y formativo.

Por su parte, como *investigador* en el escenario de estudio hemos desempeñado las siguientes funciones:

- *Observador participante*. El desarrollo de esta función nos ha permitido compartir las características propias de un observador y auditor activo, explicadas anteriormente, cuya finalidad ha determinado la dirección de nuestra investigación. El esfuerzo que ha requerido el desarrollo de esta técnica ha favorecido nuestra aproximación natural a los participantes estudiados y al conocimiento de las experiencias en tiempo real.
- *Toma de notas de campo*. Durante la sesión hemos anotado en un cuaderno pequeño aquellas palabras-clave que nos han permitido recordar la observación de aquellos hechos y situaciones significativas, cuya revisión nos ha facilitado la redacción del diario de campo. Hemos procurado que la toma de notas de campo no afectara al desarrollo normal de la sesión.
- *Cumplimentación de plantillas de análisis*. Inicialmente, mientras los niños presentaban su producción musical al resto de compañeros, nosotros cumplimentábamos la plantilla correspondiente de análisis de contenidos trabajados. Durante el estudio y tras la pertinente reflexión reconocimos que éste no era un procedimiento adecuado pues, en muchas ocasiones, no nos daba tiempo a registrar todos los contenidos. Además, el desempeño de esta función repercutía en el desarrollo de la observación participante, por lo que decidimos prescindir de ella. Finalmente, su cumplimentación la realizamos en otro

momento fuera del aula contrastando el análisis de los datos observados con las notas de campo y con la revisión de la sesión grabada con la cámara de video.

- *Grabar en cámara de video.* Nuestra intención inicial era colocar la cámara en un lugar estratégico que nos permitiera recoger todo lo que ocurriera en el escenario de estudio y nos pudiéramos olvidar de ella. Sin embargo, si consideramos que no había ningún punto en el aula con tal campo visual; que las características de la sesión de trabajo requerían la utilización de diferentes espacios según el tipo de actividad y que además éramos el único observador en el escenario del estudio, decidimos encargarnos de la grabación de la sesión procurando no perjudicar al desarrollo de la misma.
- *Hacer fotografías.* A lo largo del estudio, la realización de fotografías nos ha ayudado a inmortalizar algunos momentos significativos durante nuestra estancia en el campo: actividades vocales, instrumentales, coreográficas; las producciones musicales de los participantes que luego serían proyectadas mediante el videoprojector para su análisis e interpretación; algunos dibujos que recogían distintas experiencias (la asistencia a un concierto en el auditorio, la actividad creativa musical preferida, etc.).

f) *Ubicación del maestro en el escenario de estudio.* La descripción del lugar ocupado por el maestro-investigador en el campo de estudio ha contribuido a comprender mejor el desarrollo de nuestro rol. En este sentido, nuestra ubicación ha estado determinada por el tipo de actividad:

- Ocupamos el *espacio central* cuando requerimos la atención de todo el grupo en actividades diversas como por ejemplo: la enseñanza de una canción, la presentación y estudio de un nuevo instrumento, la dirección de una actividad musical vocal o instrumental, la explicación de una tarea en la que requerimos el uso de la pizarra, entre otras.
- *Paseamos entre el grupo* cuando supervisamos el trabajo del cuaderno de creaciones individual, cuando damos pistas de orientación a los alumnos en la elaboración y ensayo de alguna tarea creativa grupal que hemos mandado, para

corregir la técnica corporal, vocal e instrumental en aquellos casos que sea necesario, etc.

- Nos *integramos en el grupo* en el resto de actividades (sentados en una silla durante la presentación de una obra; cantando, tocando y bailando con ellos; etc.) en las que los niños han sido los verdaderos protagonistas de sus aprendizajes y nosotros un miembro más del grupo.

En definitiva, la consideración de los aspectos organizativos que han identificado el funcionamiento del centro y los aspectos didáctico-organizativos del aula han sido claves para la planificación, el desarrollo y la comprensión de la fase de trabajo de campo de nuestra investigación.

5.3. Análisis e interpretación de los datos

La diversidad de técnicas de recogida de información utilizadas en nuestra investigación durante la fase de trabajo de campo requiere el correspondiente análisis e interpretación de los datos procediendo según la pauta general fijada por las diferentes técnicas, proceso al que seguirá una síntesis de tales análisis e interpretaciones, abarcando la globalidad de los datos obtenidos.

5.3.1. Análisis de datos: cuestionario inicial

En este epígrafe nos referimos al análisis e interpretación de los datos recogidos en el cuestionario inicial según los siguientes resultados:

I) Datos personales de los participantes

1. El cuestionario lo realizan los 26 participantes de nuestro grupo de estudio, de los cuales 11 son niños (42,30%) y 15 niñas (57,70%).
2. Respecto a la edad de los participantes, en este momento 17 niños (65,39%) tienen 9 años, 5 niños (19,23%) tienen 10 y los 4 restantes (15,38%) tienen 8 años. Como comentamos en la definición del grupo de estudio⁸ los niños de 10 años no han promocionado en un curso durante la etapa de Educación Primaria. Por su parte, los niños de 8 años cumplen los 9 años en el último trimestre del año.

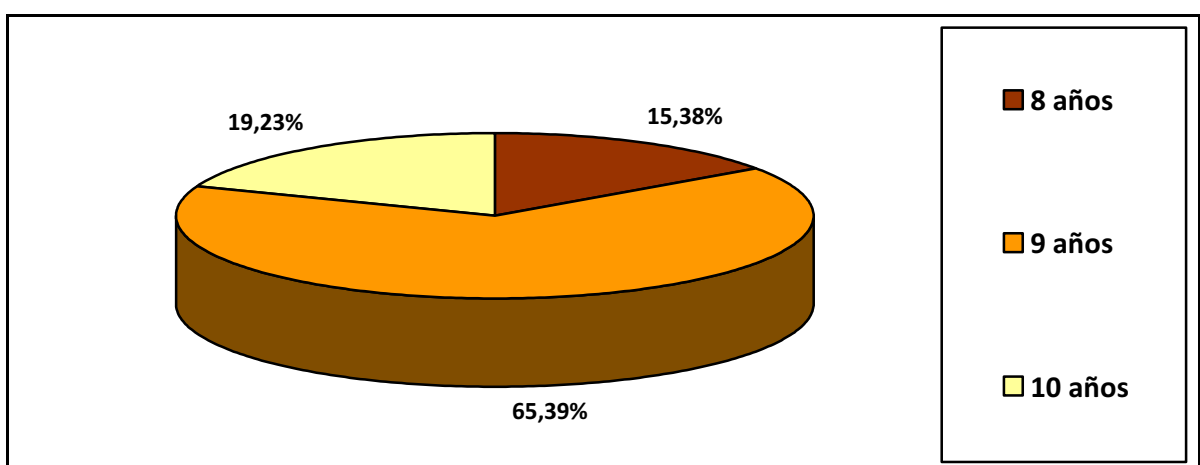


Figura 33. Edad de los participantes

⁸ Véase el epígrafe 5.1.3. apartado E).

II) *Relación personal con la música*

3. Respecto a la frecuencia con que los niños escuchan música en el hogar, 7 niños (26,92%) contestan que lo hacen de un modo frecuente, mientras que 10 (38,46%) escuchan música a menudo y 9 (34,61%) solo lo hacen alguna vez.

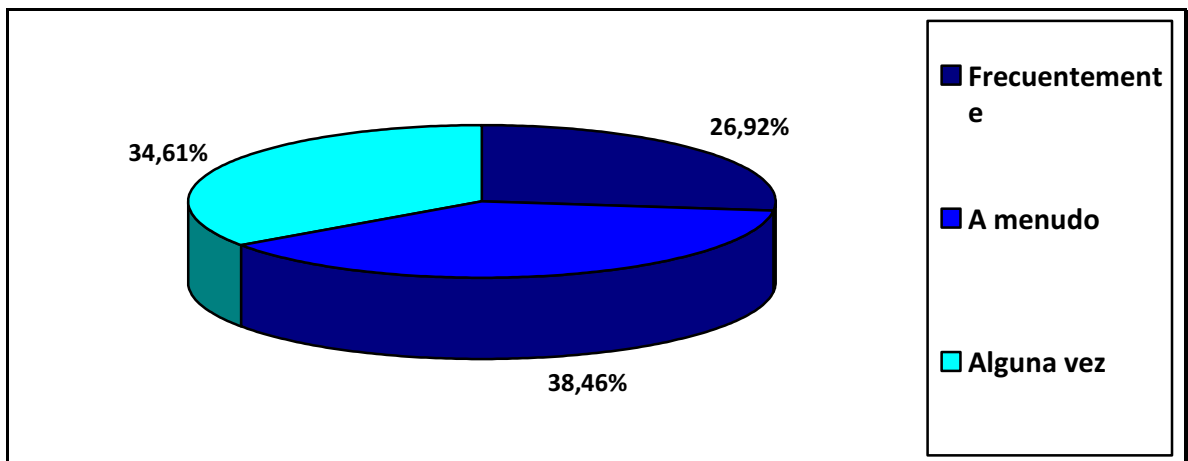


Figura 34. Frecuencia con la que escuchan música

4. En cuanto al tipo de música que suelen escuchar habitualmente, 21 niños (80,78%) se decantan por la música pop-rock, frente a 4 niños (15,38%) que escuchan música clásica y 1 niña (3,84%) que escucha música religiosa por su educación evangelista.

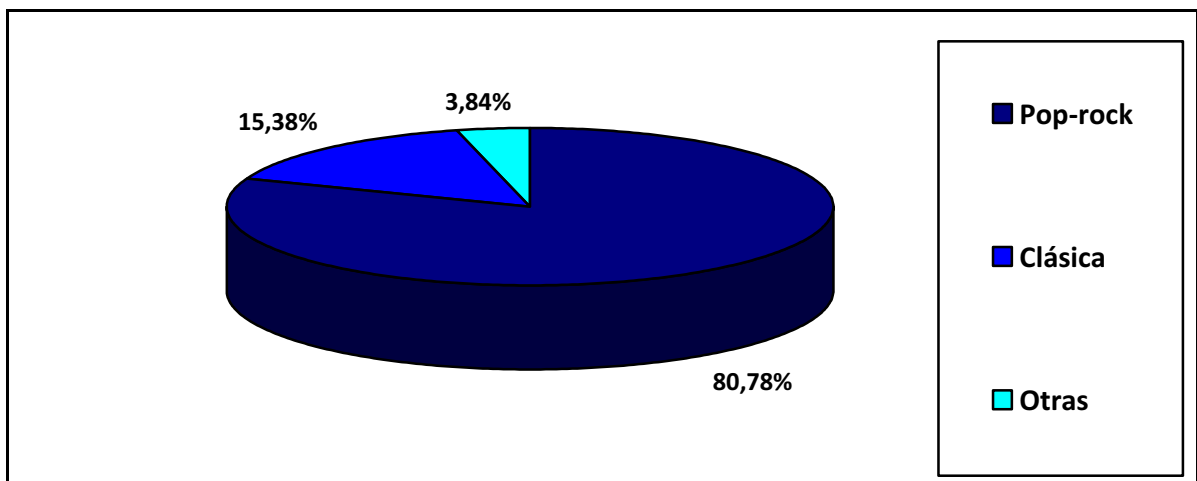


Figura 35. Tipo de música que suelen escuchar

5. Además del tipo de música que escuchan normalmente, también conocen otros estilos. Los estilos musicales actuales como el *hip-hop* (69,23%), el *rap* (57,69%) y el *reggaeton* (50%) son los más conocidos por los participantes.

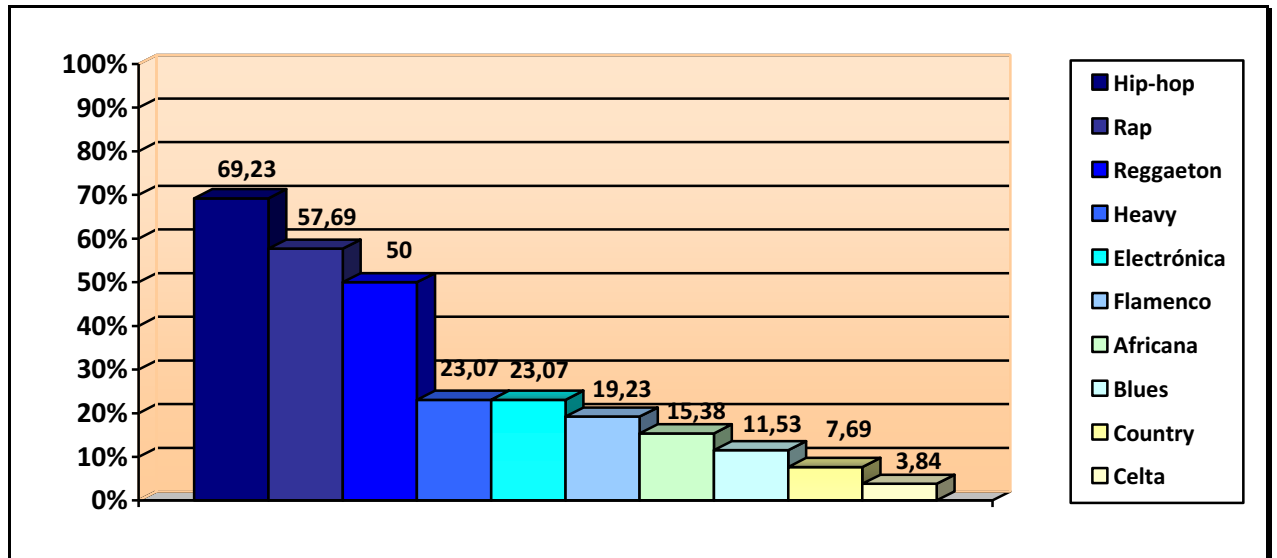


Figura 36. Otros estilos de música que conocen los participantes

6. En esta línea, a 11 niños (42,30%) les gustaría mucho conocer nuevos estilos de música y a 9 (34,61%) bastante, mientras que 6 participantes (23,07%) afirman que les gustaría poco.

7. Más de la mitad de los niños afirman llevar el ritmo con alguna parte del cuerpo cuando escuchan música: 8 participantes (30,76%) lo hacen frecuentemente y otros 8 (30,76%) a menudo. Mientras que 6 niños (23,07%) lo hacen poco y solo 4 (15,38%) contestan no llevarlo nunca o al menos no son conscientes de ello.

8-10. Respecto a los intereses sobre la práctica musical en el hogar:

a) *Cantar*: Es la actividad que más les gusta al 61,52% de los participantes, frente a 9 niños (34,63%) que les gusta poco y solo 1 (3,84%) responde que no le gusta.

b) *Bailar*: A más de la mitad de los alumnos no les agrada, concretamente a 5 participantes (19,23%) les gusta poco y a 10 (38,46%) nada, mientras que

4 niños (15,38%) contestan que les encanta bailar en el hogar y 7 (26,92%) que les gusta bastante.

c) *Tocar*: 8 niños (30,76%) afirman que les encanta tocar un instrumento en casa, entre los que destacan: la flauta, el piano eléctrico, la guitarra o el xilófono. Por su parte, a 7 participantes (30,76%) les gusta bastante tocar la flauta, el piano y la percusión, mientras que a 5 niños (19,25%) les gusta poco y a 6 (23,07%) nada.

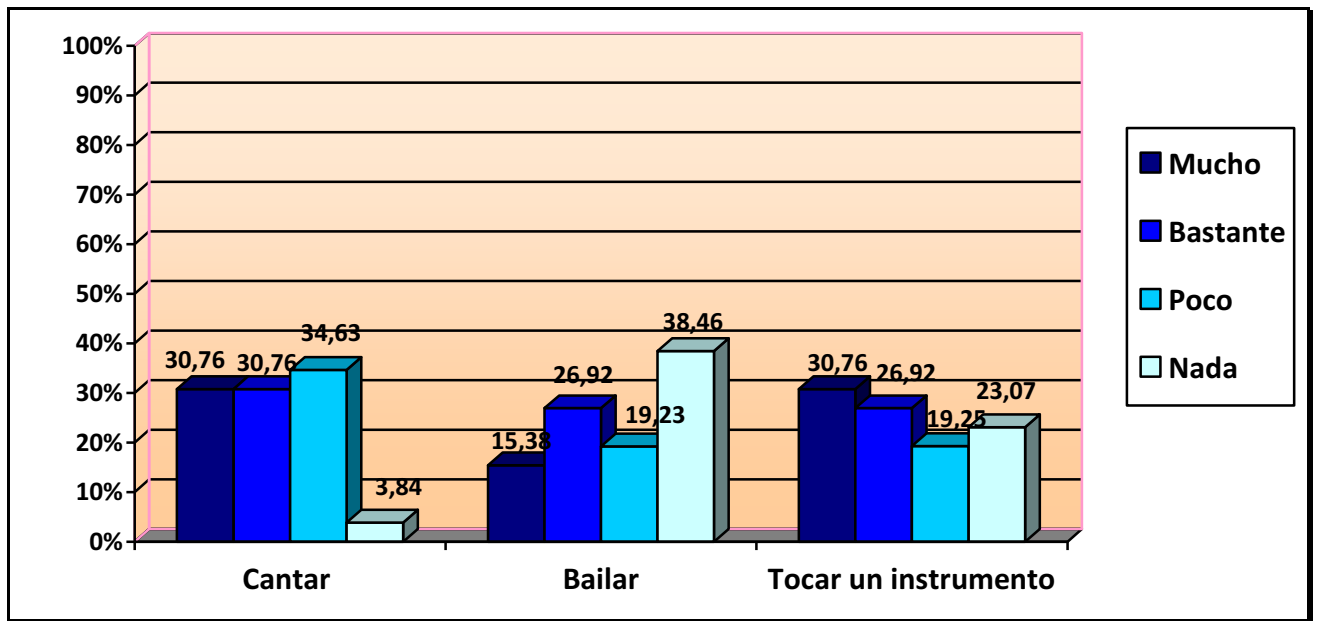


Figura 37. Práctica musical en el hogar

11. La exploración sonora vocal en el hogar es una actividad poco utilizada por más de la mitad de los participantes, concretamente por 16 niños (61,53%), respecto a los 10 niños restantes (38,47%) que afirman practicarla de un modo más frecuente.
12. Pero todavía más inusual resulta la exploración sonora instrumental o con objetos para 24 participantes (92,30%), de los que 14 (53,84%) responden que esta actividad la realizan alguna vez, y 10 niños (38,46%) contestan no haberla realizado nunca. Tan solo 2 participantes (7,69%) practican la exploración sonora con frecuencia.

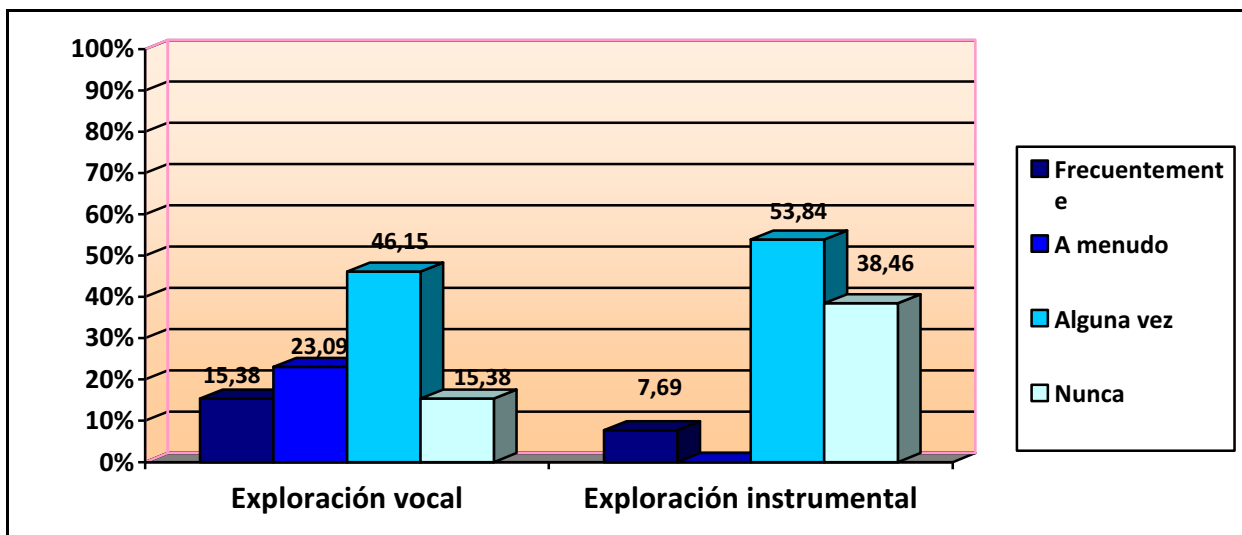


Figura 38. Práctica de la exploración sonora en el hogar

III) Relación de los participantes con la educación musical

13. Si nos referimos a la opinión personal que tienen los niños sobre el “área” de Música, la gran mayoría la valora bastante bien y tan solo 1 niño (3,86%) contesta no gustarle nada. Las razones que justifican sus opiniones son variadas, figurando entre las más destacadas las siguientes: “porque es divertida”, “porque toco muchos instrumentos”, “porque me tranquiliza”, “porque aprendo muchas cosas”, “porque me gustan las canciones”, “porque cuando bailamos hacemos muchas cosas”, etc.

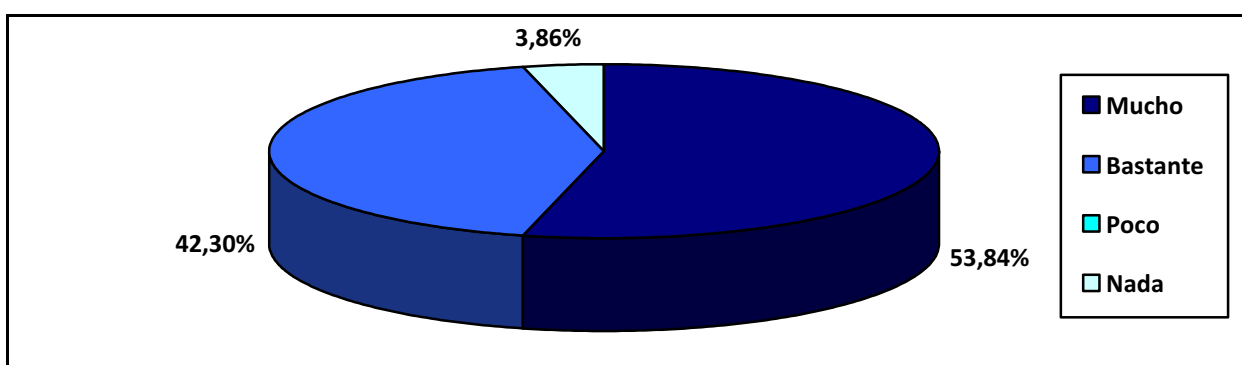


Figura 39. Valoración del “área” de Música

14. Respecto al tipo de relación que mantienen los participantes con el maestro de Música, 14 niños (53,84%) afirman que su relación es muy buena, 11 niños

(42,30%) dicen que es buena y 1 participante (3,86%) contesta que su trato es normal.

15. En cuanto a las actividades musicales preferidas por los niños en el trabajo educativo musical de aula, casi las tres cuartas partes del grupo (73,07%; 19 niños) se decantan por las canciones; 15 niños (57,69%) eligen la práctica con instrumentos de percusión y la mitad de los participantes prefiere el baile, seguidas del resto de actividades, entre las cuales la improvisación está entre las menos valoradas.

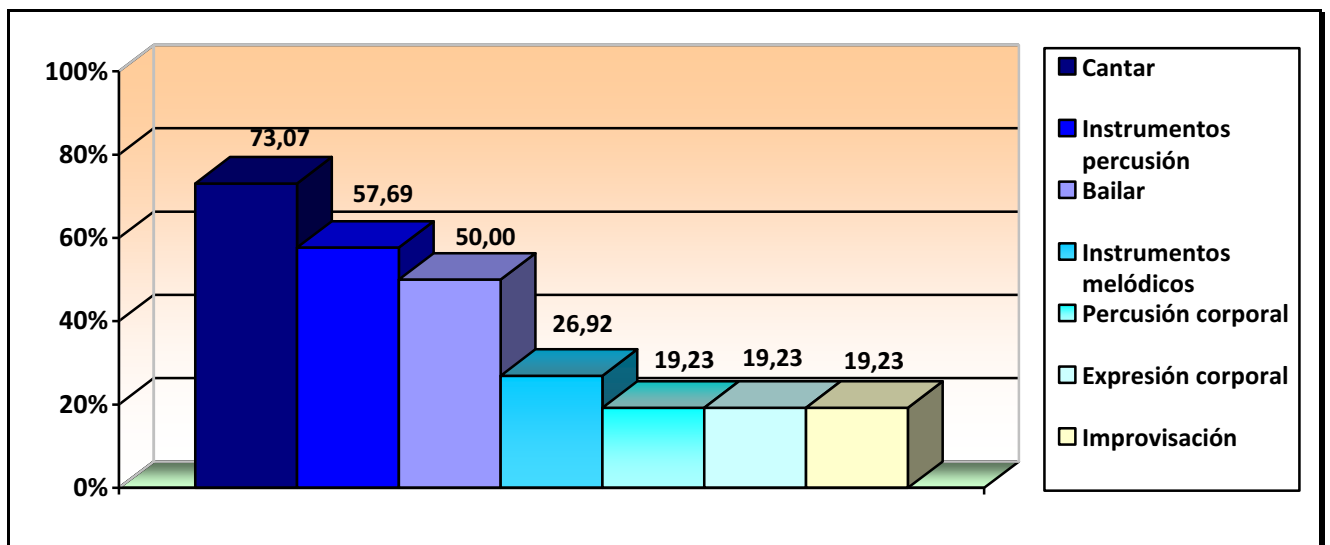


Figura 40. Actividades musicales preferidas en el aula

16. Si nos referimos a la participación de los niños en alguna actividad musical extraescolar: 20 niños (76,92%) contestan que no asisten ni han asistido a ninguna actividad de este tipo, frente a 5 niños (19,23%) que afirman asistir a clases de piano, coro, percusión o baile de jota aragonesa y 1 niño (3,84%) que participó en un coro.

17. Sin embargo, a la mayoría de ellos, concretamente a 22 niños (84,61%), les gustaría realizar alguna actividad musical extraescolar entre las que destacan aprender a tocar la batería (15,38%), el piano (15,38%), aprender a cantar (15,38%), la guitarra eléctrica (11,53%), la flauta travesera (11,53%), el violín (3,84%), el bajo (3,84%), la trompeta (3,84%) y el xilófono (3,84%).

18. Respecto a la impresión de los niños sobre la opinión que les merece a sus padres la educación musical, 15 niños (57,69%) piensan que tienen muy buena opinión, 5 niños (19,23%) afirman que sus padres demuestran una buena opinión, 4 participantes (15,38%) no están seguros de lo que piensan, 1 alumno (3,84%) afirma que la valoración de sus padres es neutral y 1 niño (3,84%) piensa que sus padres tienen una mala opinión sobre la educación musical.

19. La principal finalidad de la educación musical escolar para más de la mitad del grupo (53,84%) es la adquisición de unos conocimientos musicales elementales, mientras que 4 niños (15,38%) piensan que la educación musical les aporta unos conocimientos que les ayudan a ser mejores personas y 3 (11,53%) creen que les aporta una formación, con la intención de dedicarse a ella. Otros 3 niños (11,53%) piensan que el objetivo es el entretenimiento. Por último 2 niños (7,69%) exponen su propia finalidad: *“Me ayuda a saber que la música es interesante”, “Aprender cosas que luego me pueden ser útiles para el futuro”*.

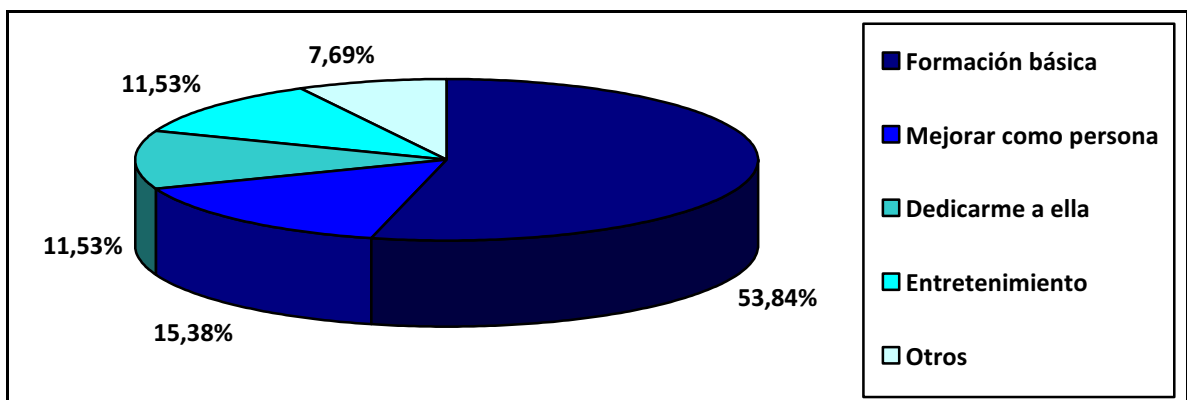


Figura 41. Finalidad de la educación musical escolar

IV) Relación de los participantes con la práctica de la creación musical

20. Cuando les pedimos que definan el término *composición*, 9 niños (34,61%) responden de un modo más o menos acertado: *“una obra que se hace con notas que suenen bien unas con otras”, “cantar una canción con mis palabras”, “hacer una composición de una canción”, “es la canción”, “componer canciones, inventar”, “componer y tocar melodías inventadas”* y *“juntar instrumentos”*,

mientras que 7 niños (26,92%) lo hacen de un modo totalmente erróneo y los 10 niños restantes (38,46%) no contestan.

21. En la definición del término *compositor*, 6 niños (23,07%) contestan: “*la persona que inventa los conjuntos de notas para luego hacer la composición*”, “*el que inventa las canciones*”, “*el que compone melodías, canciones, coreografías*”, “*el que compone canciones y ritmos*”, “*es una persona que compone una canción*”, “*Luis*”(refiriéndose al maestro de Música). Por otra parte, 4 niños (15,38%) confunden al compositor con el director de una orquesta, 6 alumnos (23,07%) responden equivocadamente y 10 (38,46%) no contestan.

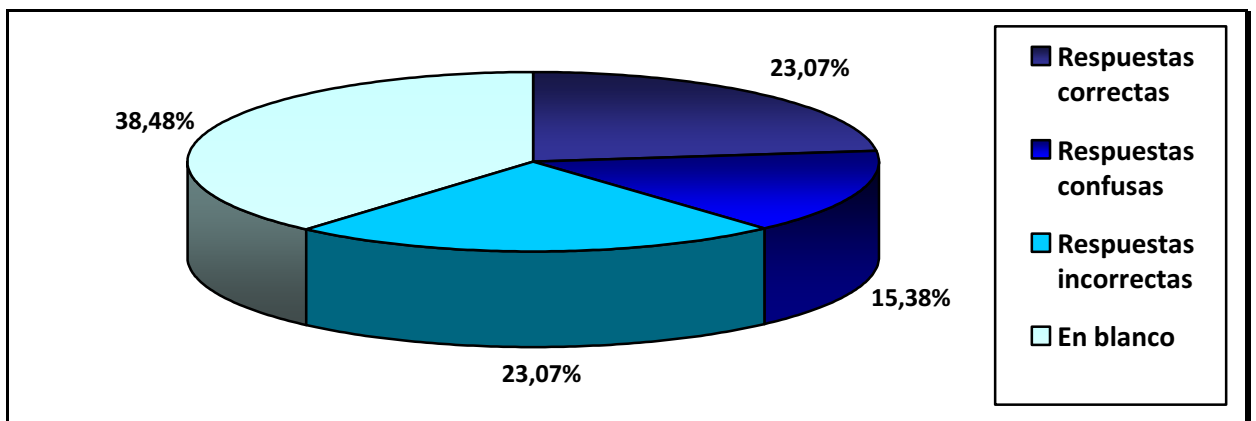


Figura 42. Definición del término compositor

22. Respecto a sus primeras incursiones en la práctica de la creación musical individual mediante el cambio del texto de una canción conocida, la mitad del grupo (50%) declara haberlo hecho alguna vez, 3 niños (11,53%) afirman realizarlo de un modo frecuente y 2 niños (7,69%) que lo realizan a menudo. Los 8 niños que quedan (30,76%) responden no haber realizado nunca esta actividad.
23. Sin embargo, cambiar la melodía de una obra conocida es una práctica que no han utilizado nunca 18 niños (69,23%) y que alguna vez han realizado 6 (23,07%). Tan solo 2 niños (7,69%) manifiestan haberla practicado con mayor frecuencia.

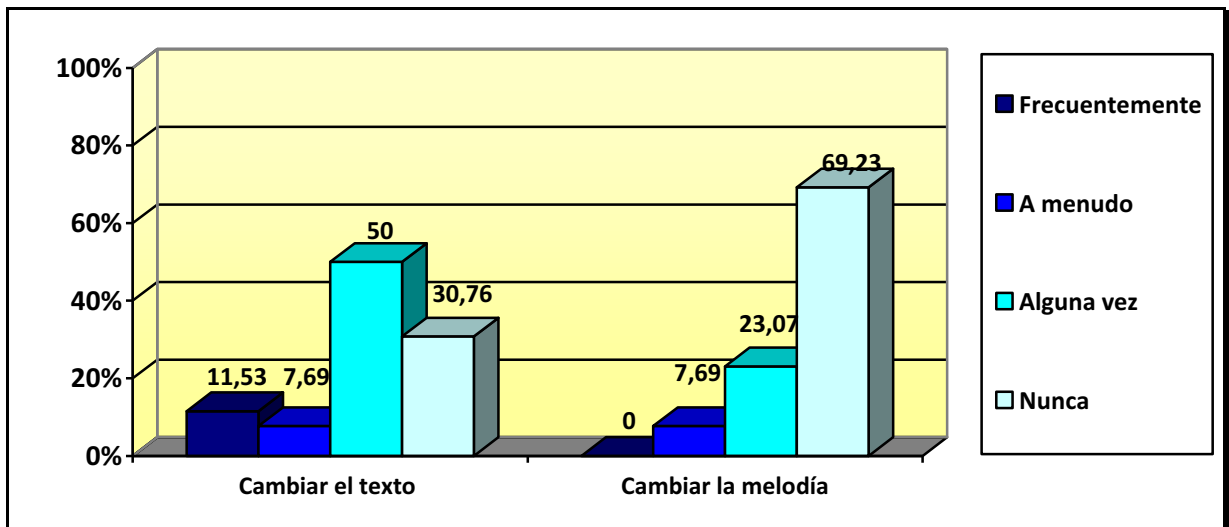


Figura 43. Práctica de la creación musical individual sobre una obra conocida

24. En cuanto al sitio ideal elegido por los niños para la invención individual de ritmos, melodías o canciones, 19 niños (73,07%) prefieren el propio hogar por varias razones: “estoy más tranquilo”, “me puedo concentrar mejor”, “hay más silencio”. Sin embargo, 4 niños (15,38%) eligen el recreo porque “las compongo con mis amigos”, “es más divertido”, “así no me aburro en el recreo”, y los 3 niños restantes (11,53%) no contestan.

25. Respecto a la frecuencia con la que practican la práctica compositiva de ritmos, melodías o canciones con los amigos, 16 niños (61,53%) responden haber realizado esta experiencia alguna vez y 6 niños (23,07%) afirman que es una actividad que realizan a menudo, mientras que 4 (15,38%) contestan no haberla practicado nunca.

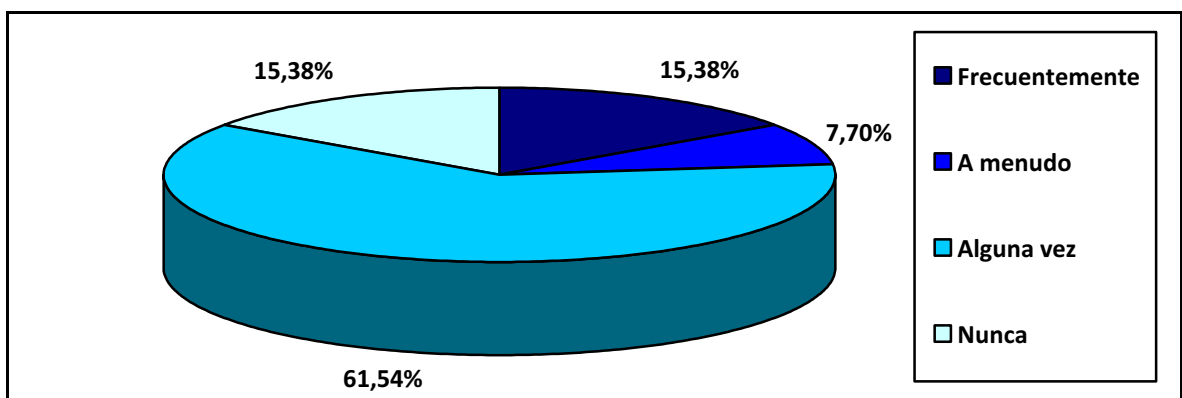


Figura 44. Práctica de la creación musical colectiva

26. Más de la mitad del grupo, 14 niños (53,84%), piensa que el lugar preferido para la creación musical colectiva es en el hogar propio o de algún compañero. Por su parte, 5 niños (19,23%) eligen el recreo, mientras que 3 niños (11,53%) responden que la calle es el lugar ideal. Los 4 niños restantes (15,38%), que no han practicado esta actividad, no responden a esta cuestión.

27. La invención y práctica individual de coreografías como acompañamiento a canciones es una actividad poco practicada por los participantes. La mitad de la clase nunca ha compuesto un baile, mientras que 10 participantes (38,46%) afirman haber inventado alguna coreografía, siendo una práctica algo más habitual para el resto.

28. Sin embargo, la invención grupal de coreografías parece ser una actividad con un nivel de participación ligeramente mayor que la individual, sobre todo entre las chicas. Así, 14 participantes (53,84%) declaran haber inventado alguna vez una coreografía grupal y 6 (23,07%) afirman practicarla a menudo. Pero todavía hay 6 niños (23,07%) que responden no haber realizado ninguna.

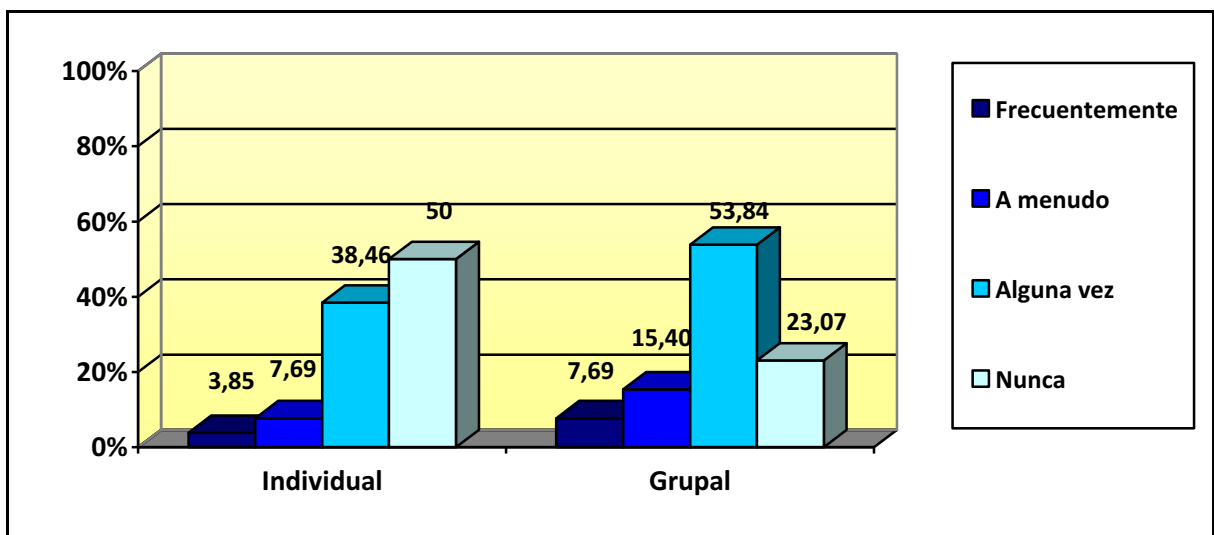


Figura 45. Práctica en la invención e interpretación de coreografías

29. El lugar ideal para la invención de coreografías grupales de 13 niños (50%) es el recreo. El hogar es el sitio perfecto para 3 niños (11,53%), así como la calle lo es para otros 3 participantes (11,53%). Tan solo 1 niño (3,84%) selecciona otro lugar:

“algún lugar donde no nos vea nadie” y los 6 niños restantes (23,07%) no contestan.

30-32. Respecto al sistema de almacenamiento utilizado en la composición de:

a) *Ritmos*: 13 niños (50%) afirman utilizar la memoria para recordarlos, mientras que 10 niños (38,46%) prefieren escribirlos. Los 3 niños restantes (11,53%) responden que no componen ritmos.

b) *Melodías*: 16 participantes (61,54%) utilizan la memoria y 6 niños (23,07%) las escriben. Por su parte, 4 niños (15,38%) contestan que no inventan melodías.

c) *Canciones*: 15 miembros (57,69%) las registran escribiéndolas, frente a 7 niños (26,92%) que prefieren recordarla. Finalmente, 4 niños (15,38%) contestan que no componen canciones.

Con el fin de obtener una mayor claridad sobre los datos registrados los complementamos con el siguiente gráfico de barras:

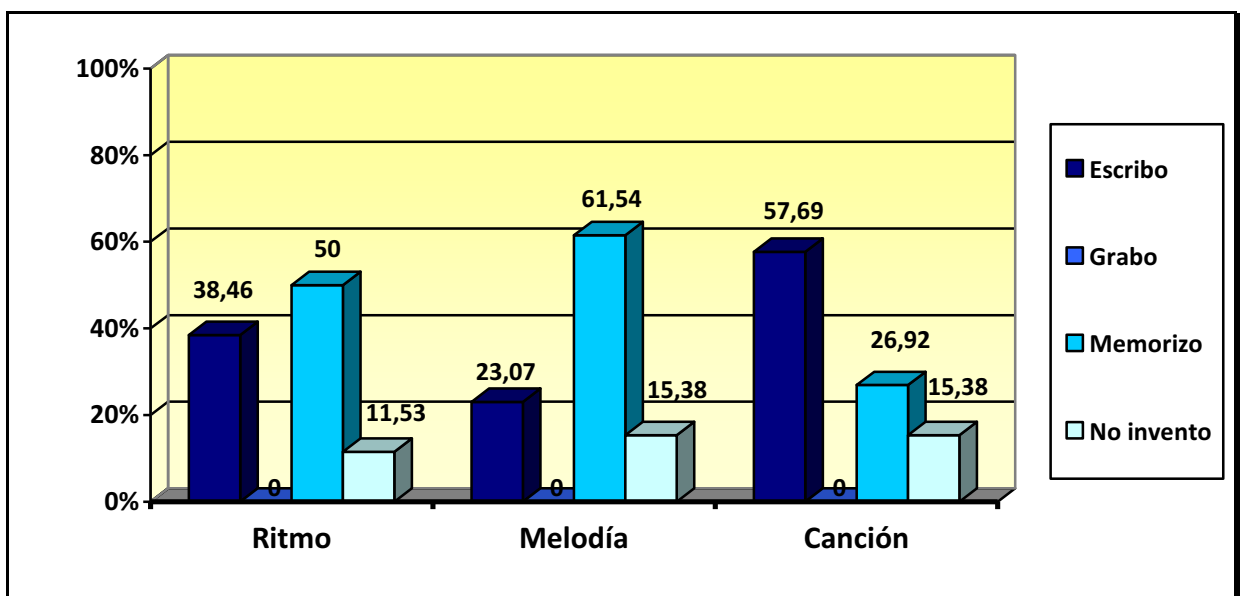


Figura 46. Técnica utilizada en el registro de la composición

33. El trabajo colectivo es el tipo de agrupamiento preferido para la práctica de la creación musical. Así, 11 niños (42,31%) valoran el trabajo en grupo como

prioritario, seguido por el trabajo en pareja elegido por 9 miembros (34,61%) y el trabajo individual por el que se decantan 4 niños (15,38%). Los 2 niños restantes (7,69%) contestan que no les apetece crear música de ningún modo.

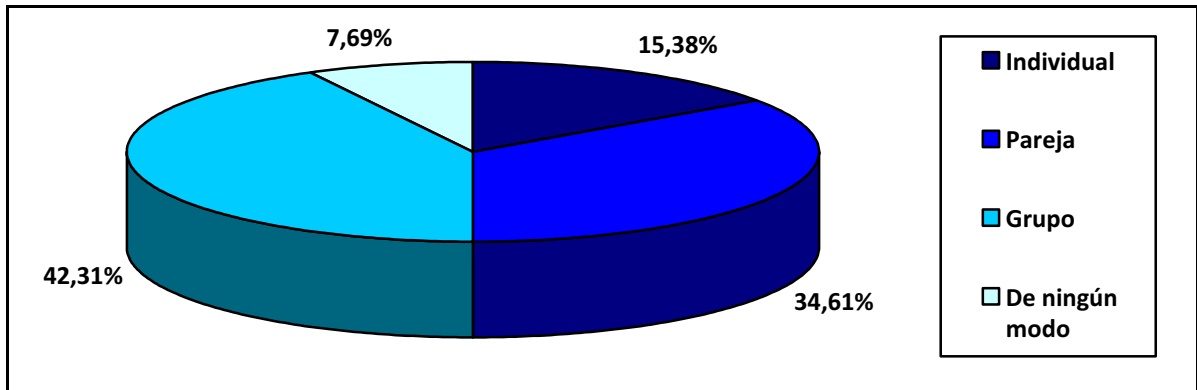


Figura 47. Agrupamiento preferido en la práctica creativa musical

34. En cuanto a la construcción de un instrumento musical, 14 niños (53,84%) afirman haber construido alguna vez uno, mientras que 12 participantes (46,15%) responden no haber elaborado nunca un instrumento propio.
35. Sin embargo, tan solo 5 niños (19,23%) declaran haber compuesto alguna obra musical con el instrumento construido, frente a 21 participantes (80,76%) que nunca lo han hecho.
36. La utilización de programas informáticos musicales para elaborar ritmos, melodías o canciones es algo totalmente desconocido para la gran mayoría de los participantes, según la respuesta emitida por 24 niños (92,30%) que afirman no haberlos utilizado nunca. Tan solo 2 niños (7,69%) dicen conocerlos o haber practicado con ellos alguna vez.
37. El interés por aprender a componer obras musicales propias es valorado por los participantes del siguiente modo: a 14 niños (53,84%) les gustaría mucho aprender a componer sus obras y a 5 niños (19,25%) bastante, mientras que a 6 niños (23,07%) les gustaría poco y a 1 participante (3,84%) nada.

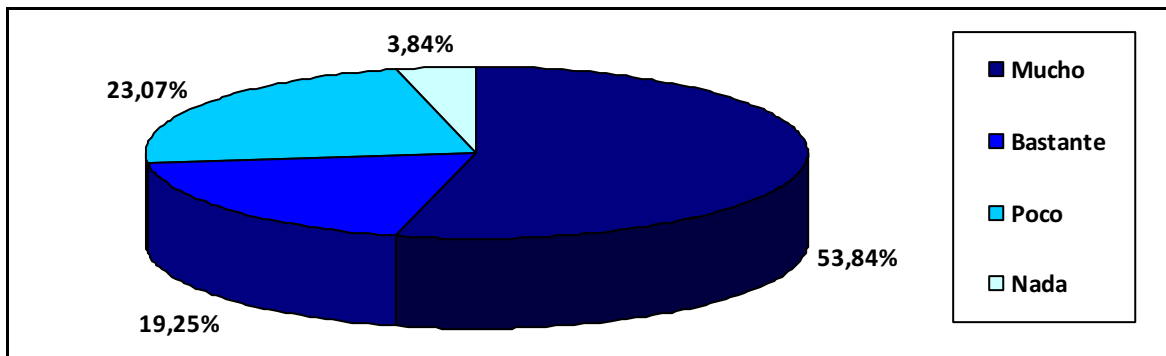


Figura 48. Interés por el aprendizaje de la práctica de la creación musical

38. Finalmente, cuando preguntamos a los niños sobre el objetivo que les gustaría cumplir con el aprendizaje de la composición de sus propias obras, y teniendo en cuenta que algunos de ellos seleccionan varias opciones, las respuestas están bastante igualadas. Así pues, 12 niños (46,15%) esperan disfrutar con la experiencia de crear su propia música; 11 alumnos (42,30%) quieren aprender a componer para compartir sus obras y experiencias con su familia, así como 11 niños (42,30%) prefieren compartirlas con sus compañeros. Tan solo 1 niño (3,84%) manifiesta que no le gusta la idea de aprender a componer.

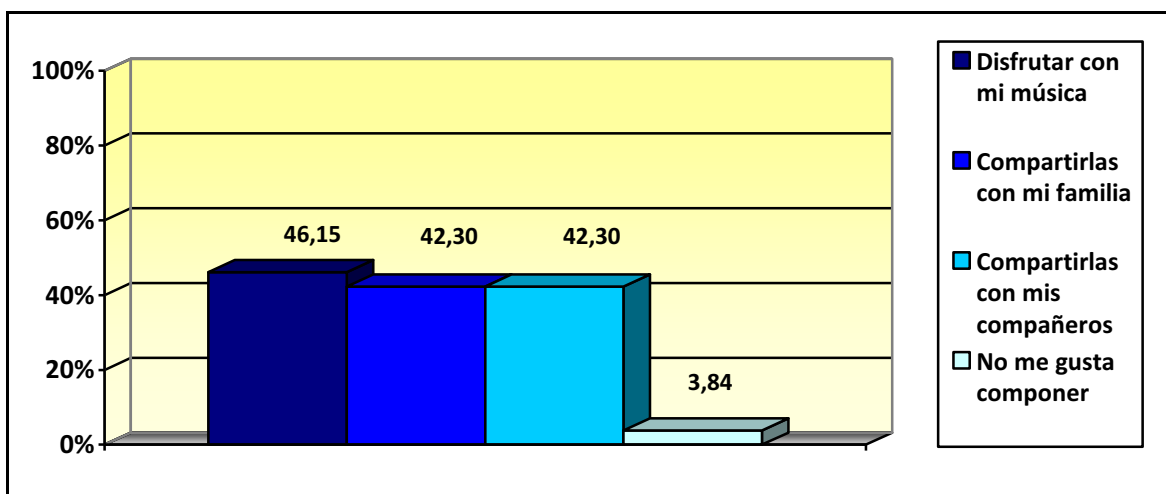


Figura 49. Finalidad del aprendizaje de la composición de obras musicales

Resumen de los datos obtenidos en el cuestionario inicial

Datos personales de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los encuestados fueron los 26 participantes: 15 niñas y 11 niños. ❖ 21 niños nacen en 1999 y 5 niños en 1998.
Relación personal con la música	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La mayoría de los participantes suele escuchar música con frecuencia en el hogar. ❖ El estilo musical preferido es el pop y el rock, aunque conocen otros estilos de actualidad gracias a la influencia y la difusión de los medios de comunicación. ❖ En el hogar, al 61,52% de los participantes les gusta cantar habitualmente y a más de la mitad del grupo les gusta tocar un instrumento, mientras que el baile no es una actividad que suelen practicar. ❖ Tan solo el 20% de los participantes declara haber practicado en alguna ocasión la exploración sonora vocal o instrumental.
Relación con la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La gran mayoría del grupo valora positivamente tanto la subárea curricular de Música, como su relación con el maestro. ❖ Cantar, tocar instrumentos de percusión y bailar son las tres actividades preferidas. ❖ Solo el 17% de los alumnos participa o ha participado en alguna actividad musical extraescolar. Sin embargo, casi el 85% de los participantes manifiesta interés por alguna de ellas. ❖ La finalidad de la educación musical escolar para más de la mitad del grupo es el aprendizaje de unos conocimientos musicales básicos.
Relación con la práctica de la creación musical	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La práctica creativa musical individual es frecuente para el 13% de los participantes. ❖ El cambio del texto original de una canción conocida es una actividad creativa más practicada que el cambio de la melodía, desconocida para la mayoría de los alumnos. ❖ Respecto a la actividad creativa musical colectiva, casi el 85% de los participantes declara haber inventado alguna vez ritmos, melodías o canciones con sus compañeros. ❖ El lugar preferido para la invención musical individual y colectiva es el hogar. ❖ La invención de coreografías de manera colectiva es una actividad con un mayor nivel de participación que cuando es individual, ignorada por el 50%. ❖ El lugar idóneo para la invención de coreografías grupales es el recreo. ❖ La memoria es la técnica más común en el registro de un ritmo o una melodía inventada, mientras que la escritura la utilizan para registrar una canción inventada. ❖ El trabajo colectivo es el tipo de agrupamiento preferido en la práctica de la creación. ❖ El 73,09% de los participantes muestra gran interés inicial por aprender a componer sus propias obras musicales. ❖ La finalidad del aprendizaje de la práctica de la creación musical es disfrutar con la música propia, pero también poder compartir sus experiencias creativas con la familia y los compañeros.

5.3.2. Análisis de datos: entrevistas a las familias

La aplicación de la entrevista con las familias pretende recoger información relacionada con la actitud del participante y sus progenitores hacia la educación musical en un ambiente natural e inaccesible para el investigador como es el propio hogar.

De los 25 niños que configuran nuestro grupo de estudio desde el mes de febrero del año 2009, que es cuando comenzamos a realizar la entrevista, nos entrevistamos con 23 familias, lo que supone un índice de participación del 92%. Las 2 familias restantes fueron convocadas en varias ocasiones pero no asistieron. La maestra tutora nos informó que a lo largo del ciclo estas familias no han asistido a ninguna reunión de tutoría.

El carácter semiestructurado de la entrevista nos permite centrarla en torno a los siguientes temas de interés: el seguimiento familiar del trabajo musical de sus hijos; la actitud de los hijos en el hogar por la práctica creativa y el ambiente musical familiar.

I) El seguimiento del trabajo educativo musical de sus hijos

El análisis de las entrevistas individuales con los padres nos permite comprobar que casi las tres cuartas partes de los encuestados, concretamente 17 familias, no tienen en este momento un conocimiento y seguimiento del trabajo educativo musical de sus hijos.

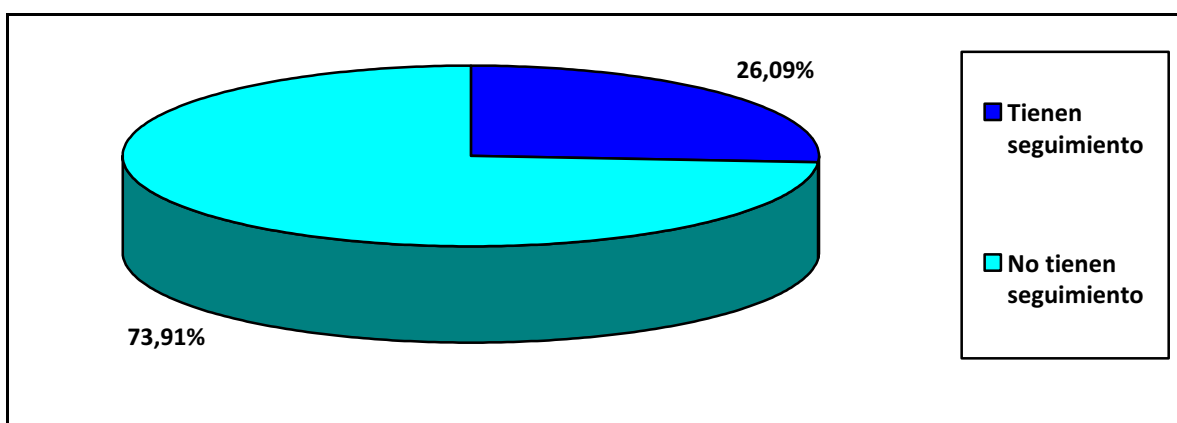


Figura 50. Seguimiento familiar del trabajo educativo musical

Cuando preguntamos a los padres que nos cuenten su opinión sobre el trabajo educativo musical que estamos llevando a cabo con sus hijos durante este curso, en la mayoría de los casos obtenemos respuestas concretas sobre el grado de conocimiento y el nivel de implicación familiar.

La clasificación de las respuestas de las familias respecto a la conducta adoptada obedecen a los siguientes aspectos:

- a) Muestran especial interés: *“¿Me podrías explicar cuáles son los objetivos de este trabajo?”, “pero qué montón de cosas diferentes trabajáis”, “cuando yo hago un ritmo mi hijo se ríe y me dice que tiene que hacerlo él solo”, “nos gusta mucho la música y muchos días a la hora de la cena sobre todo al principio de curso ahí estábamos los cuatro que si inventando ritmos, que si rimas. Es muy divertido. Ahora es muy independiente”, “me parece excelente las notas que les escribes en su cuaderno cada semana, pues no solo ayudan a corregir aspectos sino que encima le animas a seguir trabajando, y eso es muy importante”, “¡leemos los comentarios que les escribes cada día!”.*

Tan solo una cuarta parte de las familias encuestadas nos comentan sus impresiones sobre el trabajo de los niños, su manera de implicarse y compartir las experiencias creativas con ellos, algunos comentarios relacionados con la revisión del cuaderno e incluso diversas anécdotas, etc. que nos indican su interés y seguimiento por el trabajo creativo musical de sus hijos.

Por otra parte, clasificamos las respuestas de aquellas familias que no tienen un seguimiento del trabajo de sus hijos según los siguientes factores:

- b) Falta de interés por la educación musical: *“la verdad es que no conozco de qué se trata”, “como solo es una hora a la semana... Suelo estar atento cuando tiene algún examen de Lengua o Matemáticas”, “nos ocupamos más de otras áreas como Matemáticas”, “es mi hija de 18 años la que se ocupa de él cuando tiene dificultades”, “nunca he visto el cuaderno en casa, debe dejarlo en el colegio”.*

Comprobamos cómo el interés de cinco familias se centra exclusivamente en el rendimiento de sus hijos en las áreas instrumentales como Lengua o Matemáticas. Del mismo modo, la escasa carga lectiva semanal de la subárea curricular de Música parece influir en el modo de pensar de algunos de ellos. Algunos de estos padres se confían y se relajan en el seguimiento del trabajo educativo de sus hijos al ver que son totalmente autónomos e independientes.

- c) Falta de formación musical: *“en mis tiempos no teníamos música en la escuela”, “mi formación musical es tan precaria que me veo incapaz de ayudarlo”, “hay muchas tareas que no comprendo debido a mi escasa formación musical”, “no tengo conocimientos musicales”*.

En efecto, la gran mayoría de los padres de nuestros participantes no han recibido una formación musical en la educación básica. Por ello, en la entrevista les comentamos que su función no se trata de ayudar a realizar las tareas, sino de que muestren un interés por el trabajo musical de sus hijos, para lo cual les ofrecemos varias pautas de intervención: la supervisión del cuaderno; tratar de buscar soluciones; dialogar, compartir experiencias musicales y aprender con ellos; etc.

- d) Intensa vida laboral: *“es que la niña pasa mucho tiempo con los abuelos”, “llego a las diez a casa, así que los dejo con mi madre”, “soy camionero y apenas veo a mi hija despierta entre semana”, “llevo unos turnos muy difíciles”*.

Para cuatro familias conciliar la vida laboral y la educación de sus hijos supone un gran sacrificio por el tipo de trabajo, los horarios de los turnos, etc. En este sentido algunas familias, en las que trabajan los dos progenitores, dejan a sus hijos durante la semana al cargo de los abuelos, quienes ejercen de cuidadores y educadores de los nietos. Otras familias contratan a una cuidadora de los hijos.

- e) Atención prioritaria a otros hijos: *“reconozco que mi hijo pequeño me quita mucho tiempo”, “tiene su habitación con su escritorio donde puede hacer los deberes sin que sus hermanas pequeñas la molesten”, “quizá la tengo un poco descuidada pero es que tengo que estar encima de su hermano mayor, porque ya sabes cómo es y en el instituto no puedes bajar la guardia”*.

En algunos casos las madres encargadas del cuidado y la educación de los hijos dedican toda su atención al cuidado de los más pequeños y descuidan la atención de los hijos mayores, quienes a veces deben asumir una serie de responsabilidades que no han sido trabajadas previamente. Otras veces es el rendimiento académico de los hermanos adolescentes el que preocupa a los padres, por lo que invierten en ellos una mayor dedicación, descuidando la atención de los hijos pequeños que por estar en Educación Primaria y ser niños responsables creen no necesitarla.

f) La situación familiar: “no puedo llegar a todo”.

La organización familiar constituye un factor básico que influye directamente en la educación de los hijos. (H) es hijo único y vive solo con su madre por lo que pasa muchas horas solo cada día mientras la madre trabaja. La madre dice que conoce el trabajo y de vez en cuando lo mira, pero no tiene un seguimiento del mismo porque no tiene tiempo suficiente.

Recogemos de un modo sintético las respuestas de las familias sobre el seguimiento del trabajo de sus hijos en el siguiente gráfico sectorial:

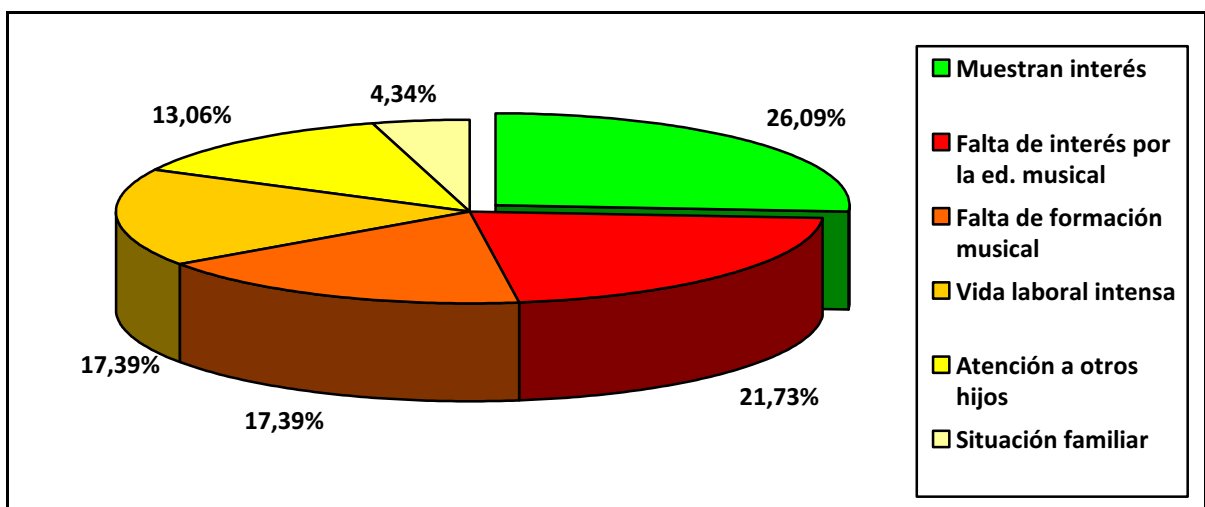


Figura 51. Justificación del seguimiento del trabajo creativo musical

II) Observación de la actitud de su hijo ante esta propuesta educativa

Un segundo tema de interés en el que hemos profundizado ha sido la opinión de las familias sobre la actitud del niño hacia la práctica de la creación musical en el hogar. Las respuestas recogidas las clasificamos según los siguientes aspectos:

a) La autonomía en el aprendizaje: “prefiere hacer las tareas ella sola. Además, excepto alguna vez al principio, nunca me ha pedido ayuda”, “desde el primer momento ha realizado las tareas disfrutando y de manera cada vez más autónoma”, “es muy responsable y casi nunca me pide ayuda”, “algunas tareas yo no las entiendo pero ella perfectamente”, “al principio quería hacer las tarea con niñas que sabían más lenguaje musical pues le daba seguridad, ahora no le importa y además le encanta hacer la tarea cada semana con una

compañera diferente”, “se mete en su cuarto y realiza las tareas sola, la encuentro cada vez más segura”, “ahora el niño es bastante independiente y las realiza solo. Últimamente se queda en el cole para hacerlas con los compañeros”, “aunque en las primeras sesiones solicitaba ayuda o colaboración, ahora se siente mucho más autónomo”, “al principio nos pidió ayuda como aquella del ritmo que estuvo con su madre ensayándola una y otra vez, sin embargo después fue adquiriendo independencia y autonomía y es él quien realiza las tareas solo”, “ahora ni pide ayuda, ni comenta”, “de vez en cuando hay que estar encima de él, porque es un poco vago pero luego se pone a hacer las tareas y no nos pide ayuda”, etc.

La gran mayoría de los encuestados afirma que sus hijos van adquiriendo más seguridad en la realización de las tareas creativas semanales en el transcurso del estudio.

La interpretación de estos datos nos permite pensar que inicialmente los niños no estaban acostumbrados a este modo de trabajar en el que deben utilizar los elementos musicales según su propio criterio personal considerando las pautas propias de cada tarea. Sin embargo, a lo largo del curso la familiarización de los niños con esta dinámica de trabajo permite reforzar su autonomía en el desarrollo del aprendizaje musical desde esta nueva propuesta educativa.

- b) El disfrute personal: *“está encantada contigo y es que la veo disfrutar con todo lo que hacéis en clase. Qué suerte tiene”, “está muy contenta con la música y contigo. De hecho, el trabajo musical que le mandas cada semana lo hace muy a gusto, sin embargo el trabajo que le mandan en la escuela municipal sobre percusión le resulta más duro y aburrido”, “está muy ilusionada con este modo de trabajar”, “le encanta venir a clase de música”, “ahora que ha cogido el hilo la veo muy entusiasmada por la educación musical”, “es un niño muy creativo y disfruta con lo que hace”, “le encanta reunirse con otros compañeros para realizar la tarea sobre todo por la relación social”, “el trabajo con compañeros le entusiasma y luego presentarlo en clase”.*

La mayoría de los padres comentan cómo disfrutan sus hijos con la educación musical desde esta perspectiva. El innovador enfoque didáctico con el que

abordamos la educación musical, la cantidad y diversidad de actividades, el trabajo en equipo o la importancia de sentirse protagonista cada semana son algunos de los factores más destacables.

- c) Compartir la tarea creativa con la familia. Tan sólo un tercio de los entrevistados afirman que sus hijos comparten semanalmente las experiencias musicales con ellos. En la justificación de sus respuestas influyen los siguientes factores o circunstancias:

c.1.) La forma de ser del niño: *“(Jo) es el único que cuenta las cosas en casa”, “siempre suele comentar la tarea de cada semana y se le ve con entusiasmo y alegría”, “en casa no para de cantar y de enseñarnos a uno y a otro las actividades que realiza”, “cada dos por tres la encuentras que si cantando, que si tocando, que si mira mamá qué te parece”, “es muy tímido y no suele contar las tareas que tiene de ninguna asignatura”, “es bastante introvertido y casi nunca cuenta nada del cole”, “es introvertido y competitivo”, “es bastante callada y despistada”.*

Más de la mitad de las familias entrevistadas afirman que sus hijos no suelen comentar las tareas que les mandamos semanalmente y justifican la respuesta declarando que es muy tímido o callado. En algunos casos, al carácter introvertido del niño habrá que sumarle el escaso interés y tiempo dedicado por algunos padres al trabajo musical de sus hijos.

c.2.) El valor personal que el niño da a las experiencias creativas: *“creo que nos suele contar las experiencias que más le llenan como la composición del villancico en Navidad, la construcción del instrumento y el montaje de la coreografía, entre otras”, “un día me acuerdo que llegó a casa toda ilusionada y me dijo:- mamá hoy he aprendido a tocar el piano”, “para el cuento con efectos sonoros estuvo toda la semana buscando sonidos con la voz y con objetos distintos”.*

Entre todas las tareas realizadas a lo largo del estudio, los niños suelen compartir con su familia aquellas que han sido más significativas para

ellos por diversas razones: porque muestra especial interés por un tipo de actividad, porque han sido ellos los protagonistas, porque todo el grupo ha elegido su obra como la preferida, porque han aprendido algo nuevo con los compañeros...

- c.3.) El carácter novedoso de este enfoque metodológico: *“al principio de curso parecía como si solo existiese la música y las tareas que cada semana mandabas. Estaba como loca de contenta”, “cada semana esperaba que llegara el día de música pues le parecía una nueva aventura”, “sobre todo nos contaba lo que hacíais al principio, quizá por la novedad”, “las dos o tres primeras tareas nos pidió ayuda”, “al principio le ayudamos en alguna tarea que nos pedía”.*

El entusiasmo que despierta en algunos niños este nuevo modo de trabajar la educación musical y la necesidad de ayuda requerida por otros, justifica que algunos niños hayan compartido esta experiencia con la familia, sobre todo al inicio del estudio.

- c.4.) El desarrollo de autonomía y la rutina de la tarea creativa semanal: *“cuando (H) ha venido a casa con algún compañero meriendan y se meten en la habitación a hacer la tarea”, “alguna vez me acercaba a la puerta y les escuchaba trabajar”, “es muy independiente”.*

En el transcurso del estudio, esta rutina ayuda al niño a entender la tarea creativa como un deber más de clase que asume con responsabilidad y que al realizarlo de modo autónomo propicia que los niños no sientan la necesidad de compartirla con la familia.

- c.5.) La realización de las tareas en el colegio: *“las últimas tareas con las compañeras prefiere realizarlas en el cole porque así las hacen ellas solas”, “ahora me dice que les da tiempo a realizar en el colegio estas tareas en grupo que has mandado”, “mañana nos quedamos un rato más por la tarde porque tienen que terminar la coreografía”.*

Durante el estudio, muchas de las tareas en grupo deciden realizarlas en el horario de recreo o en el período extraescolar en la biblioteca del

colegio. Al no requerir la ayuda de las familias en su elaboración y al realizarlas fuera del hogar, tampoco se da la oportunidad para compartirlas con ellos.

- d) La maduración personal: *“poco a poco ha ido cogiendo confianza en sí misma, ha reforzado su autoestima y ahora se siente muy bien”, “es muy vergonzosa y le cuesta mucho los trabajos que tiene que enseñar a los demás, pero noto cómo ha ido mejorando su autoestima y confianza y ha realizado las tareas con decisión”, “es muy tímida pero veo que con este modo de trabajar la niña se está abriendo más con los compañeros y se está volviendo más comunicadora en casa”.*

Algunas familias comentan que la dinámica de trabajo cooperativo ha favorecido la relación social de su hijo con el resto de participantes, así como su capacidad expresiva y comunicativa, lo que le ha convertido en un niño más extrovertido. Otros padres señalan que sus hijos han reforzado su autoconfianza y ello, les ha permitido emprender cada tarea como un reto personal.

El siguiente gráfico muestra el análisis porcentual de los datos relacionados con las declaraciones de las familias sobre la actitud del niño hacia la práctica creativa musical.

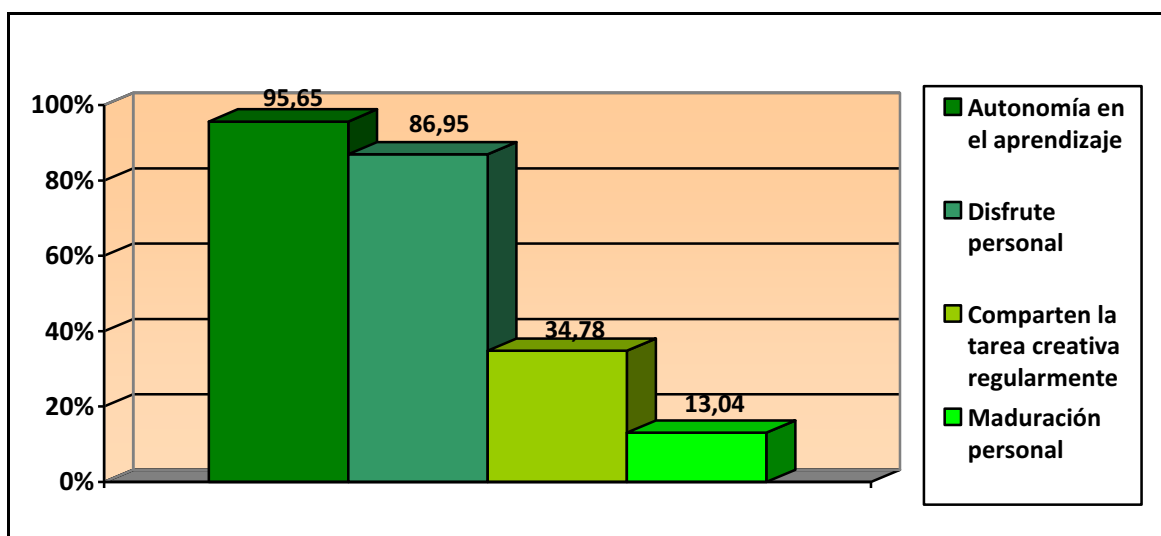


Figura 52. Actitud del hijo hacia la práctica de la creación musical

III) Sobre el ambiente musical familiar

Con la entrevista tratamos de conocer el ambiente musical de las familias y de nuestros alumnos fuera del entorno escolar y su repercusión en el compromiso del niño sobre la práctica de la creación musical.

En este sentido, según el tipo de experiencias musicales clasificamos la actitud de las familias del siguiente modo:

- a) *Activa*. Tan solo 3 familias poseen una actitud musical activa o participativa en la que los hijos e incluso algunos padres comparten una actividad educativa musical (piano, percusión y jota): *“como vimos que desde pequeña le gustaba la percusión la apuntamos en la Escuela Municipal y éste es el segundo año”, “mi pasión frustrada ha sido siempre la música, así que nos apuntamos a una academia a aprender piano y vamos los tres desde hace unos años, pero reconozco que con las habilidades que tienen los chicos no tienen el gusanillo y la constancia que me gustaría tuvieran. Ahora, todos los días tocan veinticinco minutos”, “le encanta bailar. Va a un grupo de jota dos días a la semana”*.

Comprobamos cómo estas familias demuestran una mayor sensibilidad hacia la música y su dimensión educativa. Algunas familias llevan a sus hijos a conciertos de diferentes géneros (clásica, popular, folklórico): *“cuando (C) era pequeña íbamos a los conciertos de los Titiriteros de Binéfar porque nos encantaban”, “les gusta más la música de ahora, así que alguna vez vamos a algún concierto para las fiestas o así”*.

- b) *Pasiva*. Más de la mitad de las familias entrevistadas afirman que su contacto con la música se reduce a escuchar música en casa: *“cuando tengo tiempo me gusta escuchar música celta”, “su padre escucha música heavy o rock”, “cuando puedo me tumbo en el sofá y escucho música clásica”, “a su padre le encanta el gregoriano”; etc.*

Un 26,08% de los entrevistados comentan experiencias en las que escuchan música en familia: *“cuando vamos en el coche cada vez elige la música uno”, “escuchamos música muy variada: de los 80, gótico, flamenco, algo de clásico”, “ahora la música que escuchamos en casa se reduce a las canciones de Fofó,*

por el niño pequeño”, “nos gusta ver juntos programas de televisión: Al pie de la letra⁹”.

La mayoría de los entrevistados afirma que cada miembro de la familia tiene su propio reproductor de *mp3* o *mp4* en el que escucha su música preferida.

- c) *Sin actividad*. De la totalidad de los entrevistados, 4 familias comentan que por motivos laborales no tienen tiempo ni de escuchar música.

Así pues, mostramos el siguiente gráfico representativo de las respuestas obtenidas:

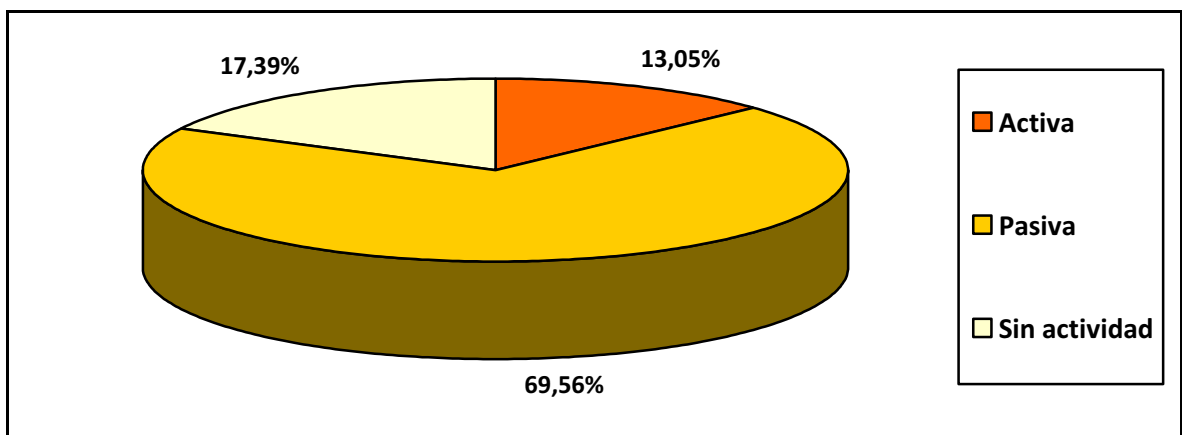


Figura 53. Actitud de la familia en su relación con la música

IV) Aplicaciones de la entrevista individual familiar

Además de la obtención de información en torno a los temas de interés programados, la entrevista familiar nos ha permitido trabajar otros aspectos relevantes para el desarrollo de nuestro estudio, como son:

- a) *Información a familias*. Ha permitido comentar la evolución educativa de sus hijos y el grado en que se van consiguiendo los objetivos previstos, con el fin de reforzar su compromiso en su proceso educativo. Además, ha sido un momento ideal para explicar y detallar los fundamentos de nuestro estudio a aquellas familias que han mostrado un especial interés en conocerlos.
- b) *Orientación*. Ha constituido una excelente ocasión para comentar y proporcionar a las familias algunas medidas de intervención y recursos educativos posibles que les

⁹ Programa-concurso musical de televisión que consistía en la interpretación de canciones en *karaoke*.

permitan compartir con sus hijos las experiencias y los aprendizajes musicales trabajados cada día: *“os animo a que le preguntéis sobre el trabajo de aula o sobre la tarea que cada semana debe realizar; que os cuente de qué trata; qué dificultades tiene, o qué es lo que más le gusta de esa tarea, pues esto le servirá para reflexionar y expresarse sobre lo que está trabajando, al mismo tiempo que le permitirá sentir que a su familia le importa lo que hace”, “la revisión del cuaderno de creaciones musicales os permite conocer y controlar el trabajo musical de vuestros hijos”*.

c) *Propuestas de mejora*. Al finalizar la entrevista hemos animado tanto a padres como a hijos a formular una declaración de intenciones, cuya finalidad ha pretendido potenciar la reflexión, la implicación, el compromiso y el esfuerzo de los niños en el proceso educativo:

- Padres: *“a partir de ahora voy a tratar de revisar tu tarea”, “hasta ahora hemos estado con las obras del pueblo pero voy a estar más encima de ella”, “entonces ¿todas las semanas tienen que presentar una tarea verdad?”, “vamos a ver si me enseñas a crear música” ...*
- Niños: *“contaré lo que trabajamos contigo en clase a mis padres”, “me esforzaré más en las tareas”, “escucharé con mayor atención a mis compañeros cuando hacemos un trabajo en grupo” ...*

CUADRO RESUMEN SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL A LAS FAMILIAS

<p align="center">Participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El índice de participación de las familias ha sido del 92%.
<p align="center">El seguimiento del trabajo educativo musical de sus hijos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tan solo el 26% de las familias acredita tener un conocimiento, interés y seguimiento del trabajo educativo musical de sus hijos. ❖ Las principales razones de aquellas familias que no siguen semanalmente el trabajo musical de sus hijos son: la falta de interés por la educación musical, la falta de formación musical personal, la intensa vida laboral, la atención prioritaria a otros hijos y la situación familiar.
<p align="center">Observación de la actitud de su hijo ante esta nueva propuesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El 95% de las familias afirma que la principal contribución de esta propuesta educativa ha sido el desarrollo de la autonomía por el aprendizaje musical. ❖ La mayoría de los niños disfrutaban con este nuevo modo de trabajar la educación musical porque implica un compromiso continuo, favorece el trabajo en equipo y comprende una gran diversidad de actividades. ❖ El 34% de las familias entrevistadas declara que sus hijos comentan y comparten regularmente las tareas musicales en el hogar. ❖ El hecho de compartir las experiencias creativas musicales con la familia depende de la forma de ser del niño, el valor que da a las experiencias creativas, el carácter novedoso de esta propuesta educativa, la autonomía en el aprendizaje y el hábito por la tarea semanal. ❖ El 13% de las familias entrevistadas declaran que la práctica de esta propuesta educativa ha contribuido al desarrollo de la personalidad de su hijo, puesto que le ha ayudado a mejorar la autoconfianza, la autoestima, la capacidad expresiva y la relación social.
<p align="center">Sobre el ambiente musical familiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El ambiente musical de la mayoría de las familias entrevistadas se reduce a la audición musical en el hogar de los géneros y estilos musicales favoritos. ❖ El 26% de las familias comparten actividades de audición musical en familia. ❖ Tan solo el 13% de las familias llevan a sus niños a actividades musicales extraescolares.
<p align="center">Aplicaciones de la entrevista individual familiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La entrevista nos ha permitido informar con detalle a las familias sobre los principios y fundamentos de nuestro estudio. ❖ Ha sido un momento ideal para informar a los padres sobre el rendimiento de sus hijos en el proceso educativo musical, así como para orientarles y facilitarles una serie de medidas de intervención para mejorar su implicación. ❖ Ha contribuido a mejorar el compromiso de los participantes por el proceso educativo musical, mediante la propuesta de una declaración de intenciones de padres e hijos.

5.3.3. *Análisis de datos: entrevistas a la maestra tutora*

Nuestra entrevistada es la maestra tutora de estos niños por segundo año consecutivo, por lo que conoce bastante bien a los alumnos y a sus respectivas familias. Con una dilatada experiencia de más de treinta años en la docencia, esta maestra especialista en Lengua Extranjera (Inglés) ejerce actualmente como tutora de nuestro grupo de estudio, al que imparte las áreas de Lengua, Matemáticas, Inglés y Plástica.

Tal y como hemos comentado anteriormente¹⁰, durante la fase de trabajo de campo hemos mantenido con ella dos entrevistas: una al inicio y otra a la conclusión del estudio. En el diseño de ambas, consideramos unos temas de interés sobre los que queríamos profundizar en un ambiente de diálogo distendido.

Entrevista inicial

La entrevista tuvo lugar en su aula de tutoría el viernes 7 de noviembre de 2008 a las 16.30 horas, una vez finalizada la jornada lectiva. Inicialmente, comentamos con la maestra de un modo general en qué consistía el tipo de trabajo que estábamos realizando con los alumnos fundamentado en la práctica de la creación musical.

Al referirnos al carácter globalizador de esta propuesta educativa le preguntamos si estaba interesada en colaborar a lo largo del estudio con experiencias conjuntas entre diferentes áreas y ella contestó que le parecía muy interesante y que podíamos contar con su ayuda para lo que hiciera falta.

En cuanto a la información académica del grupo de estudio la maestra tutora declaró que “el mayor problema de este grupo de niños es su bajo nivel de comprensión oral y escrito” [...]. De un modo más concreto se refirió a la existencia en el grupo de niveles de desarrollo cognitivo muy diferentes, aludiendo a las niñas gambianas, los niños “repetidores” (la quinta parte del alumnado del grupo-clase) y los niños “hiperprotegidos” por los padres con carencias de responsabilidades y con la consecuente falta de hábitos para la realización de las tareas cotidianas. También aludió a la existencia de determinados cuadros familiares y su consecuente repercusión en la actitud y el rendimiento académico de sus hijos.

¹⁰ Véase el apartado 4.4.1.1.3. a) Entrevista semiestructurada con la maestra tutora.

Respecto al nivel relacional comentó que “no es un grupo unido, sino que hay subgrupos herméticos como las niñas de color que no quieren relacionarse con los demás o la niña rumana que repite curso y que tampoco encuentra su grupo” [...]

En cuanto al modo de trabajar los contenidos para cada área curricular, la maestra afirmó utilizar como guía el libro de texto de la editorial correspondiente como material de referencia, complementado con otros cuadernos de trabajo. Cuando le preguntamos si suele trabajar con los niños el texto libre, ella respondió:

no lo hago de un modo habitual, pero siempre que mando una redacción debe estar apoyada en una experiencia o evento vivido, puede ser cada quince días o cuando toque como por ejemplo: la visita al huerto, al auditorio, a la biblioteca de Aragón, etc. [...]

Finalmente, nos explicó que debido a las características del grupo se mostraba preocupada por la prueba de evaluación de diagnóstico¹¹ que deben realizar los niños este curso, cuyos resultados medirán y mostrarán a las familias el nivel de competencia educativa de sus hijos.

Entrevista final

La entrevista se realizó en el antiguo despacho del área de Inglés, el martes 30 de junio de 2009, a las 11.00 horas. Es un sitio pequeño pero cómodo y tranquilo. Concertamos esta entrevista de valoración final el último día de curso, una vez concluidas las tareas académicas (las evaluaciones, la cumplimentación de expedientes, las reuniones con familias, los claustros, etc.).

Respecto a su valoración sobre la actitud de los niños hacia la educación musical, la maestra comentó:

Creo que los chicos han trabajado muy bien y muy a gusto salvo raras excepciones, pero esos niños no trabajan ni se implican en el resto de áreas. Prueba de todo ello es la implicación que han demostrado utilizando muchos días su tiempo libre de recreo para realizar de manera interesada las tareas con los compañeros, sin que eso les importara lo más mínimo [...]

¹¹ Medida que introduce la nueva Ley LOE, que permite medir las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, cuyo carácter formativo y orientador informará sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo.

Del mismo modo, reconoció y valoró positivamente que el premio a tanto esfuerzo del alumno se haya reflejado finalmente en los boletines individuales en el área de Educación Artística, aunque en algunos casos no se correspondiera con el rendimiento y la nota final en la subárea curricular de Educación Plástica.

Cuando le pedimos si podía analizar y valorar desde su conocimiento y de un modo crítico nuestra propuesta educativa nos contestó que: “entre las cosas positivas señalaría el trabajo con agrupamientos, pues les permite aprender los unos de los otros y compensa las desigualdades entre los niños según sus capacidades”. También le resultó sorprendente cómo han aprendido a ser críticos durante la elaboración de las tareas con aquellos compañeros que no trabajaban:

A veces he percibido que a algunos niños les resultaba difícil trabajar con quienes no colaboraban o les costaba colaborar en el trabajo conjunto, pues repercutía en la labor final del grupo del que ellos formaban parte y eso les obligaba a todos a implicarse más [...]

Asimismo reconoció cómo se refuerza la convivencia con este modo de trabajo mediante la tolerancia y el trabajo en equipo. Además, declaró que este año los niños han sido conscientes de que han trabajado la educación musical de un modo diferente, favoreciendo la creación de su propio producto. En este sentido, reconoció cómo desde esta nueva metodología se han abordado contenidos y planteamientos educativos que han relacionado la educación musical con las distintas áreas como las de Lengua, Plástica, Conocimiento del Medio e Inglés, valorando su carácter interdisciplinar.

Por su parte, comentó cómo “los niños que con una enseñanza más tradicional no destacan, con esta metodología se han visto compensados”. Quiso matizar esta idea refiriéndose al siguiente ejemplo:

[...] Con la visita que al final de curso hicieron los niños de Educación Infantil al aula, les pregunté a los niños qué les podían ofrecer a sus ahijados de Infantil y todos coincidieron en proponer cantar la canción de (M) “Qué tristeza”. (M), que es un niño bueno pero que no suele destacar en clase, se sintió muy reconfortado por la elección de sus compañeros y pude observar cómo su autoestima se vio muy reforzada.

También señaló que con esta metodología los niños tienen la oportunidad de aprender, pero también de enseñar a los demás desde la práctica de la creación, lo cual favorece su participación e iniciativa personal.

Al preguntarle por la formulación de propuestas de mejora sobre esta práctica educativa o en nuestro rol de maestro, contestó que no tenía nada que aportar, aunque sugirió la duda de si esta metodología de trabajo funcionaría con otro grupo de estudio con menos capacidades. Ante la ausencia de propuestas de mejora le preguntamos sobre su valoración y la posibilidad de trabajar todos los maestros que tienen contacto con el grupo de estudio desde este enfoque educativo, y ella contestó lo siguiente:

Sería ideal que todos los maestros del grupo pudiéramos trabajar de un modo coordinado aplicando esta propuesta que planteas después de ver los buenos resultados, pero es muy difícil. Tenemos un libro de texto que nos ayuda mucho como guía de trabajo y pienso que todo esto que tú has hecho implica muchísimo trabajo. Tendríamos que elaborar todo el material, contenidos, actividades... Sería demasiado.

Después comentó cómo mediante la entrevista final de curso que mantuvo con cada familia, los padres coincidían en señalar que la audición musical que celebramos para las familias la tarde del jueves 18 de junio de 2009, fue algo espectacular. Les sorprendió la calidad del trabajo realizado, la multitud y diversidad de actividades y el modo de organizarse los chicos para coger los instrumentos, para recogerlos, para saber qué tienen que hacer cada uno en cada momento...

Cuando le expliqué que la implicación de los padres en el seguimiento del trabajo educativo musical de sus hijos no había sido la adecuada y que la justificación de muchos de ellos fue que no tenían formación musical, la tutora nos comentó que del mismo modo, “en inglés se escudan en que no saben inglés. Muchos padres al ver que los niños van bien en su rendimiento académico confiados por los resultados positivos, no se implican lo necesario”.

Finalmente, nos felicitó por nuestro trabajo y nos comentó que “en la escuela pública no nos sabemos vender, porque esta misma audición, vistas a los chicos, los caracterizas y lo haces en un sitio más conocido como el Salón de la Infanta de la Diputación o el Auditorio Municipal y seguro que tiene un reconocimiento enorme”.

5.3.4. *Análisis de datos: cuestionario de valoración final*

La realización de este cuestionario de valoración al término de nuestro estudio pretende obtener información de los participantes y de las familias sobre esta propuesta educativa basada en la práctica de la creación musical, según los siguientes aspectos:

I) Datos personales

1. El cuestionario final es cumplimentado y devuelto por 20 participantes de los 25 que componen el grupo de estudio al final de curso, lo que equivale al 80% de la muestra total, de los cuales hay 9 niños y 11 niñas.

A diferencia del cuestionario inicial que lo realizamos en el aula, este cuestionario lo repartimos el día 16 de junio de 2009 para su realización en el hogar, con el fin de hacer partícipes a los niños y a sus familias.

2. La edad de los alumnos en este momento es la siguiente: 10 participantes tienen 9 años y otros 10 tienen 10 años.

II) Autonomía en la práctica de la creación musical

3. El cuaderno de creaciones musicales es una herramienta de gran utilidad para el 90% de los participantes a lo largo del estudio. De un modo más concreto, 14 niños afirman que lo han utilizado mucho y 4 bastante, mientras que 2 responden haberlo utilizado poco.

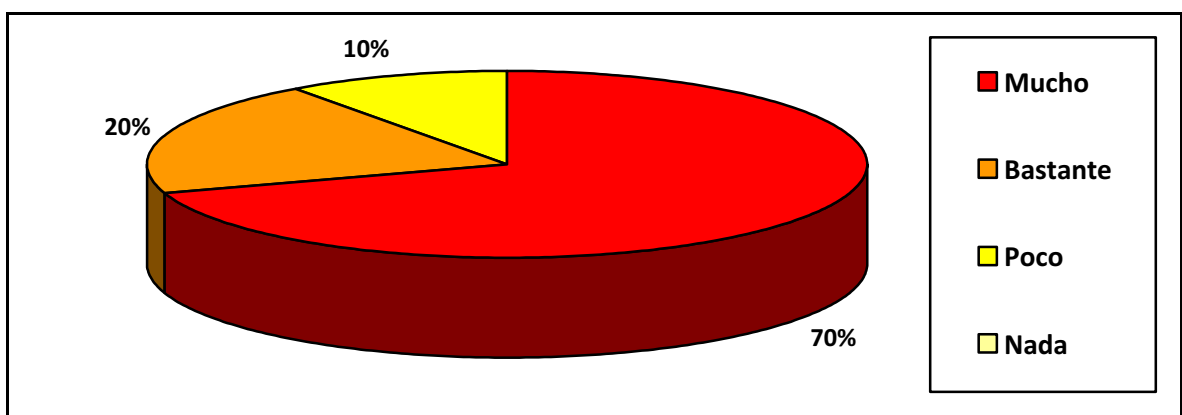


Figura 54. Utilización del cuaderno de creaciones musicales

4. Más de la mitad de los encuestados, concretamente 12 niños (60%), afirman que no suelen comentar con la familia las tareas musicales de cada semana, frente a 5 niños (25%) que responden hacerlo bastante. Tan solo 3 (15%) contestan que lo hacen habitualmente.

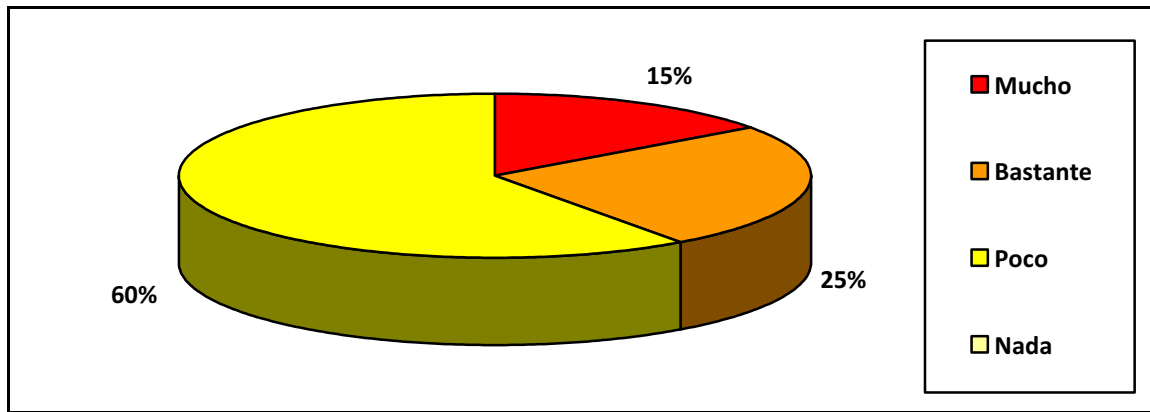


Figura 55. Comentario de las tareas musicales con la familia

5. El 75% de los participantes opinan que alguna vez han solicitado ayuda a los padres para la realización de la tarea semanal, frente al 25% restante que declara no haberla necesitado nunca.
6. En este sentido, más de la mitad de los participantes encuestados (11 niños; 55%) aseguran que esta ayuda la han requerido al principio de curso con motivo de esta nueva propuesta metodológica, aunque 4 niños (20%) declaran haberla solicitado durante el curso en función de la dificultad de la tarea encomendada, frente a los 5 niños (25%) que nunca la han necesitado.

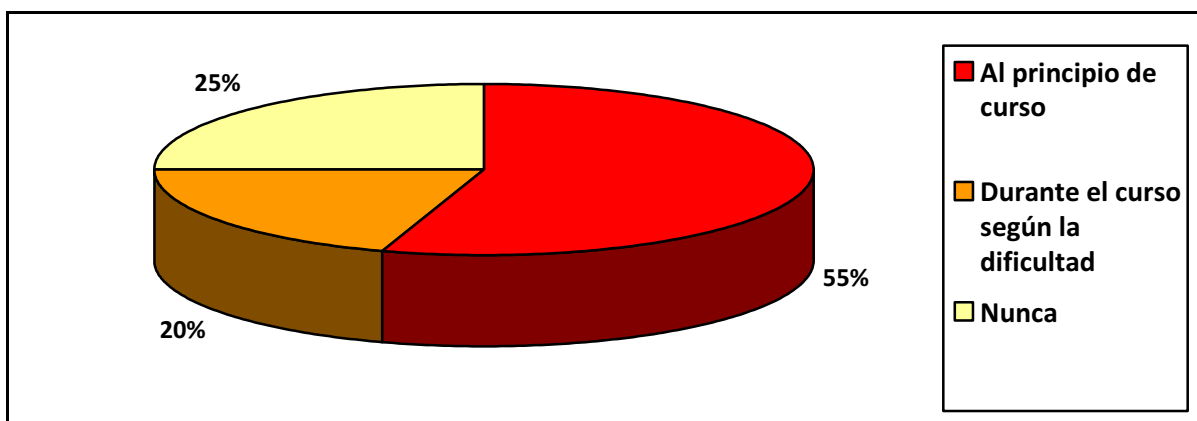


Figura 56. Solicitud de ayuda familiar para la realización de las tareas musicales

III) Sobre la dinámica de trabajo

7. Si nos referimos al tipo de agrupamiento preferido por los participantes en la realización de las tareas creativas musicales semanales comprobamos el predominio del trabajo colectivo y cooperativo: la mitad del grupo prefiere trabajar en pareja, seguida del trabajo en grupo medio señalado por 4 participantes (20%), frente al trabajo individual seleccionado por 2 participantes (10%).

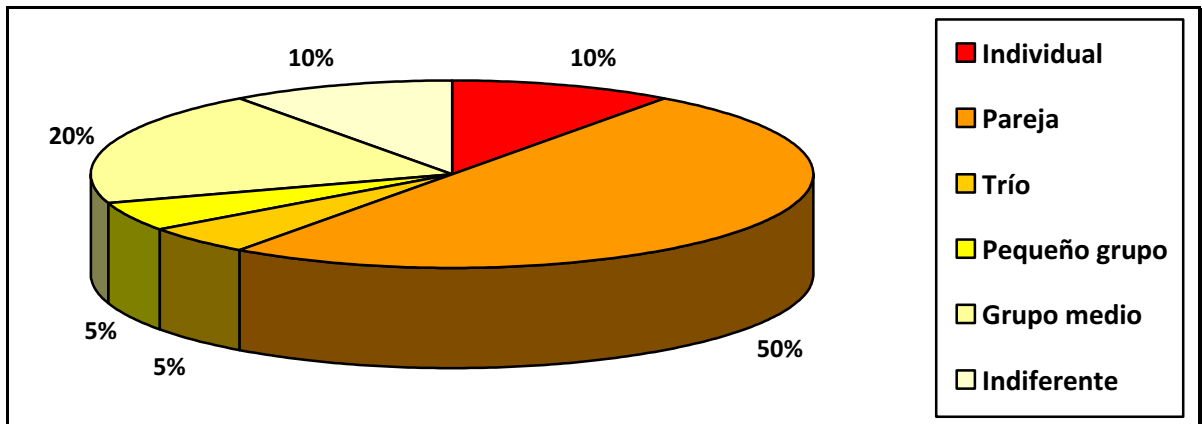


Figura 57. Agrupamiento preferido para la realización de la tarea semanal

8. La totalidad de los participantes valora positivamente el trabajo creativo con los diferentes compañeros: a 11 niños (55%) les ha gustado bastante trabajar a lo largo del curso con sus compañeros y a 9 (45%) mucho. Las razones que justifican su opinión nos permite clasificarlas en dos dimensiones:

- Cognitiva: *“porque así también aprendo cosas que no sabía”, “porque se aportan más ideas”, “porque aprendo a trabajar con diferentes personas”, “porque hago la tarea con mis compañeros y me divierto”.*
- Socio-afectiva: *“porque me ayuda a tener mejor relación con ellos”, “porque haces más amigos y lo pasas muy bien”, “porque así puedes conocer mejor sus ideas”, “porque es más divertido”, “porque conoces distintos gustos de cada compañero”, “porque es guay trabajar con más compañeros”.*

9. Para la mayoría de los participantes (16 niños; 80%) la actitud personal adoptada en la tarea creativa es la aportación de sus propias ideas, como contribución a la elaboración del producto final del grupo. Tan solo 3 niños (15%) han manifestado una actitud más pasiva con menor iniciativa y 1 niño (5%) declara que su actitud normalmente ha sido la de coordinador del grupo escuchando, valorando y utilizando las aportaciones de los demás para la tarea grupal.
10. Por su parte, la aportación del trabajo creativo grupal al aprendizaje personal ha sido valorada positivamente por la mayoría de los participantes (95%), de los cuales 10 niños (50%) la valoran muy bien y 9 (45%) bastante bien, frente a la escasa valoración estimada por 1 niño (5%).
11. Respecto a la dificultad de los participantes en el trabajo creativo con otros compañeros, más de la mitad de los encuestados (11 niños; 55%) afirman no haber tenido ninguna, mientras que 6 niños (30%) alegan dificultades para reunirse con los compañeros en alguna ocasión para la realización de la tarea creativa, por encima de otras razones menos valoradas.

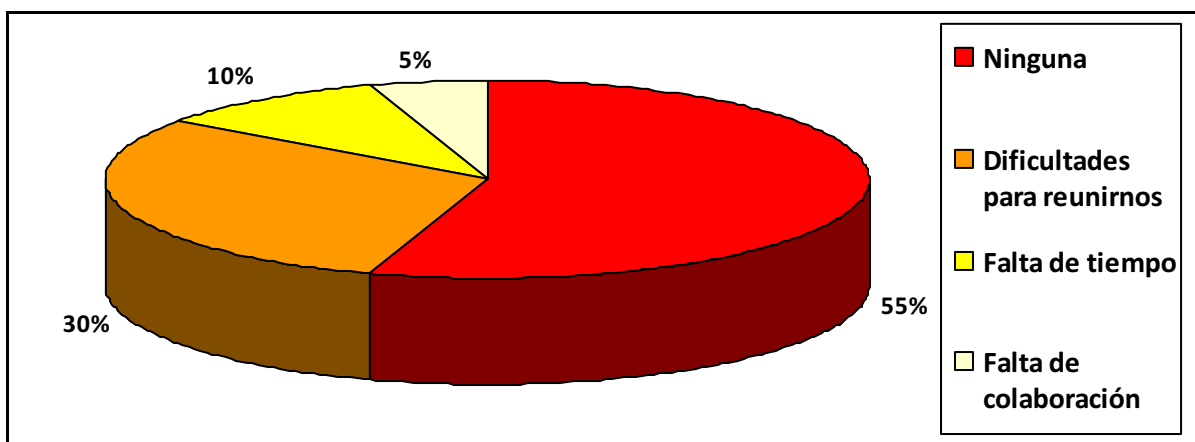


Figura 58. Dificultad en el trabajo creativo con los compañeros

IV) Valoración de la actividad creativa

12. En cuanto al tipo de actividades creativas preferidas por los participantes, 15 niños (75%) señalan la expresión corporal, el movimiento y la danza, seguida de las actividades relacionadas con la educación instrumental elegida por 14 niños (70%), la educación vocal y la canción seleccionada por 10 participantes (50%), así como la construcción de instrumentos preferida por la mitad del grupo, por encima de otras actividades menos valoradas como la dramatización (35%), la audición (25%) y el lenguaje musical (10%).

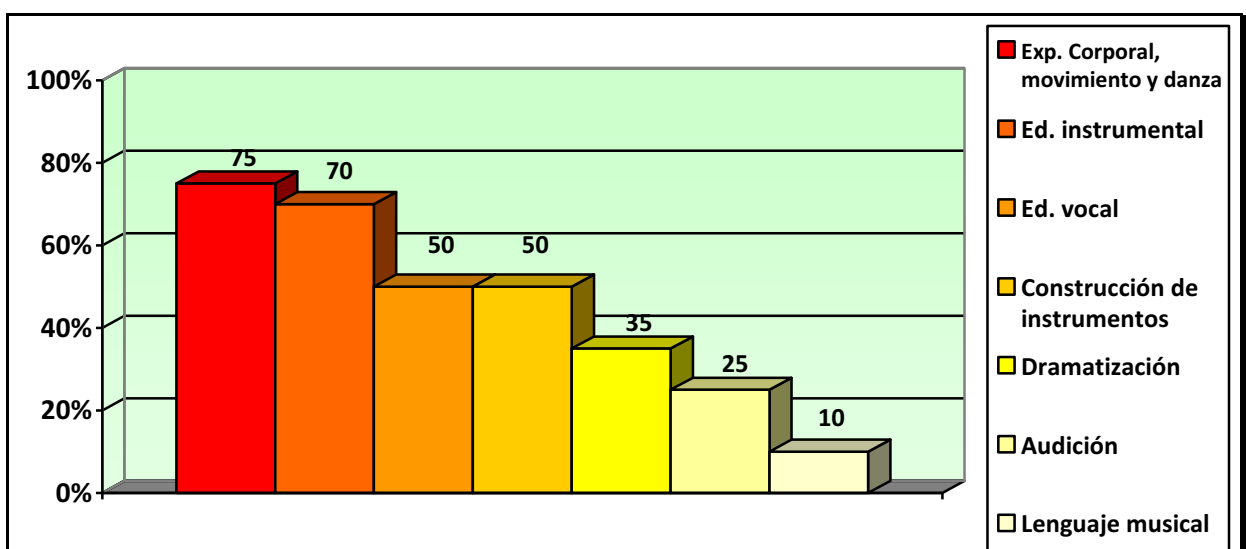


Figura 59. Actividades creativas preferidas

13. Según las distintas modalidades creativas, 14 niños (70%) prefieren la práctica de la composición libre (de una canción, una melodía, etc.) respecto a otros tipos como la creación de un acompañamiento rítmico a una canción o a una melodía, la improvisación o la composición con patrones. Este dato denota la preferencia de los alumnos por la modalidad creativa que requiere mayor personalidad y nivel creativo al dejar al niño toda la responsabilidad de la producción musical.

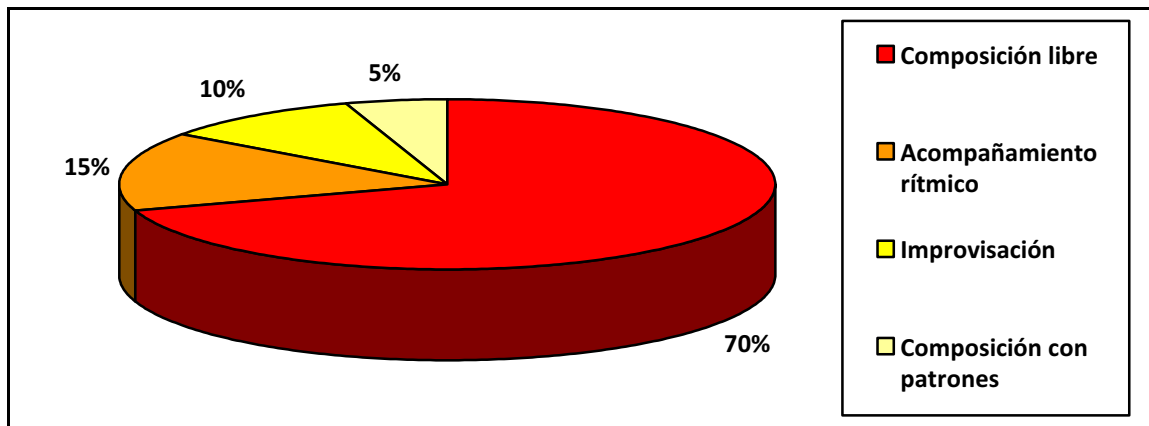


Figura 60. Modalidad de trabajo creativo preferida

14. La práctica de la creación musical es una actividad bastante trabajada por los participantes en el tiempo de ocio. De un modo más concreto, 12 participantes (60%) responden que la practican bastante y 1 niño (5%) mucho, mientras que 7 niños (35%) afirman practicarla poco. De todas las actividades, la invención de canciones es la más practicada.

15. La totalidad de los alumnos afirma que el nivel de dificultad de la realización de las tareas creativas semanales ha sido asequible.

16. Las modalidades creativas más complejas son la composición libre señalada por 9 participantes (45%) y la improvisación por 7 (35%), seguidas de otras, como la composición con patrones y la invención de un acompañamiento rítmico a una canción. La elección de la composición libre como la modalidad creativa más compleja y, a su vez, preferida por la mayoría de los participantes, demuestra la implicación y el interés del alumno por la elaboración de sus propios productos.

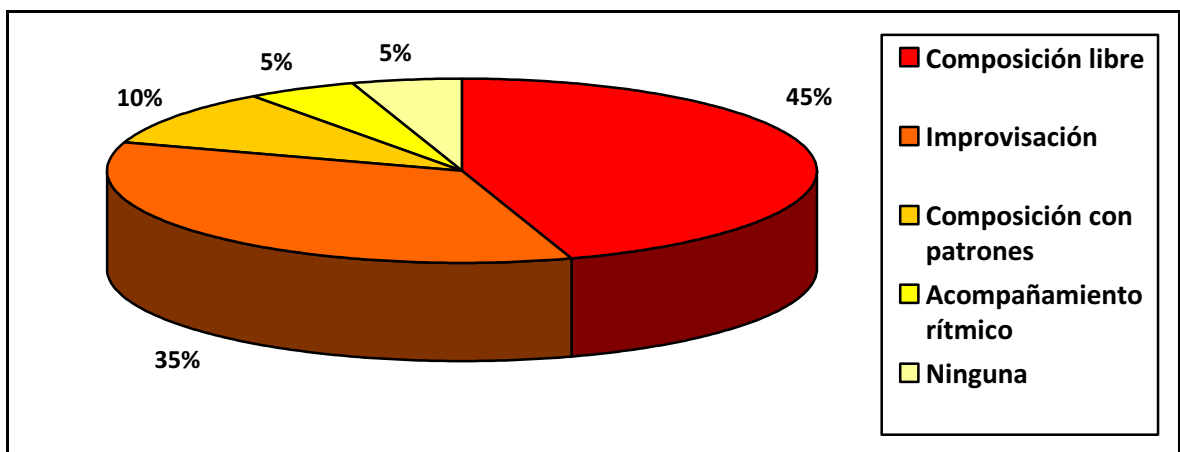


Figura 61. Tareas creativas musicales más complejas

V) Actitud personal

17. Respecto al grado de atención mantenido a lo largo del estudio en la presentación de las tareas creativas de los compañeros, 11 participantes (55%) declaran que han atendido mucho y 9 (45%) bastante.

18. En cuanto al nivel de participación en el grupo de discusión, donde los niños analizan y valoran las obras de los compañeros tras su presentación en cada sesión, 13 niños (65%) afirman que han intervenido bastante y 6 (30%) mucho. Solo 1 encuestado (5%) manifiesta que ha participado poco.

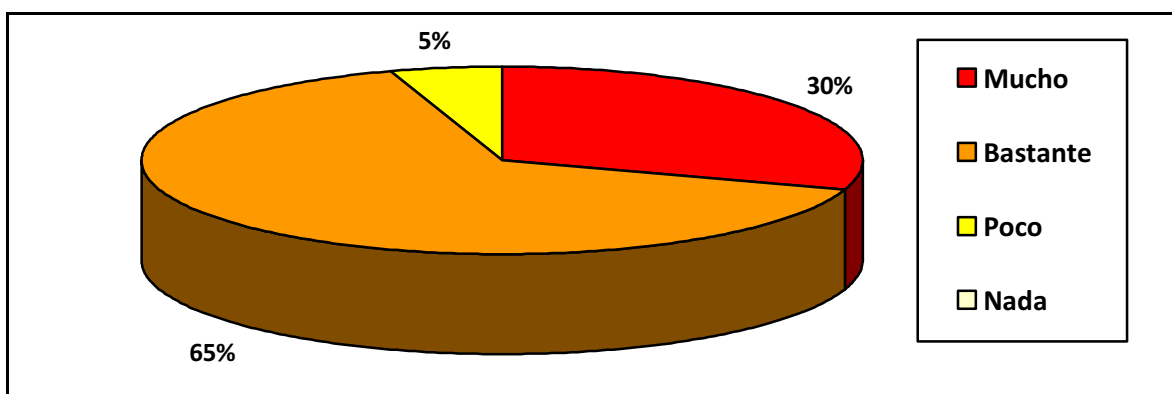


Figura 62. Nivel de participación en el grupo de discusión

19. Si nos referimos a la consideración de las propuestas de mejora apuntadas por los compañeros en la elaboración de las futuras tareas creativas, 9 participantes (45%) contestan haberlas utilizado bastante y 8 participantes (40%) mucho, mientras que 3 niños (15%) afirman haberlas usado poco en producciones sucesivas.

VI) Valoración y autoevaluación

20. Cuando preguntamos a los participantes por el aspecto que más les ha gustado de la tarea creativa musical, casi las tres cuartas partes de los encuestados (14 niños; 70%) se refieren al ejercicio de pensar nuevas ideas musicales para la elaboración de cada producción. Por su parte, 4 niños (20%) prefieren compartir su obra con los compañeros y 2 (10%) prefieren hacerlo con su familia. Comprobamos así cómo una de las principales aportaciones de la práctica creativa ha sido el desarrollo de una actitud generativa del alumno, atraído por la dimensión exploratoria, experimental y productiva de la música.

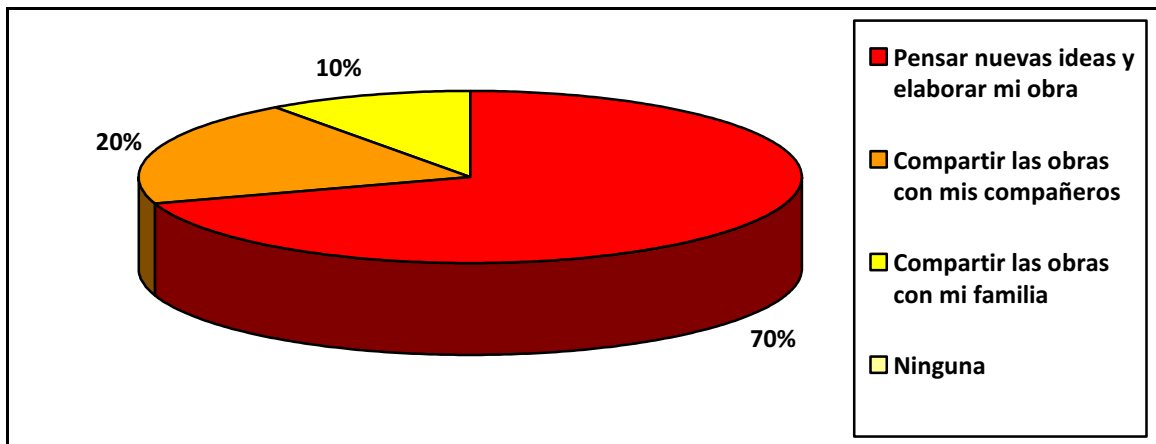


Figura 63. Aspectos preferidos de la tarea creativa

21. En cuanto a la dedicación al trabajo educativo musical, 18 niños (90%) piensan que han invertido más tiempo este curso que en los cursos anteriores, frente a 2 niños (10%) que opinan haberle dedicado el mismo tiempo.
22. En este sentido, la totalidad de los niños reconoce que en la práctica de la creación musical han mantenido un alto nivel de esfuerzo. De un modo más concreto, 11 participantes (55%) afirman haberse esforzado bastante y 9 (45%) mucho.
23. Si nos referimos a la relación establecida entre los participantes y el maestro durante el estudio, 8 niños (40%) responden que este curso ha mejorado mucho y 10 (50%) bastante, mientras que 2 niños (10%) afirman que ha mejorado poco.

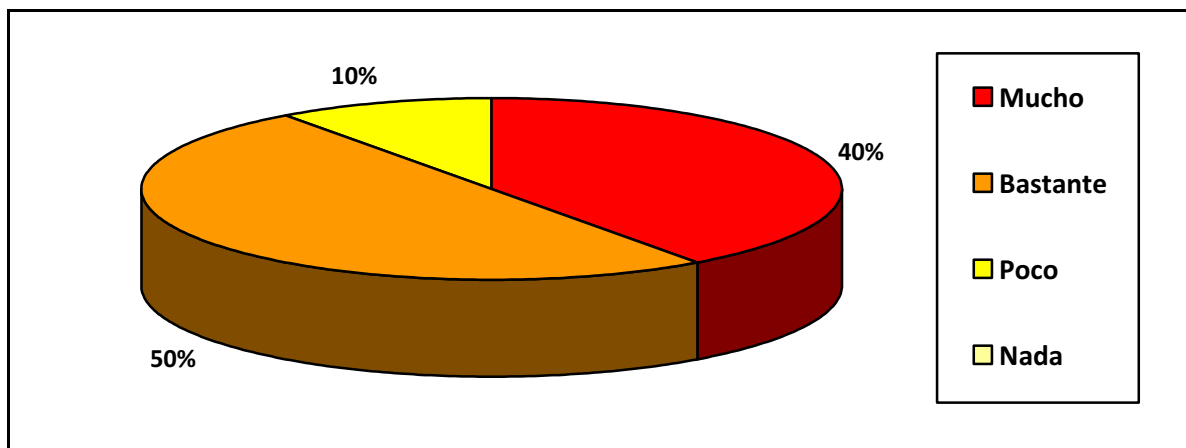


Figura 64. Valoración de la relación con el maestro de Música

Las respuestas de los niños cuando les preguntamos *¿A qué crees que se ha debido?* las clasificamos según las siguientes categorías:

- *La metodología utilizada, a la que se refiere el 40% de los encuestados en los siguientes términos: “a hacer muchas creaciones”, “porque me ha gustado las cosas nuevas que hemos hecho este año”, “a los trabajos que hemos hecho”, “a las actividades que hemos realizado”, “a utilizar la creación siempre”...*
- *Actitud del niño hacia el trabajo, declarada por el 35% de los participantes: “a esforzarme cada día más”, “a la atención”, “como me he esforzado mucho más este año, creo que me presta más atención”, “porque yo estaba muy contento”, “porque me he tomado mucho interés”...*
- *Actitud del maestro, según afirma el 15% de los participantes: “me ha orientado con los trabajos musicales”, “a que en los trabajos las cosas que no entendía me las explicaba y he podido estar más tiempo con él”, “a que Luis me ha ayudado”.*

Un participante que ha valorado que su relación con el maestro este curso ha mejorado poco justifica su respuesta diciendo: *“Porque nos ha mandado muchas tareas”.*

24. La orientación del maestro en el desarrollo del aprendizaje ha sido un aspecto muy bien valorado por los participantes: 9 niños (45%) declaran que el maestro les ha ayudado mucho y 10 (50%) bastante, mientras que solo 1 (5%) afirma que le ha orientado poco.

En la petición de propuestas para mejorar nuestro trabajo como maestro, apenas señalan alguna: *“algún grupo de los que ha hecho no me ha gustado mucho, pero no tiene importancia”, “no ayudarnos tanto cuando cantamos”.*

25. La totalidad de los participantes valora positivamente esta nueva propuesta educativa de la práctica de la creación musical comparada con la metodología utilizada en cursos anteriores. De un modo más concreto, 9 niños (45%) contestan que su grado de satisfacción este año ha sido mucho mayor y 11 (55%) que ha sido

mayor. Entre las razones que justifican las respuestas de los niños, las encontramos de diversa índole:

a) Implicación personal

Desde la responsabilidad: *“porque he tenido que trabajar más esta asignatura”, “porque me hace más responsable, me ayuda a aprender y me hace mejorar en muchas cosas como la entonación, etc.”*, *“es mejor porque tenemos que trabajar”, “porque cada vez me esfuerzo más”*.

Desde el disfrute: *“como me ha gustado mucho, eso me ayuda a esforzarme más”, “porque me han gustado mucho los trabajos”, “porque me divierto más”, “porque estoy entusiasmado”*.

b) Metodológicas: *“la forma de trabajo es diferente”, “hemos tenido un cuaderno de creaciones y he podido trabajar con los amigos”, “es más divertido que el curso anterior, porque hemos hecho muchas cosas nuevas”*.

c) Cognitivas: *“porque he podido entender muchas cosas que antes no entendía”, “el profesor nos ha enseñado mucho”*.

d) Sociales: *“porque trabajamos en grupo y así nos podemos conocer mejor y nos respetamos”*.

26. Siguiendo esta línea, la mayoría de los participantes manifiesta su interés por trabajar la educación musical en el curso próximo desde esta metodología de trabajo fundamentada en la práctica de la creación.

▪ Las razones de quienes muestran su interés por esta práctica educativa son:

a) Metodológicas: *“porque la forma de estudiar es diferente y más divertida”, “porque se aprende mucho con este método”, “porque así me gusta mucho la música y las tareas”, “porque me lo he pasado fenomenal trabajando con mis amigos”*.

- b) Cognitivas: *“porque aprendo música”, “porque este curso nos ha enseñado más”, “porque si en este curso en cada tarea hemos aprendido tanto, así que en un nivel más alto”.*
- c) Motivadoras: *“porque las tareas son muy divertidas”, “porque me gusta cantar, bailar, componer y enseñar cosas que he aprendido”* además del contenido motivador reflejado en las razones anteriores.
- Por su parte, los motivos de quienes muestran indiferencia tienen una connotación personal: *“un poco sí y un poco no. Sí, porque me ha gustado mucho esta experiencia, pero no porque a veces tienes algún disgusto con tus compis o cuando me sale mal alguna actividad como sé que me podría haber salido mejor me enfado conmigo misma”, “como me gusta que nuestro profesor sea Luis”.*

27. La última cuestión trata de recoger mediante el comentario de los alumnos sus impresiones sobre lo que ha supuesto para ellos esta experiencia de la práctica de la creación musical y la formulación de posibles propuestas de mejora. A modo de síntesis, las respuestas dadas obedecen al siguiente orden:

- a) El disfrute personal: *“me lo he pasado muy bien”, “este curso ha sido intenso pero muy divertido”, “me ha parecido una experiencia muy buena porque a la vez me he divertido”, “este curso me ha parecido estupendo y me lo he pasado muy bien”, “es genial porque se viven nuevas experiencias y se aprenden muchas cosas con los instrumentos y los compañeros”.*
- b) El trabajo con los compañeros: *“genial aprender música con los demás”, “las dos cosas que más me han gustado son: trabajar con amigos y compartir lo que sabe cada uno”, “ha sido una experiencia fascinante trabajar con mis compañeros y aprender sus creaciones y la capacidad de pensar con ellos”, “trabajar con compis creo que ha sido lo mejor de todo porque te lo pasas bien y aprendes mucho de ellos”, “me ha parecido genial y muy divertido haber podido trabajar con todos mis compañeros de clase para conocer sus distintos gustos de trabajo”, “mis compañeros se han portado muy bien conmigo”.*

- c) El cuaderno de creaciones: *“me ha gustado mucho tener mi propio cuaderno de creaciones musicales”, “tener un cuaderno de creaciones está muy bien porque refleja si te implicas en la actividad o si no”, “en mi cuaderno he escrito mis creaciones musicales”, “a mí me ha gustado el cuaderno”.*
- d) La intensidad del trabajo: *“hay que trabajar mucho”, “este curso ha sido intenso. Algunas tareas nos han resultado más difíciles a cada uno”, “bueno, lo de hacer una tarea semanal me costó un poco pero poco a poco me fui acostumbrando”, “tener una tarea semanal a veces te cansa pero se puede hacer perfectamente”.*
- e) La interpretación de las propias obras: *“la presentación a los compañeros, cantarles y tocarles la canción es lo que más vergüenza me ha dado al principio”, “la presentación de la creación me ha ayudado a perder la vergüenza”.*
- f) La participación en el grupo de discusión: *“analizar las obras de los compañeros me ha servido para darme cuenta de los errores para luego no hacerlos”, “me ha gustado analizar las creaciones de mis compañeros porque así nos fijamos en las canciones”.*

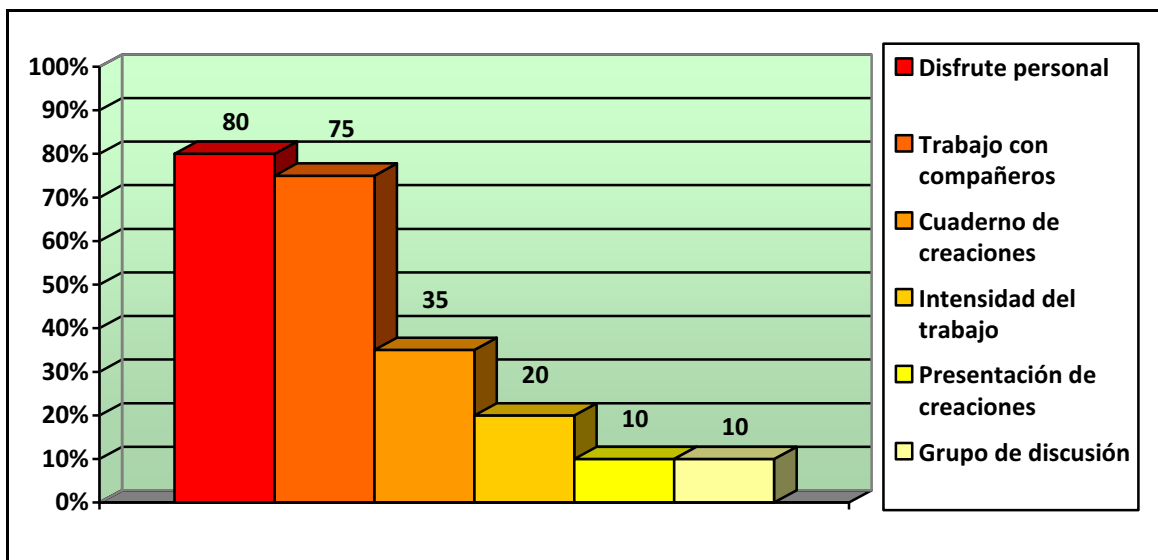


Figura 65. Valoración de los aspectos más relevantes de la práctica de la creación musical

Las propuestas para mejorar el funcionamiento de esta práctica educativa se recogen en los siguientes términos: *“que tengamos sitios donde poder ensayar con los compañeros por la tarde”, “mantener los grupos sin cambios”.*

VII) Valoración de las familias

28. Respecto a la opinión relacionada con la implicación de sus hijos en la tarea educativa musical, 18 familias (90%) afirman que este año ha sido mayor que en los cursos anteriores, mientras que 2 familias (10%) responden que su implicación ha sido la misma.

29. Cuando nos referimos a los principales valores educativos desarrollados con esta metodología de trabajo fundamentada en la práctica de la creación musical, 15 encuestados (75%) señalan el desarrollo de una actitud de disfrute con el aprendizaje musical y 12 familias (60%) aluden al compromiso de los niños por la realización de cada tarea semanal. Asimismo, la mitad de los encuestados valoran el desarrollo de habilidades musicales por encima de otros valores como el desarrollo de habilidades sociales y la autonomía en el aprendizaje.

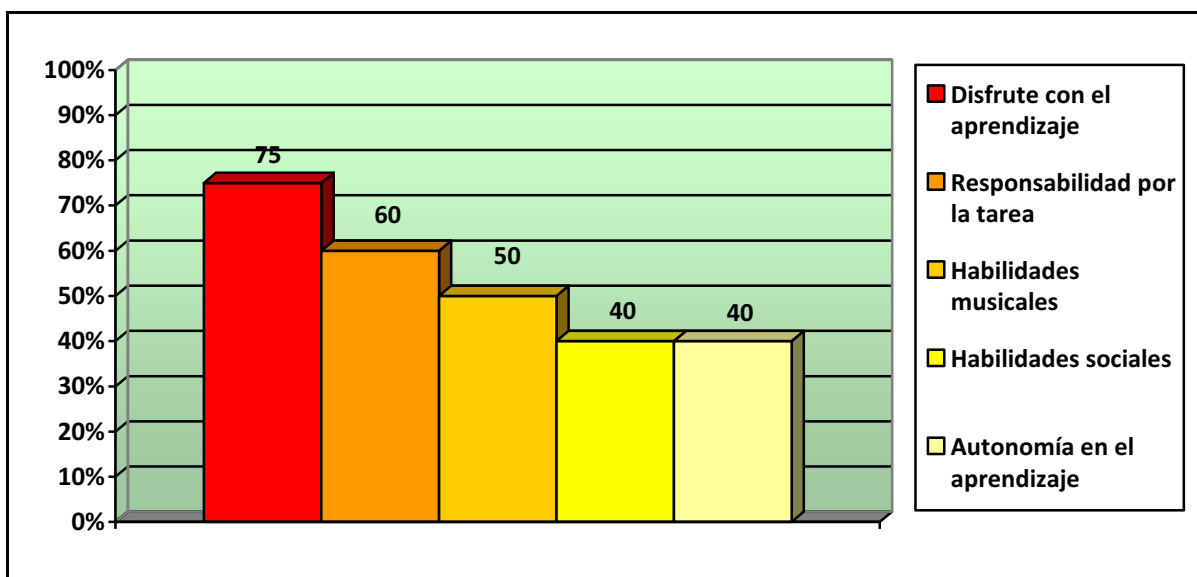


Figura 66. Principales valores educativos desarrollados con esta propuesta

30. En cuanto a las dificultades observadas por las familias en la realización de las tareas creativas de cada semana, 11 encuestados (55%) aluden a la necesidad de disponibilidad de un espacio adecuado para la elaboración de la tarea fuera del horario escolar, mientras que 6 familias (30%) se refieren a la intensidad del trabajo semanal y otras 5 (25%) a la necesidad de ayuda en algunas tareas, por encima de otros motivos menos valorados.

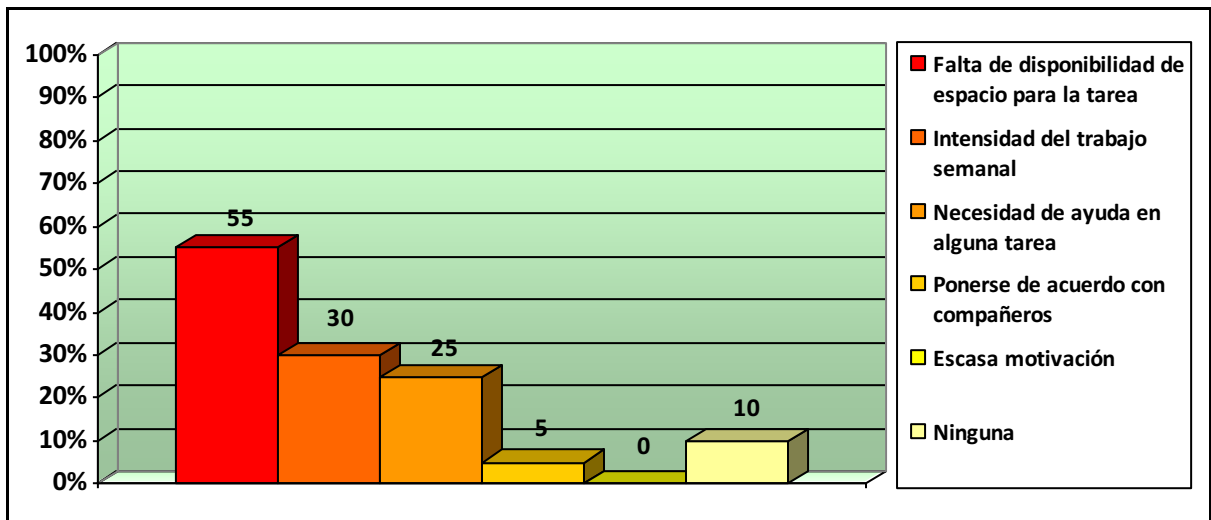


Figura 67. Principales dificultades detectadas en la elaboración de la tarea

31. El grado de motivación de los hijos respecto a la educación musical ha mejorado bastante para el 90% de los encuestados y poco para el 10% restante.

Los principales motivos que justifican sus respuestas los clasificamos según el siguiente orden de categorías:

- a) Metodología: *“al modo innovador de aprender música”, “a que les gusta mucho los métodos con los que se está trabajando” “a la variedad de trabajos realizados”, “tener un objetivo cada semana y realizarlo de manera creativa”, “se ha tratado el tema de una forma que a los niños les ha parecido atractiva y divertida”, “a tener un buen profesional y hacer amenas las tareas”, “al descubrimiento de que con este método ha mejorado el manejo del instrumento”.*
- b) Interés y disfrute: *“se ha interesado bastante y ha aprendido mucho más”, “porque se ha divertido al mismo tiempo que aprendía”, “porque las clases le han resultado muy amenas”, “ha encontrado la música más amena y participativa”, “porque le ha ayudado a transmitir o exteriorizar sus sentimientos, a reforzar su autoestima y a disfrutar con cada actividad tanto de modo individual como grupal”, “al disfrute con la creación incluso de modo espontáneo, haciendo ritmos continuamente, tarareando, etc.”, “no es de su agrado”.*

- c) Trabajo en equipo: *“porque al trabajar en grupo creando les hace sentirse oídos y a estas edades es muy importante”, “al trabajo en equipo y al enriquecimiento que conlleva el hacerlo en grupo”, “el trabajo en equipo le ha motivado mucho”, “realizar una tarea semanal en grupo”, “le motivaba mucho trabajar con los compañeros inventando canciones, melodías, acompañamientos instrumentales, etc.”, “supongo que al trabajo en equipo y a las tareas que han sido llevadas a cabo”.*

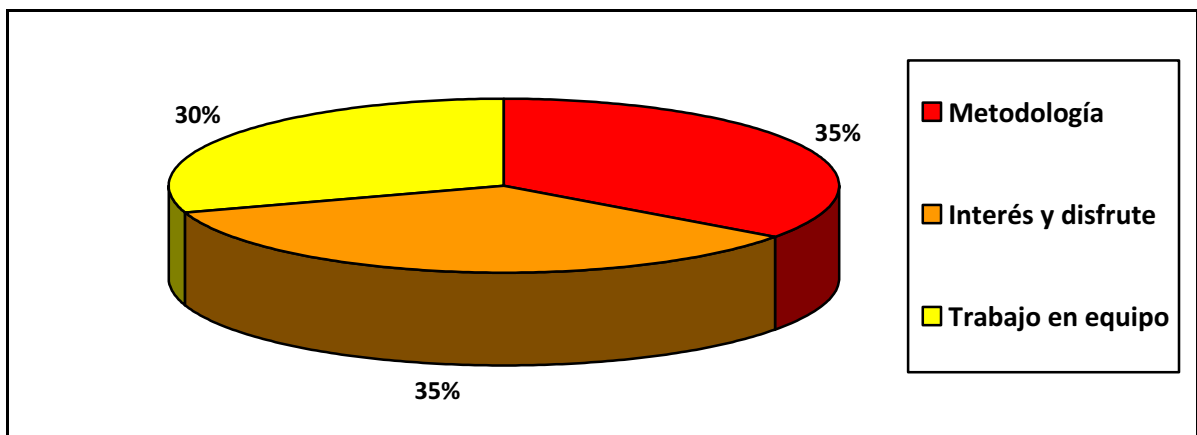


Figura 68. Razones que justifican el grado de motivación de los alumnos

32. En la última cuestión pedimos a las familias que expresen libremente su opinión sobre la metodología de trabajo utilizada, que nos cuenten cómo han vivido esta experiencia a través de sus hijos y que enumeren posibles propuestas que permitan la mejora de esta práctica educativa. Los resultados han sido los siguientes:

- a) *Respecto a la metodología*, el 90% de los encuestados valoran positivamente el enfoque metodológico que ha distinguido esta propuesta educativa: *“me ha gustado mucho”, “los métodos han sido muy interesantes”, “me parece fantástica”, “está muy bien el método”, “me parece muy buena y enriquecedora”, “el método es bastante atractivo”, “me parece interesante e innovador”, “me parece muy positiva”, etc.* Un 5% confiesa no conocerla mucho, pero apunta que *“las distintas tareas que hemos podido seguir nos han gustado mucho y nos han parecido bastante motivadoras”.* El 5% restante no contesta.

b) La narración de *cómo han vivido esta experiencia* a través de sus hijos ha estado centrada en los siguientes aspectos:

- Los *valores formativos* que han caracterizado esta propuesta educativa (ilusión, motivación, interés, autonomía en el aprendizaje, responsabilidad, compromiso, autoestima, espíritu crítico, habilidades sociales, etc.) es un tema al que se han referido el 95% de las familias encuestadas.
- La valoración positiva sobre los *aspectos organizativos* (relacionados con la dinámica grupal, la tarea semanal, la organización de la sesión, la diversidad de actividades trabajadas, el cuaderno de creaciones, etc.) es señalada por el 85%.
- La *implicación familiar* en el seguimiento semanal del trabajo de sus hijos es un tema mencionado por el 50% de los encuestados, de los cuales el 45% comenta haber tenido un seguimiento continuado y el 5% restante declara no haber podido hacerlo.
- Esta experiencia ha sido una *“tarea extra excesiva”* para una encuestada (5%), aunque después reconoce *“que está bien que se acostumbren a la disciplina y dureza del estudio”*.

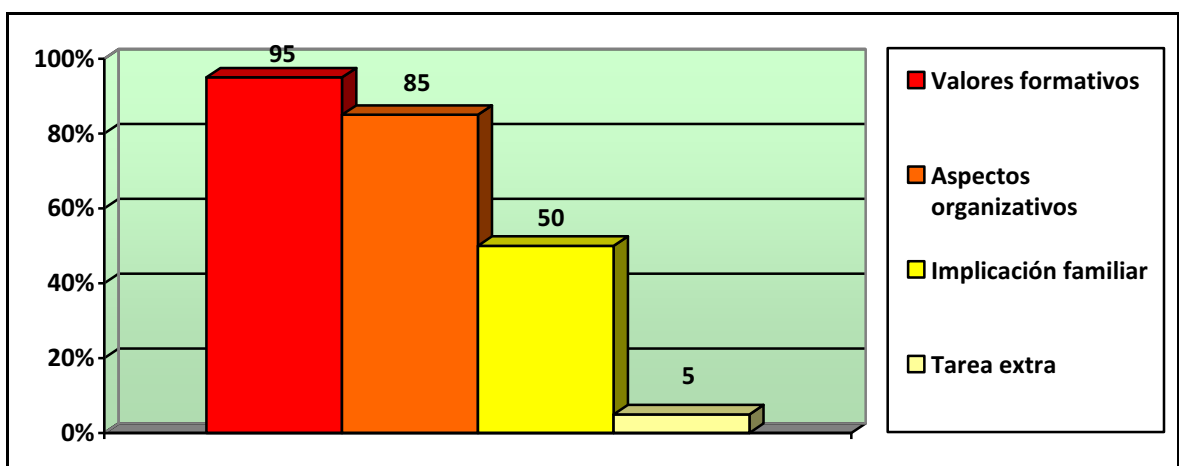


Figura 69. Valoración familiar sobre cómo han vivido la experiencia de la práctica creativa

c) *Propuestas de mejora*. El 45% de los encuestados formulan propuestas de mejora para el desarrollo de esta propuesta educativa, de las cuales:

- Un 35% demanda *“un lugar apropiado en el colegio para realizar las tareas en horario extraescolar”*.
- Un 5% propone *“contemplar un mayor número de tareas que permita la implicación y participación de los padres”*.
- El 5% restante comenta *“que los trabajos fuesen para dos semanas, y así les daría más tiempo a prepararlos”*.

Resumen de los datos obtenidos en el cuestionario de valoración final

Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El cuestionario final es cumplimentado por 20 participantes (80 %): 11 niñas y 9 niños. ❖ El 50% de los niños tiene 9 años y el otro 50% tiene 10.
Autonomía en la práctica de la creación musical	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El cuaderno de creaciones musicales es una herramienta muy útil para el 90% de los alumnos. ❖ El 60% de los participantes no suele comentar el contenido de la tarea semanal con su familia. ❖ A lo largo del estudio, el 75% de los alumnos reconoce haber solicitado ayuda en alguna tarea, de los cuales el 55% comenta haberlo hecho tan solo al inicio del curso.
Sobre la dinámica de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El trabajo cooperativo y de un modo más concreto, el trabajo en pareja es el preferido para la realización de la tarea creativa semanal. ❖ La aportación de las ideas personales al grupo es la actitud prioritaria en el trabajo colectivo. ❖ El trabajo creativo en equipo es una dinámica ideal para el desarrollo del aprendizaje personal.
Valoración de la actividad creativa	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Las actividades creativas preferidas por los participantes obedecen al siguiente orden: la expresión corporal, movimiento y danza; la educación instrumental; la educación vocal y la construcción de instrumentos, seguidas de la dramatización, la audición y el lenguaje musical. ❖ La composición libre es el tipo de creación preferida para el 70% de los encuestados. ❖ Además del trabajo de aula, el 65% de los encuestados incorpora la práctica de la creación musical a su actividad lúdica en el tiempo de ocio. ❖ La composición libre y la improvisación son los tipos de creación musical más complicados.
Actitud personal	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La totalidad del grupo declara mantener un alto nivel de atención en la presentación de las tareas de los compañeros. ❖ El 95% de los encuestados afirma participar regularmente en el análisis y la valoración de las obras de los compañeros, mediante su intervención en el grupo de discusión. ❖ El 85% de los participantes declara que considera las propuestas de mejora en la elaboración de posteriores producciones.
Valoración y autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La exploración y creación de ideas y el proceso de elaboración de una nueva producción musical son los aspectos más valorados en la realización de la tarea creativa musical. ❖ El elevado nivel de esfuerzo, interés y dedicación al trabajo educativo musical este curso es reconocido por la totalidad de los encuestados. ❖ La relación con el maestro a lo largo del estudio ha mejorado bastante con referencia a cursos anteriores debido a la metodología de trabajo, a la actitud del maestro y del propio niño. ❖ La práctica de la creación musical es valorada positivamente por todos los encuestados. Además, al 90% le gustaría trabajar la educación musical desde esta perspectiva en el curso próximo. ❖ El disfrute personal (80%) y el trabajo con los compañeros (75%) son los aspectos más destacados por los participantes sobre esta propuesta educativa.

<p>Valoración de las familias</p>	<ul style="list-style-type: none">❖ El disfrute personal con el aprendizaje, la adquisición de una actitud de responsabilidad por la tarea semanal y el desarrollo de las habilidades musicales son los principales valores educativos desarrollados con esta propuesta educativa.❖ La falta de disponibilidad de un espacio adecuado en horario extraescolar para la realización de la tarea creativa grupal es la principal dificultad señalada por el 55% de las familias encuestadas.❖ El 90% de las familias reconocen que sus hijos han mostrado una mayor implicación en el aprendizaje musical durante este curso, en relación con cursos anteriores.❖ El elevado índice de motivación de sus hijos por el aprendizaje musical se debe a la metodología educativa utilizada, a una actitud continua de interés y disfrute personal por el proceso educativo y a la dinámica de trabajo en equipo.❖ El 90% de los encuestados valora positivamente el enfoque metodológico que ha distinguido esta propuesta educativa.❖ Los aspectos más destacados sobre cómo han vivido esta experiencia a través de sus hijos han estado relacionados con los valores formativos de esta propuesta (ilusión, motivación, interés, compromiso, responsabilidad, autonomía, autoestima, espíritu crítico, habilidades sociales, etc.), señalados por el 95% de los encuestados, y su dimensión organizativa (dinámica grupal, tarea semanal, organización de la sesión, diversidad de actividades trabajadas, etc.) a la que se refieren el 85% de las familias.❖ Solo el 45% de los encuestados afirma haber tenido un seguimiento del trabajo de sus hijos.❖ La principal propuesta de mejora señalada por el 35% de los encuestados es contar con un lugar apropiado en el colegio para la elaboración de la tarea creativa semanal en horario extraescolar.❖ Solo el 5% de los encuestados propone la consideración de tareas que conlleve una mayor implicación y participación de las familias.
--	--

5.3.5. *Análisis e interpretación de los datos obtenidos: categorías de significados*

Como bien sabemos, durante el trabajo de campo la observación participante ha sido el principal instrumento de recogida de información para el investigador - como lo es siempre para el rol de maestro - que, junto con el resto de instrumentos, han determinado la orientación de nuestro estudio. Su carácter interactivo nos ha convertido en un testigo directo de los logros y las dificultades de los participantes, nos ha permitido participar como un miembro más del grupo en las diferentes actividades propuestas y nos ha señalado como principal responsable de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje musical.

Así pues, tomando como referencia los objetivos curriculares, el desarrollo de la investigación ha requerido centrar nuestra atención en los elementos básicos del contexto de estudio como han sido: el rol del maestro y del alumno, en torno al diseño y desarrollo de una nueva metodología de trabajo fundamentada en la práctica de la creación musical.

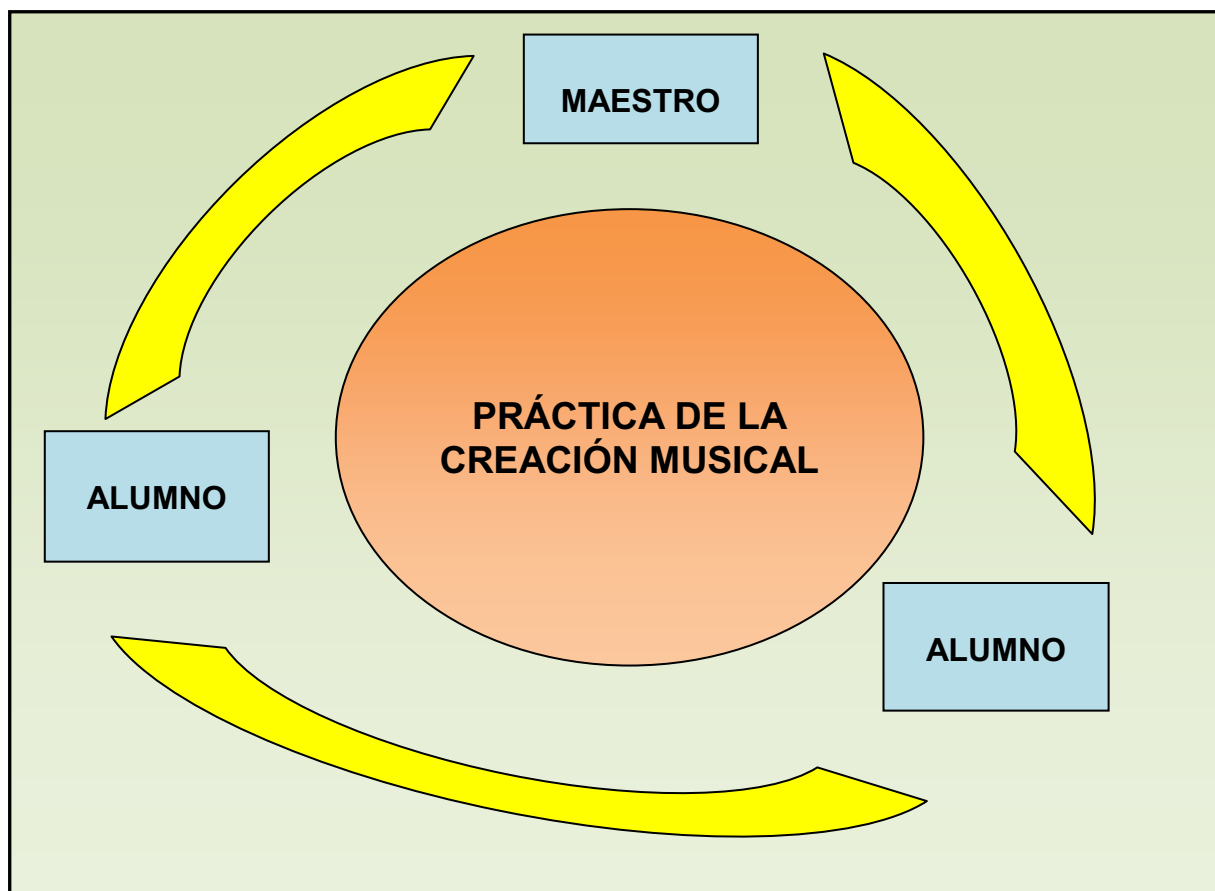


Figura 70. Diagrama del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical

La interpretación del gráfico anterior nos ha llevado a comprender que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical se ha fundamentado en el establecimiento de un *feed-back* positivo continuo entre el maestro y el alumno en torno a la práctica educativa de la creación musical, en cuyos ejes se encuentran integrados los distintos elementos referidos al diseño, desarrollo y evaluación curricular correspondiente. Así pues:

- a) Como maestro creador hemos enfocado la didáctica musical desde la práctica creativa aplicada a cada una de las actividades propuestas en cada sesión.
- b) Además del trabajo de aula, la propuesta de una tarea creativa semanal ha requerido que el niño experimente y trabaje los contenidos musicales curriculares desde la reflexión y el “hacer musical”. De este modo, los alumnos han compartido sus experiencias y habilidades musicales tanto en el aula con las diferentes actividades propuestas, como fuera de ella con la elaboración de tareas creativas grupales.
- c) Los alumnos han mostrado y compartido con el maestro sus inquietudes y conocimientos musicales mediante la participación en las actividades de aula, la creación, la presentación y el análisis de las tareas creativas musicales elaboradas cada semana, en las que el maestro ha sido un miembro más del grupo.

Por tanto, el diseño y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical desde esta propuesta educativa nos han llevado a centrar nuestra atención en el estudio de la acción de los principales protagonistas del contexto del estudio como han sido:

- La figura del maestro como creador musical
- La figura del alumno como creador musical

El análisis de los datos que ha relacionado la práctica de la creación musical con la función desarrollada por el maestro y el alumno ha requerido la revisión de toda la información registrada en el procesador de textos (diario de campo, resultados de cuestionarios, entrevistas...) clasificada por archivos según la técnica o procedimiento utilizado para su obtención. La lectura de la información en varias ocasiones nos ha permitido familiarizarnos con los datos y dividir la información en unidades de significado de acuerdo con la temática a la que se refería cada archivo. Poco a poco, hemos ido ordenando la información de acuerdo con un sistema de categorías que ha ido evolucionando y concretándose en el transcurso del estudio. A continuación, hemos identificado estas categorías con unos códigos con el fin de facilitar el agrupamiento de los datos relacionados con la misma temática, quedando del siguiente modo:

MAESTRO COMO CREADOR MUSICAL		ALUMNO COMO CREADOR MUSICAL	
<i>CÓDIGOS</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>CÓDIGOS</i>	<i>CATEGORÍAS</i>
COP	Creador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje musical	CRP	Creador y responsable de su propio proceso de aprendizaje musical
CGA	Creador y gestor de actividades	CUR	Creador y usuario de recursos didácticos
CDA	Creador y dinamizador del ambiente de aprendizaje	CCA	Creador y colaborador del ambiente de aprendizaje
CIOM	Creador e intérprete de obras musicales	CIO	Creador e intérprete de obras musicales

Figura 71. Códigos y categorías de significados utilizados en la clasificación de la información

5.3.5.1. *El maestro como creador musical*

Tal y como reflejamos en el cuadro anterior, el rol creativo del maestro en nuestra investigación ha quedado concretado en las siguientes categorías de significados, cuyo análisis e interpretación respectivos hemos reflejado en el siguiente gráfico:

- A) *Creador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje musical.*
- B) *Creador y gestor de actividades.*
- C) *Creador y dinamizador del ambiente de aprendizaje.*
- D) *Creador e intérprete de obras musicales.*

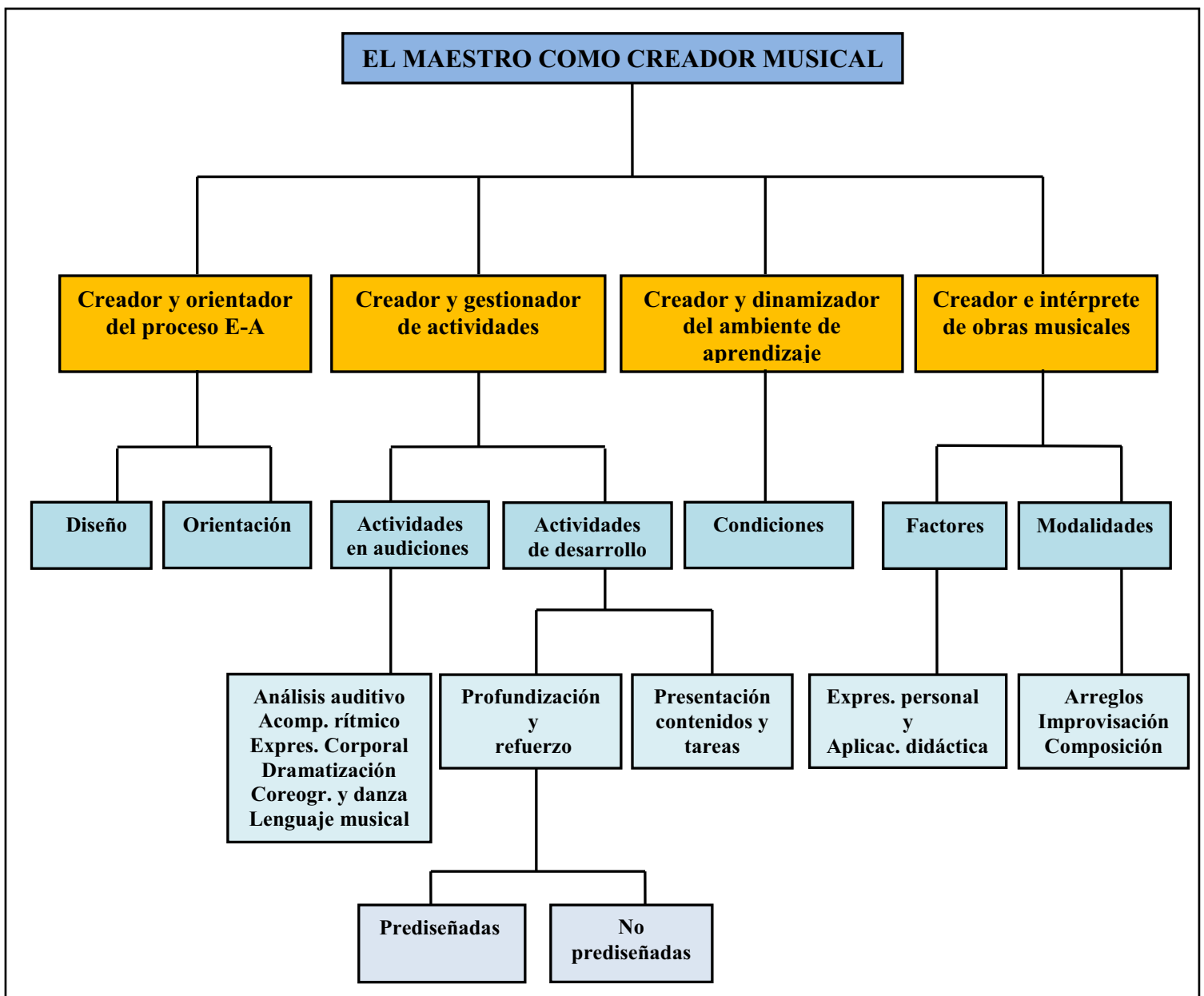


Figura 72. *El maestro como creador musical: categorías de significados*

A) Creador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje musical

Se refiere a la elaboración y orientación del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje musical que alberga la totalidad de los contenidos musicales curriculares del nivel de 4º de Educación Primaria, trabajados desde los diferentes medios de expresión: el cuerpo, la voz y los instrumentos.

La organización de los contenidos, según un orden de nivel de dificultad progresivo, ha tenido como objetivo facilitar a los alumnos el desarrollo del aprendizaje de un modo significativo, atractivo, dinámico e interdisciplinar. Por tanto, en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje hemos procurado cumplir una doble finalidad:

- a) relacionar los bloques de contenidos entre sesiones para favorecer la comprensión del proceso educativo musical como un proceso continuo y, a su vez,
- b) alternar los contenidos y enfoques didácticos para mantener el interés y la implicación de los participantes ante cada nueva actividad o experiencia educativa.

Por su parte, el desarrollo de nuestro estudio se ha interrumpido en dos ocasiones por los períodos vacacionales de Navidad y Semana Santa, lo que ha dividido nuestro estudio en tres períodos. Durante el tiempo no lectivo o vacacional nos hemos centrado en la revisión de nuestro trabajo mediante el repaso de las notas de campo, el diario de campo, las plantillas de análisis, el visionado de la grabación de las sesiones de trabajo y la evolución de la programación, cuya información nos ha permitido reflexionar, reorientar y concretar el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje musical según nuestras intenciones educativas y las necesidades del grupo de estudio.

Si atendemos a un orden cronológico, el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje musical nos ha permitido concretar el proceso educativo en torno a los siguientes bloques de contenidos:

1º TRIMESTRE		
Sesión	Bloque	Contenidos
2	Creación	Creación libre
3 y 4	Lenguaje musical (ritmo)	Acompañamiento rítmico corporal a canción (patrones)
5	Lenguaje musical no convencional	Obra no convencional
6	Lenguaje musical (melodía)	Invención melodía con patrones rítmicos
7		Creación frase musical cantada: pregunta-respuesta
8	Composición y arreglos	Composición e interpretación de una melodía incompleta
9 y 10		Composición villancico navideño y acompañamiento

Figura 73. Organización de contenidos trabajados durante el primer trimestre

En el primer trimestre, tras la cumplimentación del cuestionario inicial en la primera sesión, hemos enfocado el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje musical trabajando el lenguaje musical en su nivel básico, con el fin de animar a los niños a la participación activa-creativa y al desarrollo del aprendizaje autónomo, característica fundamental de esta nueva propuesta educativa. Para ello, el trabajo inicial se ha centrado en la creación de arreglos, mediante la invención de sencillos acompañamientos rítmicos corporales a canciones conocidas o inventadas y una introducción a la práctica creativa con patrones. Asimismo, con la obra musical libre de la primera sesión hemos pretendido conocer las capacidades musicales iniciales de cada participante. Además del lenguaje musical convencional, hemos profundizado en el lenguaje musical no convencional como código de representación de los sonidos y sus cualidades. La relación con el ciclo del año nos ha permitido finalizar este primer período con una primera incursión en la práctica de la composición mediante la invención de un villancico navideño en pequeños grupos.

2º TRIMESTRE		
Sesión	Bloques	Contenidos
11	Exploración sonora	Construcción de instrumento con material de reciclaje
12		Polirritmia con instrumentos de material reciclado
13		Invención de un cuento con efectos sonoros
14	Creación y dirección	Diseño interpretativo de un canon aprendido
15	Lenguaje musical	Transformación de un poema en canción
16	Expresión corporal, movimiento y danza	Dramatización e instrumentación de un poema
17		Invención de una coreografía a una danza dada
18	Lenguaje musical	Composición de melodía cantada y tocada con patrones
19	Improvisación Instrumental	Improvisación de frases binarias
20	Lenguaje musical	Invención e interpretación de frases musicales en inglés
21	Improvisación instrumental	Interpretación instrumental de elementos e imágenes

Figura 74. Organización de contenidos trabajados durante el segundo trimestre

El inicio del segundo trimestre lo hemos dedicado a profundizar en la sensibilidad auditiva a través de la exploración de las posibilidades sonoras de objetos mediante la construcción de instrumentos musicales y su utilización en la creación de polirritmias. Asimismo, hemos realizado otras experiencias musicales interdisciplinares que nos han

permitido relacionar los contenidos musicales con los de otras áreas (Lengua, Inglés, Conocimiento del Medio y Educación Física) a través de la expresión vocal, instrumental y corporal. El alto nivel de exigencia que ha caracterizado el trabajo de las sesiones dedicadas al lenguaje musical mediante la composición de canciones y melodías nos ha llevado a reorientar nuestro diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje y alternar el trabajo del lenguaje musical con otros bloques de contenidos, como por ejemplo: creación y dirección, expresión corporal, improvisación instrumental, etc. criterio que hemos mantenido en el siguiente trimestre.

3º TRIMESTRE		
Sesión	Bloque	Contenidos
22	Lenguaje musical no convencional	Obra no convencional
23	Lenguaje musical	“Audiciones interniveles”: Interpretación y creación
24	Expresión corporal e instrumental	Dramatización de juguetes sonoros
25		Invencción de una coreografía a una canción popular
26 y 27	Lenguaje musical	Composición de canción y melodía con patrones
28	Movimiento y danza	Invencción de una coreografía a obra libre
29	Composición	Composición de una canción libre
30		Análisis y recapitulación sobre la composición

Figura 75. Organización de contenidos trabajados durante el tercer trimestre

Por su parte, el último período de nuestro estudio lo hemos iniciado retomando el trabajo sobre el lenguaje musical no convencional abordado en el primer trimestre. A lo largo del estudio, la profundización sobre contenidos trabajados en períodos anteriores ha propiciado el estudio de nuevas posibilidades expresivas y, por tanto, el desarrollo de nuevas capacidades. Así, el trabajo en este período final ha tenido un carácter de consolidación y recapitulación, tal y como hemos demostrado con las actividades de composición de canciones y melodías con patrones, la composición de una canción libre y la última sesión, dedicada a analizar y reforzar la comprensión del proceso compositivo en la invención de una canción.

En cuanto al diseño interno de la sesión de trabajo¹², diremos que la organización y la aplicación sistemática de unas *actividades tipo* (audición, presentación de la tarea creativa, análisis y valoración de la obra, evaluación, actividades de desarrollo y deberes) durante todo el estudio, ha tenido como objetivo fundamental habituar a los niños a un determinado esquema de trabajo y mantener su atención en todo momento, considerando la diversidad de dinámicas abordadas en cada sesión con el trabajo corporal, instrumental, vocal... Así lo han manifestado algunos padres al término de la sesión de audición musical realizada para las familias al final del curso escolar:

“...Me ha sorprendido mucho cómo cada niño sabía lo que tenía que hacer en cada momento”.

“...Da gusto ver lo concentrados y atentos que han estado en cada actividad...”

En el transcurso del estudio hemos reorientado el proceso de enseñanza-aprendizaje musical inicial con el fin de adaptarlo a las características y necesidades del grupo de estudio y a las particularidades del contexto educativo. Las principales razones que nos han llevado a la reorientación del proceso educativo han sido las siguientes:

- a) *Adaptación a las características e intereses del grupo.* Si inicialmente la tarea creativa de la quinta sesión era la composición individual de una melodía con patrones (dos corcheas y negra), la mayoría del grupo de

¹² Véase el apartado 5.2.3.

estudio ha sugerido que prefería realizarla en pareja argumentando que trabajaban mejor de esta forma.

- b) *Adaptación a las necesidades del grupo.* La realización del cuestionario final estaba prevista para la última sesión de trabajo. Sin embargo, las dificultades experimentadas por algunos niños en la composición e interpretación de su última canción ha requerido replantear esta última sesión como una sesión de recapitulación y profundización. Del mismo modo, en aquellas sesiones en las que algún contenido ha necesitado dedicarle más tiempo del inicialmente programado hemos flexibilizado la programación para atender estas necesidades.
- c) *Adaptación al nivel de conocimientos de los participantes.* Si en una primera versión teníamos previsto, entre otras actividades, relacionar la práctica de la creación con el área de Inglés mediante la composición de una sencilla canción en este idioma, en un encuentro con la tutora nos asesoró que esta tarea iba a ser imposible debido a la falta de conocimientos gramaticales y de vocabulario que los niños necesitan tener para la realización de un ejercicio de tales características. Por tanto, hemos adaptado esta actividad mediante la invención de frases musicales que ha servido como refuerzo y repaso del vocabulario trabajado por los niños durante el curso con frases como: “*What’s your favourite colour?*”; “*Where do you live?*”, etc.
- d) *Adaptación al momento.* La comunicación de nuestra asistencia el miércoles 1 de abril de 2009 a un concierto de música clásica en el Auditorio Municipal de Zaragoza, titulado “*La música y la magia*”, ha supuesto un cambio de orientación en nuestra programación inicial que nos ha permitido conocer cómo han vivido los niños esta experiencia y cuál ha sido el “*poso educativo*” que ha dejado en ellos.
- e) *Adaptación de la audición a los objetivos.* Asimismo, con el fin de encontrar la audición musical más adecuada para trabajar los contenidos planteados en cada sesión, en algunas ocasiones su concreción se ha refinado en el transcurso del estudio.

B) Creador y gestor de actividades

Como docente, el desarrollo de esta propuesta educativa ha requerido una comprensión y orientación de nuestra conducta pedagógica hacia el estudio de sus potencialidades. Con esta actitud hemos asumido la concreción de los objetivos y los contenidos programados en las actividades de aprendizaje mediante la elaboración, la aplicación, la adaptación y la evaluación de nuestros propios recursos didácticos. En este sentido, nos referimos a continuación a la creación de recursos elaborados, concretados en las actividades propuestas para cada sesión relacionadas con las audiciones y las actividades de desarrollo.

B.1) En las audiciones

Hemos realizado una selección de audiciones musicales¹³ contemplando los tres géneros: clásico, folklórico o tradicional y popular; diferentes estilos musicales (clásica, ópera, música concreta, electrónica, comedia musical, *new age*, ska, africana, pop...) y épocas (Edad Media, Barroco, Clasicismo, siglo XX,...) con el fin de ofrecer a los participantes una amplia gama de obras musicales representativas de todos los tiempos. Mediante las audiciones hemos vivenciado e introducido los contenidos musicales que queríamos trabajar en cada sesión desde una metodología activa y participativa. En este sentido, la selección de las audiciones ha estado determinada por las siguientes intenciones educativas:

a) *El análisis auditivo*. El principal objetivo educativo de la audición es el desarrollo de la sensibilidad auditiva. De este modo, en algunas sesiones como en la primera, la segunda, la quinta, la sexta, la octava, la undécima o la duodécima entre otras, hemos querido profundizar de un modo expreso en el análisis de algunas características musicales de la audición relacionadas con el estilo musical, el nombre de los instrumentos que han escuchado, la familia a la que pertenecen, la estructura de la obra, etc.

(En la sesión 6ª). Maestro: - *¿Podríamos recordar algunos de los instrumentos que hemos escuchado?*

Alumno (C) - *La guitarra*

Alumno (F) - *El xilófono...*

¹³ Véase el Índice de audiciones musicales.

b) *La creación de acompañamientos rítmicos* a audiciones musicales dadas la hemos trabajado con diversos enfoques didácticos desde las siguientes dimensiones:

b.1) La imitación

La hemos utilizado principalmente en las primeras sesiones de trabajo para aportar confianza a los niños en el ámbito de la creación. Más concretamente, en la audición titulada “*Los cabezudos*” en la primera sesión los niños han imitado de manera simultánea los ritmos corporales que les hemos propuesto, y en la segunda sesión con la audición del “*Otoño*” de la obra “*Las cuatro estaciones*” de Vivaldi (1678-1741), han vivenciado el pulso, el acento y la expresión de los matices de intensidad de la obra al convertirse en directores de orquesta.

b.2) La improvisación

A lo largo del estudio hemos considerado la práctica de la improvisación individual rítmica corporal e instrumental en el trabajo de algunas audiciones como una actividad creativa que ha requerido la aplicación de la sensibilidad auditiva y de los conocimientos musicales en la invención instantánea de un *ostinato* o un acompañamiento corporal o instrumental a una audición dada. De un modo más concreto, en la cuarta sesión hemos realizado la improvisación de un acompañamiento rítmico con instrumentos de pequeña percusión a la audición medieval de Josquin de Près (1440 – 1521) titulada “*El grillo*”, y en la sexta sesión hemos propuesto la invención individual en rueda de un *ostinato* rítmico corporal como acompañamiento a la canción “*Un ostinato de cuatro pulsos*”. Del mismo modo, en la decimoséptima sesión también hemos trabajado en rueda la improvisación individual de un *ostinato* rítmico corporal repetido por los compañeros como acompañamiento a la audición y al grupito de niños que bailaban la danza aragonesa del Sobrarbe titulada “*Trespuntiau*”.

b.3) La composición de ostinatos en grupo

En otras ocasiones, hemos trabajado la creación de acompañamientos rítmicos en pequeños grupos o entre todos los participantes del grupo-clase. Así pues, en la novena sesión hemos invitado a los niños a que inventaran en grupos de seis un *ostinato* rítmico corporal con movimiento para el villancico “*Gatatumba*”, interpretado mediante una actividad que hemos denominado “trenes rítmicos

sucesivos” en la que hemos propuesto a los niños más tímidos del grupo-clase como máquinas de tren. Otro ejemplo ha sido la invención entre todos los niños de clase de un *ostinato* rítmico con instrumentos de pequeña percusión como acompañamiento a la audición y a la interpretación de la canción “*Aliento de paz*” en la decimotercera sesión, realizada con motivo de la celebración del Día Mundial de la Paz. La práctica de la composición grupal, además de exigir la sensibilidad auditiva y la utilización de los conocimientos musicales, ha implicado una modalidad de trabajo cooperativo tanto en la elaboración como en la interpretación de un producto común.

c) *La expresión corporal* asociada al trabajo de las audiciones nos ha permitido profundizar en diversos contenidos como:

c.1) *La discriminación auditiva*

De un modo concreto, a través del movimiento y la expresión corporal, hemos trabajado en varias sesiones la discriminación y la sensibilidad auditiva según las siguientes intenciones educativas:

- Diferenciar y representar corporalmente el carácter rítmico y melódico de los distintos grupos de instrumentos que intervienen en una audición, como en la sesión undécima, tal y como recogemos en el diario:

“...Tras el análisis instrumental de la audición titulada “Earth song” del compositor y precursor del estilo new age Paul Horn (1930 -), hemos dividido al grupo-clase en tres subgrupos dispuestos en tres círculos concéntricos, cada uno de los cuales ha tenido que prestar atención para reconocer y representar corporalmente las características sonoras del instrumento asignado (un grupo ha representado la flauta; un segundo grupo la percusión y un tercer grupo el coro). Con la expresión corporal, además de la discriminación auditiva de los grupos instrumentales hemos trabajado la estructura de la obra”. (Maestro)

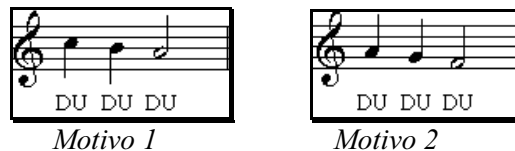
- Reconocer y representar corporalmente la melodía instrumental improvisada por sus compañeros, como en la sesión vigesimoprimera:

“... Inicialmente, hemos escogido un grupo de participantes dispuestos en circunferencia alrededor de (A). Los niños han tenido que adaptar su movimiento a la melodía improvisada de su compañero en el carillón alto. A continuación, el resto de compañeros se han colocado en una segunda circunferencia formando dos círculos concéntricos y se han movido de acuerdo con la melodía improvisada del metalófono alto tocado por (J). De este modo, han tenido que reconocer y expresar corporalmente la melodía del instrumento correspondiente con su grupo,

pues en ocasiones los instrumentos sonaban sucesivamente, pero en otras se incrementaba la dificultad cuando lo hacían de modo simultáneo”.
(Maestro)

- Trabajar diferentes conceptos musicales relacionados con la armonía. En la sesión decimoctava, nos hemos servido de la improvisación al piano y así los niños han vivenciado corporalmente diferentes conceptos musicales de armonía (monofonía y polifonía; consonancia y disonancia; grados de tónica y dominante).

“La monofonía y la polifonía: La interpretación al piano de estos dos motivos melódicos:



ha sido vivenciada con movimiento e interpretada vocalmente por los niños con la sílaba “DU” a modo de pregunta-respuesta de manera sucesiva y simultánea.

La consonancia y la disonancia: Por parejas uno detrás de otro, un niño ha hecho de consonancia (1) y el otro, de disonancia (2). Para diferenciarlos, el niño que ha asumido el papel de disonancia se ha remangado el pantalón o las mangas del jersey. Así, cuando los niños han escuchado una secuencia armónica consonante han seguido los movimientos del (1) y cuando ha sido disonante los del (2).

El grado de tónica y dominante: De modo individual los niños han tenido que reconocer y asociar la melodía sobre el primer grado con la marcha hacia delante marcando el acento con pitos, diferenciándola de la melodía sobre el quinto grado con marcha hacia detrás marcando el acento con rodillas”. (Maestro)

c.2) El trabajo kinestésico, propioceptivo y psicomotriz

A lo largo del estudio hemos tratado de reforzar la imagen corporal de los participantes mediante la imitación y la creación de secuencias motrices lo que ha implicado el trabajo kinestésico corporal en la vivencia de las características musicales de la audición como: el pulso, el acento, la estructura, la dinámica... Mediante este trabajo, presente de un modo u otro en todas las actividades musicales corporales, hemos tratado de afianzar en el participante la toma de conciencia de la propia corporalidad, en relación a la posición de las extremidades y del cuerpo y favorecer el descubrimiento de nuevas posibilidades de acción espacio-temporales.

Con las diversas propuestas (marchas, equilibrios, actividades de imitación en espejo...) hemos potenciado su desarrollo psicomotriz y la calidad de los movimientos, mediante cambios de velocidad, duración, tensión... adecuando su atención y concentración auditiva a la conexión del movimiento corporal con las características sonoras.

c.3) *La dinámica de grupo*

En la primera entrevista mantenida con la maestra tutora al inicio de curso, ésta señaló lo siguiente:

“...A nivel relacional entre los niños hay subgrupos demasiado herméticos, donde las niñas de color no se quieren relacionar ni integrar con los demás y la niña rumana, que además repite, tampoco encuentra su grupo”.

En este sentido, la intención de trabajar el sentimiento de pertenencia del niño al grupo-clase se convertía en un verdadero reto que nos llevaría a plantearnos la realización de actividades para reforzar la dinámica grupal. Para ello, algunas de las actividades que hemos propuesto han consistido en la expresión corporal libre por turnos y en rueda. Mediante la disposición del grupo en circunferencia, figura de la danza entendida como atributo de comunidad y unidad, cada niño se ha expresado corporalmente con una secuencia breve de movimientos rítmicos libres según lo que le sugería la música, que ha sido repetida por el resto de compañeros. La observación de esta actividad nos ha llevado a señalar dos momentos destacados:

1. El protagonismo del niño al gozar de ese tiempo y ese espacio de acción le ha convertido en el centro de atención del grupo-clase y del maestro. Además, con su propuesta corporal el niño ha mostrado su señal de identidad al resto del grupo.
2. La repetición de la propuesta corporal individual por parte del grupo-clase ha reafirmado su sentimiento de pertenencia al grupo:

“Soy importante para mis compañeros porque han repetido y compartido conmigo lo que he hecho”. (Ant.)

Para realizar esta actividad hemos escogido obras musicales de *tempo* animado y de diferentes estilos como la comedia musical de Broadway titulada *“Hello Dolly”*;

trabajada en la sesión tercera, y la vibrante obra de la banda rumana de viento Fanfare Ciocarlia titulada “*Dusty Road*”, que hemos realizado en la sesión decimocuarta.

Asimismo, con esta última audición también hemos trabajado la *interacción con todos los compañeros*. Este contenido ha surgido a partir de la siguiente reflexión personal: a lo largo de toda la escolaridad son muchas las horas compartidas por los niños del mismo grupo-clase y sin embargo, podríamos decir que son contadas o incluso nulas las ocasiones que los niños pueden relacionarse con todos sus compañeros debido a la tendencia individualista del trabajo intelectual en el aula y a la selección de amigos de juego en el tiempo de ocio. En este sentido, cuando se trata de actividades colectivas los niños prefieren relacionarse con aquellos compañeros con quienes tienen mayor afinidad. Por tanto, para trabajar la interacción del niño con todos y cada uno de sus compañeros en la audición del modo más inmediato y directo, más próximo pero no invasivo y menos comprometido pero no ajeno, nos hemos inclinado por el contacto físico puntual. De este modo, con esta audición hemos marcado el acento musical chocando en rueda las palmas con cada compañero, ejercicio que ha favorecido la interacción y el disfrute personal de todos los niños, tal y como han manifestado la expresión sonriente de sus caras en la búsqueda de las palmas del nuevo compañero y la satisfacción de lograr el objetivo educativo que consistía en la vivencia corporal del acento musical de la obra.

c.4) *La expresión motriz*

Tras el trabajo de la motricidad como acompañamiento a una audición musical, el siguiente objetivo ha sido orientar el trabajo corporal de los alumnos hacia una dimensión expresiva. Para ello, hemos realizado algunas actividades típicas en el ámbito de la expresión corporal como la denominada “*imitación en espejo*”, la cual unas veces la hemos trabajado en parejas y otras, como en la sesión vigesimooctava, la hemos adaptado y realizado en equipos de cuatro personas como acompañamiento a la audición musical titulada “*Delicious Solitude*” de Goran Bregovic (1950-) o a la melodía que hemos improvisado en el piano en la sesión de audición final para padres. En esta actividad un niño ha propuesto una secuencia motriz y los otros han tratado de emular este movimiento de manera simultánea hasta que el sonido de un instrumento (la cortina, el *gong*, un arpeggio agudo en el piano) ha marcado el cambio

de turno de la persona que manda en el grupo. Por tanto, hemos requerido obras de *tempo* tranquilo para centrar la atención de los participantes en la fiel repetición de los movimientos corporales del compañero. Con estas actividades los niños han explorado y trabajado las posibilidades de acción y expresión del cuerpo en relación con la audición escuchada mediante la creación y la imitación de movimientos de sus compañeros.

Asimismo, también hemos utilizado audiciones musicales con carácter descriptivo como la obra de música concreta del compositor griego Iannis Xenakis (1922-2001) titulada “*Metástasis*” trabajada en la quinta sesión. La selección de esta obra nos ha servido para potenciar y orientar el valor motriz y expresivo de los niños con ayuda de objetos o complementos (cuerdas rojas y pañuelos) hacia la representación y escenificación del fluir de la sangre, con el fin de aproximarnos a la intención expresiva del compositor y al conocimiento de otros estilos de música que utilizan lenguajes musicales no convencionales. Para ello, previamente hemos escuchado la audición, hemos visualizado en la pantalla la partitura y hemos analizado los instrumentos que intervienen y algunas características musicales de la obra como los cambios de altura y de intensidad representadas corporalmente.

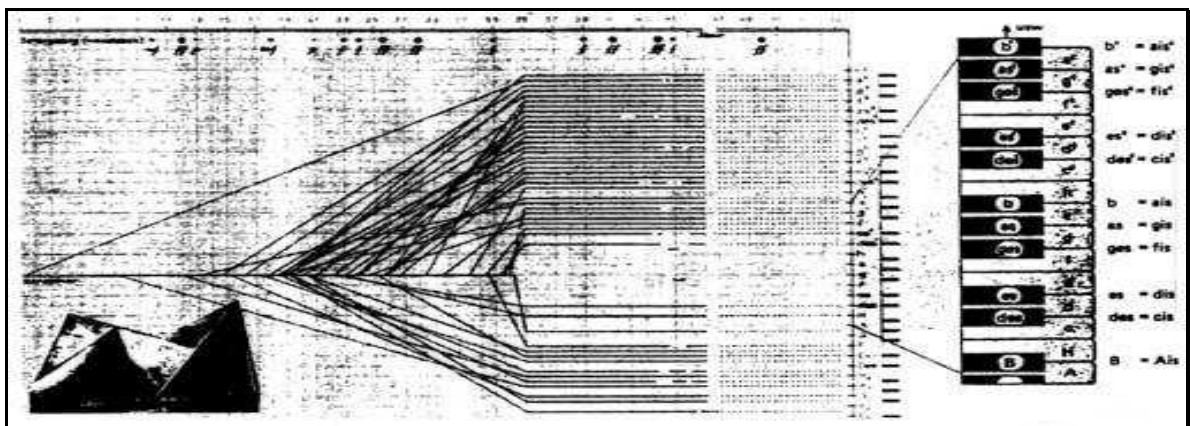


Figura 76. Gráfico del glissando inicial de la obra “*Metástasis*” (I. Xenakis, 1953)

c.5) *La comunicación*

La expresión corporal ha requerido una mayor dimensión expresiva cuando hemos propuesto a los niños en la sesión séptima, trabajar y representar corporalmente por parejas el diálogo musical que mantienen los dos violines en la audición del segundo tiempo del “*Concierto para dos violines en Re menor*” de J. S. Bach (1685-1750). Para ello, previamente hemos escuchado detenidamente la audición con el fin de ayudarles a comprender mediante el movimiento de nuestras manos y brazos cómo se iba desarrollando la conversación musical entre estos dos instrumentos, que luego ellos han representado corporalmente con movimientos imitativos, complementarios y opuestos. Además de profundizar en el trabajo expresivo corporal mediante la práctica de la audición musical activa, hemos tratado de favorecer la interacción social mediante la comunicación corporal en parejas.

d) *La dramatización* de una audición musical, entendida como la representación de una acción protagonizada por unos personajes en un espacio determinado, siempre ha estado relacionada con el trabajo de ciertos contenidos musicales de la audición que nos han interesado abordar en cada ocasión.

De tal modo, en la sesión vigesimocuarta el carácter descriptivo de la audición titulada “*La cajita de música*” del compositor ruso Anatoly Liadov (1855-1914) nos ha permitido trabajar mediante la dramatización de personajes y el acompañamiento instrumental los siguientes parámetros musicales: el pulso, el ritmo y el acento, además de la estructura de la obra, tal y como recogemos en el diario de campo:

“... Mientras las bailarinas danzan en su cajita de música marcando el pulso, otros niños acompañan con crócalos ese movimiento correspondiente a la parte A. En la parte B, unos conejitos se mueven y marcan el ritmo en su tambor, al mismo tiempo que otros compañeros lo tocan con las claves. La parte C, es dramatizada por otro grupo de niños convertidos en unos muñecos robots que se mueven marcando el acento, acompañados por el acento de los panderos”. (Maestro)

En este sentido, el propósito de la siguiente sesión ha sido trabajar y vivenciar con todo el grupo-clase el compás ternario mediante la imitación de movimientos que nosotros hemos propuesto como acompañamiento dramático a la audición del compositor francés Émile Waldteufel (1837-1915) titulada “*Vals de los patinadores*”:

“...Nos hemos convertido en patinadores y con la dramatización de este personaje hemos marcado el acento y el pulso de diferentes modos: con movimiento, mediante marchas en diferentes direcciones utilizando diferentes planos o alturas, sirviéndonos de la percusión corporal, interactuando con nuestros compañeros, etc”. (Maestro)

Por su parte, en la sesión vigesimosexta la audición de la canción popular aragonesa titulada “*En Zaragocica*” nos ha permitido trabajar con todos los participantes varias propuestas de manera simultánea. Así pues:

“...Un pequeño grupo ha inventado un montaje dramático del texto de la canción como acompañamiento a la audición y el resto del grupo dispuestos en circunferencia alrededor del grupo dramático hemos cantado y vivenciado con movimiento el pulso, el acento y el ritmo con el fin de trabajar la negra con puntillo. Previamente hemos percutido el ritmo y hemos aprendido la canción”. (Maestro)

Si bien es cierto que tanto el objetivo musical que hemos trabajado con estas audiciones como el carácter descriptivo de las audiciones musicales seleccionadas han sido unos factores o pautas que han podido poner límite al potencial creativo dramático de los niños, debemos decir sin embargo que la caracterización, la recreación y en definitiva, el modo de utilizar el cuerpo y el espacio en cada una de estas actividades han dependido en última instancia del interés y la habilidad creativa y expresiva de cada participante.

Así pues, la dramatización musical en el trabajo de las audiciones ha sido la disciplina expresiva corporal más completa de todas las trabajadas, cuya dimensión educativa ha englobado la sensibilidad auditiva, la aplicación de los conocimientos musicales, el trabajo de la conciencia corporal, la psicomotricidad, la expresión corporal y la caracterización humana de esa expresión, en relación con la música escuchada.

- e) *La coreografía y la danza* han permitido trabajar la estructura de la obra musical de manera exteriorizada. A lo largo del estudio, hemos utilizado este contenido en los tres trimestres cuyas aplicaciones se han concretado en las siguientes actividades:

e.1) La invención de una coreografía a una melodía dada

En el primer trimestre y a partir de la melodía de un villancico aragonés de Tarazona y Fuentes de Jiloca titulado “La zambomba tiene un diente” hemos propuesto en el inicio de la décima sesión, la creación en clase de una coreografía por pequeños grupos de cuatro alumnos que luego han interpretado para el resto de sus compañeros. En este caso, el propósito educativo ha sido analizar y vivenciar la estructura bitemática (AB) de este *lied* binario mediante el montaje coreográfico.

"La zambomba tiene un diente"

villancico
Tarazona y Fuentes de Jiloca

Moderato A

Voz

B

La zambomba tiene un diente
y la muerte tiene dos;
y el chiquillo que la toca
tiene ganas de turrón..

Dale que le dale,
dale a la zambomba.
Dale que le dale
hasta que se rompa.

Figura 77. Villancico aragonés “La zambomba tiene un diente”


(Cancionero musical de la provincia de Zaragoza, A. Mingote, 1967, 325)


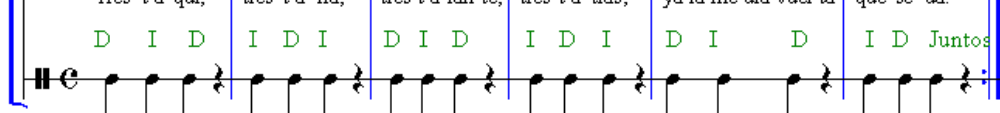
e.2) El aprendizaje de danzas aragonesas y del mundo

La escuela es un excelente escenario para conocer, difundir y conservar el patrimonio musical y cultural. Dada la diversidad cultural del alumnado de nuestro grupo de estudio, con esta actividad hemos tratado de conocer, respetar y compartir las raíces culturales de los miembros participantes. Así pues, durante las sesiones decimosesta y decimoséptima correspondientes al segundo trimestre hemos aprendido algunas

sencillas danzas tradicionales aragonesas de la comarca del Sobrarbe como “*O Trespuntiau*”, cuyo texto ha contribuido al aprendizaje de la danza, tal y como mostramos en el gráfico posterior, y la “*Polca Piqué*”, además de la danza popular rumana titulada “*Alunelu*” que nos ha enseñado una niña de esta nacionalidad. El aprendizaje de danzas tradicionales ha propiciado la conservación del patrimonio y la ejercitación de la sensibilidad auditiva, la lateralidad, la coordinación, el ajuste corporal a la audición y el trabajo de la estructura de la canción mediante la vivencia del acento, el pulso y el ritmo.

"O Trespuntiau"

La Fueva (Huesca) 

Letra	 <p>Tres-t'a-quí, tres t'a-llá, tres t'a-lan-te, tres t'a-trás, ya la me-dia-vuel-ta que se da.</p>
PIES	<p>D I D I D I D I D I D I D Juntos</p>
Percusión	

8 veces

Figura 78. Danza popular aragonesa de la comarca de Sobrarbe (I. Riazuelo, 2000, 185)

Tras el aprendizaje y la interpretación de las danzas aragonesas, y con el fin de descubrir nuevas posibilidades coreográficas entre todos los participantes, hemos creado una versión-adaptación de la danza aragonesa “*Polca Piqué*” modificando su coreografía original. Por su parte, después del aprendizaje de la danza “*Alunelu*” hemos propuesto como tarea para la siguiente sesión la invención por pequeños grupos de un montaje coreográfico para esta danza rumana, cuyo objetivo ha sido trabajar la estructura de *lied* binario (AB) y coordinar su interpretación con la audición musical. Para ello, hemos grabado a cada grupo la canción en un disco compacto y así los niños han podido trabajarla a lo largo de la semana.

e.3) La creación de coreografías a audiciones de música actual

En el mes de junio de 2009, la reducción de la duración de las sesiones de sesenta a cuarenta minutos y la intensidad de trabajo teórico sobre el lenguaje musical en las últimas sesiones vigesimosexta y vigesimoséptima, nos han llevado a proponer para

la siguiente sesión una tarea algo más distendida y dinámica para los niños, que ha consistido en la invención, ensayo y presentación de una coreografía en grupos de 4 a 6 participantes. La distribución de los grupos la hemos realizado nosotros con el fin de compensar los grupos y alternar los compañeros para cada tarea.

En esta ocasión, hemos dado la libertad a los niños en la selección del estilo y la obra musical que más les gustara, factores que han convertido esta tarea en una actividad totalmente libre y creativa, confiando a los niños toda la responsabilidad de sus propios aprendizajes. En la selección de las obras musicales, todos los grupos se han decantado por las canciones de moda actual, difundidas por los medios de comunicación masiva como la radio, la televisión e internet.

Asimismo, la observación de la preparación de esta actividad a lo largo de la semana nos ha permitido analizar cómo se han organizado los niños, tanto en la selección de la canción como en la elaboración de la coreografía. En la elaboración del montaje coreográfico, hemos valorado el análisis de la estructura musical mediante el uso de los diferentes pasos y segmentos corporales, la utilización del espacio, los tipos de desplazamientos, agrupamientos y formas espaciales. En la interpretación, hemos valorado la iniciativa, la seguridad, la memorización de los pasos y su coordinación con la audición musical y con los compañeros.

f) *El lenguaje musical* es otro bloque de contenidos que hemos trabajado con algunas audiciones mediante la práctica de la creación del siguiente modo:

f.1) *La entonación y la técnica de flauta*

En la octava sesión, la obra del compositor y pianista George Winston (1949-) titulada “*Night*” nos ha servido como base musical para ejercitar la entonación y la técnica instrumental. La tonalidad en *La menor* de la obra nos ha permitido trabajar la entonación de los siguientes motivos melódicos mediante el uso de la fonomimia de Kodály, los cuales han sido interpretados de un modo sucesivo con la flauta dulce. Así, hemos abordado las siguientes relaciones interválicas:

2ª Mayor ↑↓; 3ª menor ↓ y 4ª Justa ↑

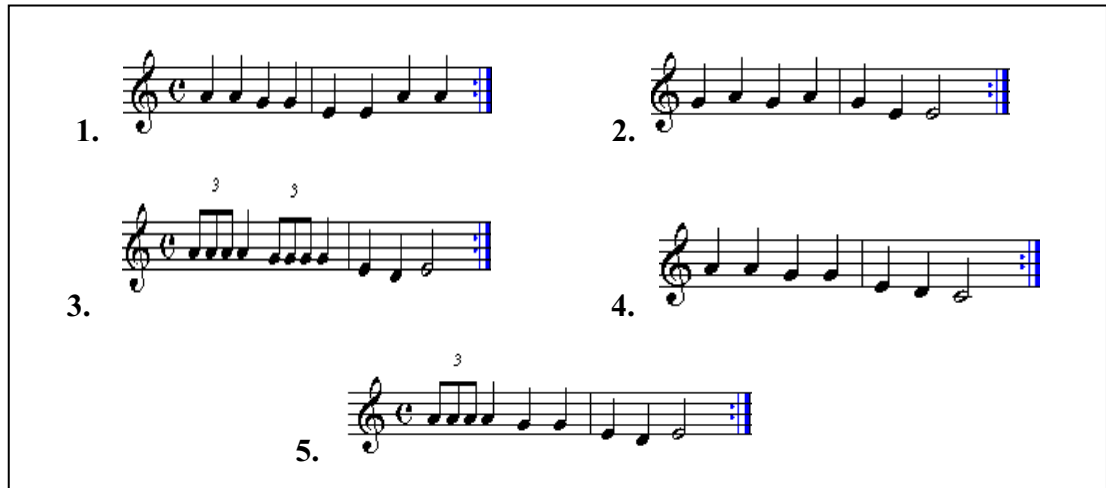


Figura 79. Motivos melódicos trabajados con la audición “Night” (G. Winston, 1990)

Así pues, además del calentamiento vocal y la técnica instrumental utilizada a modo de pregunta-respuesta, con esta actividad hemos facilitado a los participantes una estrategia didáctica que les ha permitido examinar auditivamente la correspondencia de su entonación con la interpretación instrumental de cada secuencia en su flauta.

f.2) *La escritura, la lectura y la técnica de láminas*

En la sesión decimonovena y a partir de una frase melódica de ocho blancas que hemos creado e interpretado como acompañamiento al puente instrumental de la audición de la canción popular “*La silleta de la reina*”, hemos propuesto a varios niños pensar otras alternativas, conservando las mismas notas y cambiando el diseño rítmico. Las distintas propuestas las hemos escrito en la pizarra, las hemos cantado y las hemos interpretado todos los participantes con láminas como acompañamiento a la audición y a la interpretación vocal de esta canción popular.

f.3) *Verbalización de patrones rítmicos*

Las audiciones de obras musicales también las hemos utilizado en el aprendizaje de determinados patrones rítmicos. En la sesión vigesimoséptima, con el fin de vivenciar y trabajar el patrón rítmico formado por dos semicorcheas y una corchea hemos buscado una obra, cuyo motivo principal estuviera formado por este patrón, seleccionando finalmente la obertura de la ópera “*Guillermo Tell*” de Rossini (1792-1868). Después de la lectura de la partitura con percusión corporal, hemos realizado una actividad que ha relacionado el ritmo, la melodía y el lenguaje, de acuerdo con

los principios didácticos propios de la pedagogía de Carl Orff. Para ello, hemos elaborado una sencilla historia en formato de *Power-point* titulada “*Galop*”, cuyo texto se ha correspondido con la melodía de la audición. Por su parte, la señalización de las sílabas acentuadas en color rojo ha favorecido la vivencia del pulso de la obra. Así pues, la visualización de la historia en la pantalla nos ha permitido vivenciar este patrón de un modo oral, al contar y cantar la historia como acompañamiento a esta audición musical.

*A galo, a galo, a galope voy,
Corro sin, corro sin, corro sin parar,
Que si no, que si no, que si no llego,
La posaaada me la cerrarán...*

**Figura 80. Fragmento de la historia “Galop”. Obertura de “Guillermo Tell”
(G. Rossini, 1829)**

B.2) En las actividades de desarrollo

La presentación, el análisis, la valoración y la evaluación de la tarea semanal de los participantes en cada sesión han dado paso a la realización de unas actividades de desarrollo cuyas finalidades han sido las siguientes:

- ❖ profundizar y reforzar los contenidos trabajados en la tarea semanal de esa sesión
- ❖ presentar los nuevos contenidos musicales de trabajo y explicar la nueva tarea

Así pues, de acuerdo con el diseño, la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje musical y su finalidad educativa, podemos clasificar las actividades de desarrollo en:

B.2.1) Actividades de profundización y refuerzo

Su finalidad ha sido reforzar el trabajo sobre los contenidos musicales incluidos en la tarea creativa elaborada e interpretada por los niños cada semana.

Si atendemos a su origen podemos distinguir dos modalidades:

- a) las actividades que hemos diseñado previamente a la sesión de trabajo, y
- b) las actividades que hemos organizado y elaborado en el transcurso de la sesión.

a) *Actividades prediseñadas: creadas y enseñadas por el maestro*

La programación y elaboración de estas actividades por parte del maestro ha tenido como objetivo incidir en aquellos contenidos que, debido a su grado de relevancia educativa, hemos querido reforzar con la implementación de otras propuestas. De acuerdo con un orden cronológico, estas actividades nos han permitido trabajar los siguientes contenidos:

a.1) *Aprendizaje de danzas*

En las sesiones dedicadas a la práctica de la danza hemos propuesto la enseñanza de varias danzas tradicionales altoaragonesas como el “*O Trespuntiau*” y la “*Polca Piqué*”, de sencilla ejecución, con el fin de potenciar la coordinación corporal (lateralidad, independencia de segmentos corporales, utilización del espacio...) y la memoria coreográfica, mediante la aproximación del patrimonio aragonés a nuestros alumnos.

a.2) *Interpretación de frases binarias dadas*

La tarea de la sesión decimonovena ha estado dedicada a la improvisación individual de frases binarias melódicas con instrumentos de láminas, con el objetivo de trabajar la estructura musical pregunta-respuesta y los grados de tónica-dominante-tónica. Con el fin de profundizar en este concepto, inicialmente trabajado en la sesión séptima mediante la invención de frases cantadas en pareja, ahora abordado desde la improvisación instrumental, hemos elaborado y repartido a los participantes una hoja

con frases musicales binarias, interpretadas posteriormente con flauta dulce y láminas. Así pues, la lectura e interpretación instrumental de estas frases han servido como actividades de consolidación para la comprensión de este contenido y para la ejercitación de la técnica instrumental.

a.3) Aprendizaje de canción en inglés para reforzar la frase musical

La tarea de la siguiente sesión basada en la creación e interpretación en pequeño grupo de frases musicales en inglés, cuya finalidad ha sido repasar el vocabulario trabajado a lo largo del curso y aplicarlo en la creación de frases musicales, lo hemos complementado con el aprendizaje vocal e instrumental de una sencilla canción que hemos inventado titulada “*Hello, hello*” cuyo texto y melodía se ha basado en la interpretación de varias frases musicales. Desde el punto de vista vocal, hemos interpretado esta canción a unísono y en canon, además de la utilización del cambio de modo mayor a su homónimo menor. Desde una dimensión instrumental, hemos interpretado esta melodía en flauta con una segunda melodía de acompañamiento de láminas. De este modo, el enfoque didáctico vocal e instrumental de esta canción ha identificado a ésta, como una actividad musical global.

a.4) Interiorización de patrones rítmicos

El objetivo de aprendizaje de la sesión vigesimosexta ha sido vivenciar el patrón rítmico de negra con puntillo y corchea. La realización de las diferentes actividades en esta sesión orientadas al trabajo de este patrón rítmico como: la audición musical correspondiente; la presentación de la tarea creativa basada en la invención e interpretación por tríos de una canción con este motivo; el análisis de todas las obras presentadas; la votación y la interpretación grupal de la canción favorita titulada “*Tengo ganas de estudiar*” han sido reforzadas con una actividad de desarrollo que ha consistido en el aprendizaje de una canción titulada “*Negra con puntillo*”, que hemos interpretado de modo vocal e instrumental con flauta dulce, con el fin de vivenciar este patrón desde diferentes medios de expresión.

b) *Actividades no prediseñadas: basadas en las creaciones de los niños*

Con mayor presencia que las anteriores, las actividades no prediseñadas han tenido como objetivo reforzar los aprendizajes trabajados en la sesión a partir de la selección, el análisis y la profundización sobre alguna de las obras creadas por los niños o la elaboración entre todos de una nueva, que hemos incorporado y utilizado como material de trabajo con el grupo-clase.

Este planteamiento didáctico ha implicado una flexibilización y adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características de la obra seleccionada y a las intenciones educativas que hemos pretendido trabajar en cada momento. El hecho de enfocar el trabajo didáctico a partir de los errores ha constituido una modalidad de trabajo que, lejos del aprendizaje memorístico tradicional, ha permitido centrar el aprendizaje en el análisis y la comprensión de los contenidos musicales mediante la profundización en la obra de estudio.

Por su parte, orientar el proceso educativo sobre el trabajo de las obras de los participantes ha convertido el proceso de aprendizaje en una experiencia atractiva y significativa para los niños, al mismo tiempo que ha supuesto un incentivo a su esfuerzo al animarle a realizar una obra que podría ser seleccionada por los compañeros, interpretada por todo el grupo o utilizada como material de trabajo de la sesión. Así lo han demostrado algunos niños cuando en su cuaderno de creaciones han realizado los siguientes comentarios:

“... así luego puede llegar a ser el villancico que cantemos en Navidad, porque esto hace que me interese más y lo haga mejor”.(I)

“... porque si me esfuerzo puede que mi obra sea elegida”. (Mah)

Por tanto, la elección de una obra musical como material de trabajo ha estado determinada por los siguientes criterios: la obra preferida por la mayoría de los participantes del grupo-clase después del análisis y valoración pertinente o la selección que el maestro realiza de aquellas obras destacadas por ciertos rasgos o características de interés educativo.

De acuerdo con un orden cronológico, las actividades de refuerzo que hemos elaborado durante la sesión nos han permitido profundizar en los siguientes contenidos:

b.1) Construcción de una frase musical

Después de la presentación en la séptima sesión de frases musicales inventadas y cantadas por parejas, cuya finalidad ha sido trabajar la estructura pregunta-respuesta, hemos escogido la frase de una pareja cuya melodía no estaba construida correctamente y la hemos trabajado entre todos repasando el proceso de elaboración. Para ello, hemos respetado el texto original y hemos inventado entre todos la siguiente frase musical escrita en la pizarra:

Maestro: - *Vamos a inventar una nueva frase para este texto [...]*

Maestro: - *Y la respuesta sería sol, sol, sol, sol...*

(A): - *Do, do [...]*

Maestro: - *Debajo de cada nota ponemos...*

(S): - *La sílaba.*

Maestro: - *Aquí pondríamos...*

Todos: - *Me.*

Maestro: - *Aquí...*

Todos: - *Lla. [...]*

The image shows two musical staves. The left staff is in 2/4 time and contains the melody for the question: '¿Có - mo te lla - mas?'. The right staff contains the melody for the answer: 'Me lla - mo Car - lo - ta.'.

Figura 81. Frase musical (pregunta-respuesta) construida entre todos

A continuación, hemos interpretado esta frase musical varias veces de un modo dinámico variando la duración, la intensidad y el timbre según la consigna dada en cada caso, con el fin de interiorizar el contenido de manera atractiva.

Maestro: - *Ahora lo vamos a interpretar suave y lento. [...]*

Maestro: - *Ahora fuerte y rápido. [...]*

Maestro: - *¿Y si cambiamos nuestra voz y utilizamos una diferente? [...]*

b.2) Visualización, análisis e interpretación de las melodías creadas por los niños

En las sesiones de trabajo en las que la tarea creativa encomendada ha sido la invención e interpretación de melodías escritas, como ha ocurrido en la sesión octava, la decimoctava, la vigesimosegunda y la vigesimoséptima hemos utilizado las obras de los niños como material didáctico de base para trabajar con todo el grupo-clase los contenidos de lenguaje musical de cada sesión. El registro fotográfico de las obras de los participantes y su proyección gracias al uso del ordenador y del videoprojector nos ha permitido visualizar y analizar cada partitura, valorar la interpretación de cada compañero, leer e interpretar vocal e instrumentalmente todas ellas, de un modo inmediato. En este sentido, la disposición de los medios de la tecnología, de la información y la comunicación en el aula ha sido imprescindible para el desarrollo de este tipo de tareas. Por su parte, esta actividad ha sido muy rica y motivadora para los niños al centrar el trabajo educativo sobre sus propias obras, pero muy intensa pues ha implicado el análisis e interpretación de todas ellas.

b.3) Mejora del diseño y la interpretación de una obra que representa al grupo-clase

En la novena sesión, tras la presentación de los villancicos inventados en pequeño grupo, los niños han elegido su villancico preferido entre todos, titulado “*En Navidad*” y lo hemos interpretado todo el grupo. Como actividad de desarrollo y refuerzo hemos propuesto mejorar entre todos los participantes su diseño interpretativo y su correspondiente puesta en escena, pues sería el villancico que interpretaría el grupo-clase el día de la llegada de los Reyes Magos al colegio, que coincide con el último día del primer trimestre. Así, los niños han comentado varias opciones:

S: - *Podríamos acompañar el villancico con panderetas.*

N: - *También podríamos tocarlo con láminas.*

M: - *O un baile*

J: - *Con gestos*

Si bien es cierto que todas las ideas propuestas por los chicos han sido válidas, hemos escogido la más asequible teniendo en cuenta que solo disponíamos de una sesión para prepararlo. Por ello, hemos decidido utilizar la opción gestual, para lo cual hemos propuesto la invención de una dramatización del texto en pequeños

grupos como acompañamiento al villancico, tarea que sería presentada en la siguiente sesión. Con el fin de trabajar esta actividad de un modo globalizado hemos incorporado el uso de una cinta de gimnasia rítmica como recurso expresivo corporal. Asimismo, en relación con la subárea curricular de Expresión Plástica los niños han elaborado con la maestra tutora unos “*copos de colores*” que han servido como complemento a la interpretación. Por su parte, hemos elaborado y grabado con un sintetizador la base musical instrumental del villancico como acompañamiento a la interpretación vocal y dramática. Finalmente, lo hemos ensayado en la última sesión y a petición de los propios niños en un momento de un recreo. Este deseo expreso de los niños de querer ensayarlo y mejorarlo ha demostrado un interés particular y una motivación añadida de los participantes por el trabajo bien hecho.

b.4) Improvisación de una polirritmia en grupo medio

La tarea de la sesión duodécima, fundamentada en la creación e interpretación de una polirritmia instrumental en pequeño grupo de cuatro personas utilizando los instrumentos elaborados con material de reciclaje durante las vacaciones de Navidad, la hemos complementado con una actividad de refuerzo de improvisación rítmica instrumental en grupo medio. Para ello, hemos formado dos grupos de siete y once participantes respectivamente. Con esta actividad de polirritmia grupal hemos tratado de trabajar la escucha atenta como actitud indispensable en la improvisación colectiva.

b.5) Creación entre todos de un romance musical a partir de un poema aragonés

La presentación de la tarea semanal de la sesión decimoquinta, basada en la transformación del poema aragonés de J. Lafuente titulado “*El torico de la plaza*” en una canción mediante la invención e interpretación por parejas de una melodía, la hemos complementado con una actividad de profundización y refuerzo que ha consistido en la transformación de un poema aragonés titulado “*Hércules y Pirene*”¹⁴ en un romance musical. Esta actividad nos ha permitido repasar el proceso de elaboración e invención de una melodía a un texto dado y comprender la correspondencia entre sílaba-nota:

¹⁴ Basado en la leyenda sobre la formación de la cordillera de los Pirineos y extraído del libro de Adell, J. A. y García C. (2001). “*Brujas, demonios, encantarías y seres mágicos en Aragón*”. Huesca: Pirineo.

Maestro: - *Primero escribo el ritmo. Lo leemos. [...]*

(Primeramente lo hemos leído con voz y percusión corporal; luego, solo con percusión corporal y seguidamente, hemos incorporado la interpretación del texto junto con la percusión de este ostinato corporal).

Maestro: - *Tenemos ya el texto y el ritmo. Y ahora lo que tenemos que hacer es tomar ese ritmo y transformarlo en melodía. Siempre os digo que para entonarlo bien, lo mejor es que utilicemos notas por grados...*

I: - *Conjuntos.*

Maestro: - *Empezamos por la nota re ¿vale? ¿Ahora?*

A: - *Mi. [...]*

(Poco a poco hemos construido con los niños este romance musical. Mientras lo hemos escrito en la pizarra, los niños lo han ido anotando en su cuaderno)

De este modo, la construcción de esta melodía en la tonalidad de *Re menor* ha sido un proceso progresivo e interactivo entre el maestro y los alumnos que ha favorecido en todo momento la atención y el interés del grupo. Una vez escrita la melodía la hemos cantado e interpretado instrumentalmente con flauta dulce y láminas. Por último, con el fin de proporcionar mayor riqueza a esta actividad hemos propuesto como tarea para la siguiente sesión la invención por grupos de ocho participantes de un montaje dramático como ilustración de la interpretación vocal e instrumental de este romance. Así, el montaje final de esta actividad global implicaría la participación de todos los niños desde los diferentes medios de expresión: vocal, instrumental y corporal.

Romance de Hércules y Pirene

Flauta



Figura 82. Melodía del “Romance de Hércules y Pirene” (Maestro y alumnos)

b.6) *Sonorización del movimiento*

El trabajo de expresión corporal y dramatización realizado en la sesión vigesimocuarta mediante diferentes actividades, como la dramatización de personajes con la audición de “*La cajita de música*” (Liadov); la creación del manejo de un juguete corporal-sonoro, mediante ostinatos con instrumentos y la actividad que hemos denominado “*La habitación de los juguetes*”, lo hemos complementado con una actividad de desarrollo y refuerzo basada en la sonorización de los movimientos corporales improvisados por una niña. En esta ocasión, hemos propuesto a la niña con necesidades educativas especiales que se expresara libremente en el espacio central del aula, mientras sus compañeros desde sus sitios han interpretado y sonorizado sus movimientos con instrumentos de pequeña percusión.

Mediante la improvisación, esta actividad nos ha permitido trabajar la creación poniendo en común diferentes medios de expresión como han sido el cuerpo y la percusión instrumental. Así pues, la traducción sonora del movimiento ha centrado la atención del grupo-clase en los movimientos de la niña y ha implicado la exploración de las cualidades y las posibilidades sonoras de los instrumentos de percusión.

Así, la dramatización de juguetes a partir de la audición de Liadov y la actividad de sonorización del movimiento nos ha permitido relacionar en la misma sesión la expresión corporal y la percusión instrumental de un modo bidireccional, según el siguiente esquema:

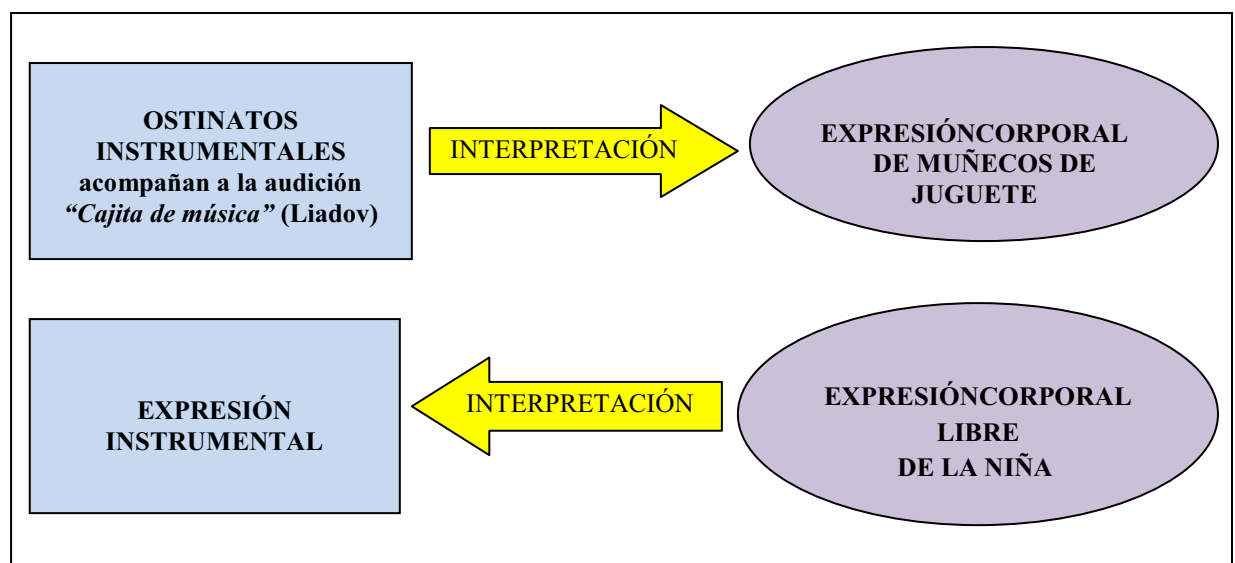


Figura 83. Relación entre la expresión corporal y la expresión instrumental

Así, la audición musical “*La cajita de música*” y los ostinatos instrumentales han guiado la interpretación dramática de los “muñecos de juguete”. Por su parte, en la actividad de la sonorización del movimiento, la improvisación corporal libre de la niña ha sido el referente para la interpretación instrumental de sus movimientos, por parte del grupo-clase.

b.7) Recapitulación sobre la composición de canciones

En la última sesión de nuestro estudio, esta actividad ha permitido recordar los elementos fundamentales que integran el proceso de composición de una canción (texto, métrica, escritura en versos, rima, ritmo, melodía y ensayo). El análisis y la reflexión sobre algunas composiciones presentadas en la penúltima sesión han requerido esta actividad-resumen fundamentada en el trabajo sobre el proceso compositivo. Para ello, hemos seleccionado varias composiciones, hemos analizado de manera conjunta aquellos contenidos que no se han trabajado correctamente y los hemos mejorado. Finalmente, estas nuevas propuestas o composiciones han sido interpretadas por el grupo-clase.

B.2.2) Actividades para la presentación de contenidos y la explicación de tareas

En vista de que durante la aplicación piloto y en las primeras sesiones de este estudio algunos participantes no comprendían la explicación de la tarea que mandábamos cada semana, hemos planteado este tipo de actividad de desarrollo con el fin de facilitar su comprensión mediante un ejemplo. El carácter ilustrativo y explicativo de estas actividades nos ha permitido considerarlas en las sesiones que más lo han requerido. De acuerdo con un orden cronológico, las actividades han sido las siguientes:

a) *Exploración sonora y notación no convencional*

El análisis y la interpretación de la obra no convencional que hemos elaborado para la cuarta sesión, titulada “Una noche en la ópera” ha tenido como objetivo mostrar a los niños otros modos de representación y expresión sonora. Las características de esta partitura nos han permitido trabajar las cualidades del sonido a partir de la exploración sonora vocal, corporal y con objetos. Con este ejemplo práctico hemos tratado de explicar la tarea creativa de la próxima sesión que ha consistido en la elaboración de una obra no convencional en pequeño grupo.

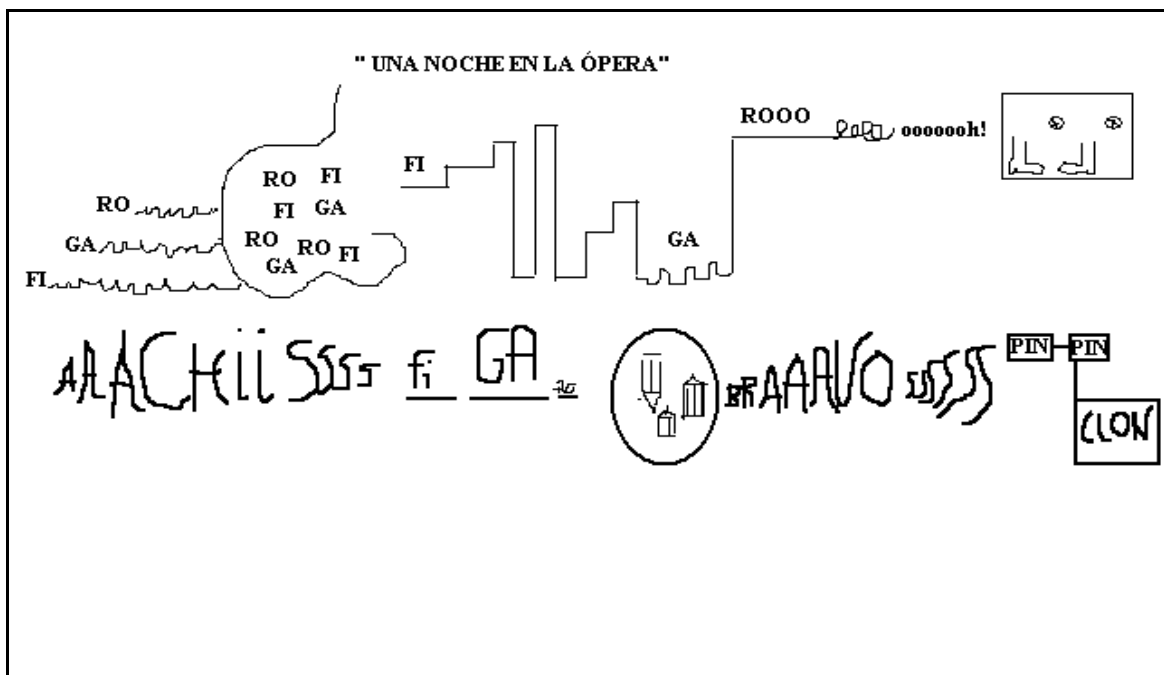


Figura 84. Partitura de música no convencional “Una noche en la ópera” (Maestro)

b) *Creación de melodías con patrones*

Por su parte, en la quinta sesión hemos escrito entre todos los participantes una melodía por grados conjuntos utilizando los siguientes patrones rítmicos: dos corcheas, negra, blanca y silencio de negra. Tras la escritura de la partitura hemos interpretado la melodía vocal e instrumentalmente con flauta dulce. En este sentido, esta actividad ha permitido explicar a los niños el proceso compositivo en la invención de melodías (ritmo, compases, melodía...) utilizando el lenguaje musical convencional y la consideración de algunas pautas que facilitan su interpretación como es el uso de grados conjuntos. Por ello, éste ha sido un claro ejemplo para la comprensión de la tarea semanal basada en la composición e interpretación instrumental en pareja de una melodía con estos patrones rítmicos.

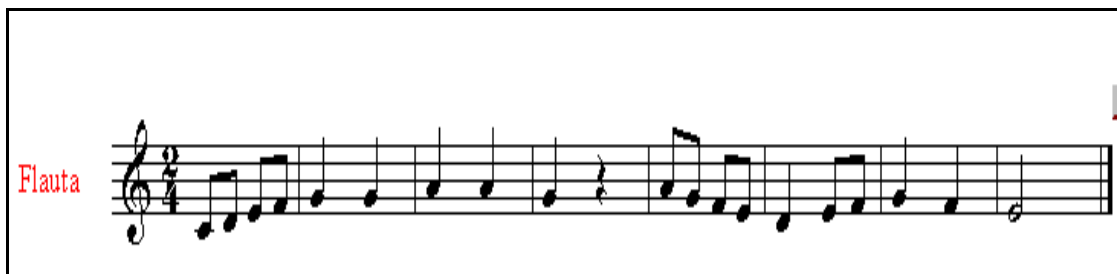


Figura 85. Melodía con patrones construida entre todos

c) *Frase musical*

Del mismo modo, para favorecer la comprensión de la frase musical en la sexta sesión hemos construido varias frases integradas por pregunta-respuesta. Para ello, después de haber escrito en la pizarra el texto de varias preguntas y sus respuestas, les hemos asignado un ritmo y una melodía, de manera que las preguntas terminaran en el grado de dominante (*sol*) y las respuestas en el grado de tónica (*do*).

Figura 86. Frase musical 1 (Maestro)

Voz

¿Dón-dees tá tu lá - piz? Es-táen el es - tu - che.

Detailed description: A musical staff in treble clef with a common time signature (C). The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4. The lyrics are written below the staff: '¿Dón-dees tá tu lá - piz? Es-táen el es - tu - che.'

Figura 87. Frase musical 2 (Maestro)

Mediante varios ejemplos, esta actividad nos ha permitido trabajar con los alumnos la frase musical, antes de mandar la tarea correspondiente de invención e interpretación de frases musicales por parejas para la próxima sesión.

d) Creación de polirritmia para cuatro instrumentos

En la decimoprimera sesión, tras la presentación de los instrumentos contruidos con material de reciclaje, hemos realizado una polirritmia instrumental con tres niños. Cada uno de nosotros hemos pensado un *ostinato* de cuatro pulsos, lo hemos escrito, lo hemos interpretado vocalmente y luego lo hemos tocado con un instrumento de pequeña percusión (maraca, palo de lluvia, sonaja y crótalos). El montaje final ha consistido en la entrada sucesiva de los instrumentos repitiendo el *ostinato* dos veces cada uno hasta la entrada del siguiente. Como coda final hemos tocado más fuerte la última vez. Mediante este ejemplo hemos pretendido enseñar el proceso que requiere la realización de la próxima tarea basada en la invención de una polirritmia en pequeño grupo con los instrumentos contruidos con material de reciclaje.

Crótalos

Maraca

Palo de lluvia

Sonaja

Detailed description: Four musical staves, each representing a different instrument. Each staff starts with a common time signature (C) and a double bar line. The notes are as follows:

- Crótalos:** Four quarter notes: G4, A4, B4, C5.
- Maraca:** Four quarter notes: G4, A4, B4, C5, followed by a sixteenth-note triplet: G4, A4, B4.
- Palo de lluvia:** Four quarter notes: G4, A4, B4, C5.
- Sonaja:** Four quarter notes: G4, A4, B4, C5, with a fermata over the final note.

Figura 88. Polirritmia con instrumentos de pequeña percusión (S, Jo, I y Maestro)

e) *Invencción de un cuento musical con efectos sonoros*

Al término de la sesión decimosegunda, y con el fin de ofrecer un ejemplo que permitiera a nuestros participantes entender la próxima tarea, hemos interpretado el cuento musical titulado “*Pedro, el pájaro carpintero*”. Para ello, hemos distribuido los objetos sonoros e instrumentos de percusión según los diferentes personajes con el fin de favorecer la participación de todos los niños. Como ambientación musical de fondo hemos utilizado una obra instrumental del grupo alemán de música antigua Oni Wytars titulada “*Reis Glorios*”. La visualización del cuento en la pantalla gracias al uso del ordenador y del videoprojector y la referencia a la intervención de cada personaje, mediante el nombre del instrumento correspondiente entre paréntesis, nos ha permitido centrar la atención de los niños en la interpretación de este cuento musical.

Después de la interpretación, y como sugerencia, les hemos dado alguna pauta que les podía facilitar la realización de esta tarea, como por ejemplo comenzar elaborando una lista de instrumentos u objetos analizando y anotando sus posibilidades sonoras y su carácter descriptivo, asociándolo a determinados personajes o elementos como base para la invención y redacción de un cuento musical con efectos sonoros en pareja.

f) *Análisis, comprensión, interpretación y dirección de un canon*

En la sesión decimotercera, el aprendizaje del sencillo canon titulado “*Este canon*”, elaborado por el maestro, ha sido el material de base para la tarea propuesta fundamentada en la interpretación y dirección de un diseño de este canon. El aprendizaje de la canción, la escritura y la lectura de la partitura y la interpretación vocal e instrumental, tanto al unísono como en canon nos han permitido profundizar en la comprensión de esta obra polifónica mediante el análisis de su estructura, la entonación, el trabajo de las entradas en la interpretación en canon, etc. Del mismo modo, las diferentes posibilidades interpretativas vocales e instrumentales que hemos trabajado han tratado de descubrir a los niños una amplia gama de posibilidades que podrían utilizar, combinar e incorporar en su propio diseño, dirección e interpretación por tríos de esta canción.

g) *Transformación de un poema en canción*

El objetivo de la actividad de desarrollo de la sesión decimocuarta ha sido trabajar con los niños la invención de una melodía a un texto dado para convertirlo en canción. Así pues, hemos tomado el poema aragonés de Sarasate (1894) titulado “*San Juan de la Peña*” con el fin de enseñar, desde la propia práctica, los diferentes pasos que deben seguir en el proceso compositivo:

1. A partir del texto inventar un ritmo asociando una figura a cada sílaba.
2. Leer y ensayar el ritmo.
3. Leer el texto con el ritmo.

San Juan de la Peña

poema aragonés

Ritmo



En las mon - ta-ñas de Ja - ca un mo - nas - te - rio cé - le - bre

Figura 89. Ritmo al texto del poema “San Juan de la Peña” (Maestro y alumnos)

4. Asignar notas a las figuras para convertirlo en una línea melódica
5. Leer y ensayar la línea melódica
6. Leer el texto con la melodía e interpretar esta nueva canción.

Voz



En las mon - ta-ñas de Ja - ca un mo - nas - te - rio cé - le - bre

cu-yoo-ri - gen ya re - mo - to las cró - ni - cas e - nal - te - cen...

Figura 90. Melodía al poema “San Juan de la Peña” (Maestro y alumnos)

El trabajo de la musicalización de este poema en el aula ha marcado las pautas de trabajo para la realización de la tarea creativa semanal basada en la musicalización e interpretación por parejas de un poema aragonés de Lafuente (1896) titulado “*El torico de la plaza*”.

h) *Introducción de la frase binaria melódica instrumental*

La actividad de desarrollo que hemos realizado en la sesión decimoctava basada en la improvisación de la frase binaria musical con instrumentos de láminas ha servido como preámbulo del trabajo que realizaríamos la siguiente semana. A partir de la improvisación en láminas esta actividad de desarrollo, consistente en la práctica de la frase binaria musical de cuatro compases en la *escala modal de sol*, ha tenido como finalidad afianzar la estructura de la misma: una pregunta de dos compases que termina en el quinto grado y una respuesta de dos compases que concluye en la tónica. Para ello, hemos acompañado con el piano la improvisación de frases musicales realizada de manera simultánea por todos los participantes del grupo-clase. Esta actividad nos ha permitido presentar y trabajar la frase musical de un modo instrumental profundizando en el trabajo de la frase musical vocal abordado en el primer trimestre.

i) *Interpretación de una instrumentación*

Con motivo de la celebración anual de las Jornadas Culturales del colegio hemos dedicado la actividad de desarrollo de la sesión vigesimosegunda al aprendizaje e interpretación de una instrumentación en láminas fundamentada en el trabajo de los grados de tónica y dominante, como acompañamiento a la audición de Jean Michel Jarre titulada “*Rendez-vous 4*” (1986). Además de la lectura musical, la técnica instrumental y la memoria, la práctica de la instrumentación con el grupo-clase ha exigido trabajar la sensibilidad auditiva para sincronizar la interpretación individual con la audición musical y con la interpretación de los compañeros.

j) *Forma rondó*

Al término de la sesión vigesimocuarta hemos enseñado a los niños una canción que hemos inventado titulada “*Reloj de cuco*” con el fin de trabajar la forma rondó, cuya estructura ha sido: ABACADA. El aprendizaje de esta canción ha sido la base para la realización de la tarea correspondiente fundamentada en la invención e interpretación

de una coreografía en pequeño grupo, en la que se ha requerido la vivencia del pulso, del ritmo y del acento en cada una de las partes B, C, y D, respectivamente. Asimismo, la interpretación instrumental con flauta dulce del estribillo (parte A) en las tonalidades de *Sol Mayor* y *Fa Mayor*, nos ha permitido trabajar el transporte musical y las alteraciones de las notas *fa sostenido* y *si bemol*.

k) *Improvisación vocal*

La improvisación vocal, abordada en las dos últimas sesiones de nuestro estudio, ha tenido como finalidad descubrir a los participantes desde la propia práctica las aplicaciones de esta modalidad creativa, trabajada de manera:

- Individual: la improvisación vocal individual de una frase melódica de cuatro compases en compás cuaternario con la palabra “*vio*” ha precedido al estribillo grupal de la canción titulada “*Vio, vio*” elaborada por el maestro. La práctica de esta modalidad nos ha permitido analizar la musicalidad de cada individuo mediante el estudio de su capacidad para crear y entonar una melodía construida en el momento. Con esta canción hemos alternado el sentido de “aventura” de la improvisación individual con el de “unidad” de la interpretación del estribillo interpretado por el grupo-clase.
- Parejas y en pequeño grupo: la improvisación en esta modalidad ha tenido un carácter más comunicativo. La consigna ha sido la siguiente: “*improvisa desde la escucha al otro*”. De un modo sucesivo hemos distribuido a los niños por parejas y después en pequeños grupos de cuatro, espalda con espalda, con el fin de centrar la atención del niño en la percepción y la sensibilidad auditiva, la expresión vocal y la comunicación.

C) Creador y dinamizador del ambiente de aprendizaje

El desarrollo del proceso educativo musical según esta propuesta fundamentada en la práctica de la creación musical ha requerido al maestro la construcción y dinamización de un ambiente de aprendizaje que reúna las siguientes condiciones:

- a) *Favorecer un ambiente coeducativo entre todos los participantes en el proceso de aprendizaje.*

Hemos fomentado un entorno de aprendizaje cooperativo entre los miembros del grupo de estudio en un modelo educativo que ha priorizado el trabajo entre iguales. La relación maestro-alumno ha formado parte de un ambiente de aprendizaje fundamentado en la experiencia compartida. El maestro ha facilitado al niño una amplia gama de experiencias musicales actuando como mediador entre los alumnos y el contenido a enseñar. Además, siempre que hemos podido, hemos considerado la globalidad en cada actividad implicando a todos los participantes en el aprendizaje desde los diferentes medios de expresión, conectando saberes de diferentes ámbitos de conocimiento.

- b) *Potenciar la participación responsable y la implicación del niño en el proceso de aprendizaje.*

Si partimos de la premisa de que el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje ha sido el alumno diremos que, en el seno de un ambiente de aprendizaje eminentemente participativo y activo, hemos tratado de implicar al niño en cada actividad, tanto en las que hemos propuesto y trabajado en el aula como en las actividades o tareas semanales. La finalidad ha sido educar una actitud de responsabilidad y disfrute por el aprendizaje musical entendido desde una dimensión creativa, constructiva y productiva, de manera que todo alumno tuviera la posibilidad de realizar y adaptar cada actividad a su nivel de experiencia musical. Asimismo, la naturaleza creativa del proceso educativo ha propiciado la generación de continuas situaciones de aprendizaje en las que la reflexión de los niños sobre las producciones musicales propias y ajenas han tenido como objetivo trabajar la capacidad de análisis crítico y la valoración de los diferentes contenidos musicales abordados en la sesión.

c) *Considerar diferentes modos de participación.*

El diseño o estructura de la sesión¹⁵ nos ha permitido trabajar cada día diferentes modalidades de participación según la tipología de las actividades planteadas. Así pues, hemos considerado:

- ❖ *Participación espontánea.* Se ha referido a la participación de los niños en las actividades propuestas por el maestro en el aula, relacionadas con el aprendizaje de una canción, una instrumentación, una danza, un ejercicio de expresión corporal, etc. Este tipo de participación ha requerido la iniciativa personal y la atención del niño para la realización correcta de la actividad, de acuerdo con las directrices de la misma. Además de los contenidos musicales implícitos en cada actividad, la participación en estas actividades colectivas ha favorecido la relación social y la integración grupal de los participantes.
- ❖ *Participación crítica.* Ha estado relacionada con la intervención de los participantes en el grupo de discusión. Mediante la opinión crítica, los niños han analizado y valorado las características de la propia obra y la de los compañeros desde el respeto y desde una dimensión constructiva, como contribución a la mejora del proceso de aprendizaje.
- ❖ *Participación comprometida.* Ha sido reconocida por la continua implicación e interés demostrados por el niño a lo largo del curso con la realización y la presentación de las tareas semanales. La propuesta de la tarea semanal ha tenido como objetivo continuar el trabajo iniciado en el aula, favorecer la autonomía del niño en el desarrollo del proceso de aprendizaje y habituarle a un ritmo de trabajo a lo largo del estudio. Para fomentar y mantener la motivación de los alumnos por este tipo de participación hemos tratado de dinamizar este trabajo alternando en las sucesivas tareas: actividades, contenidos musicales y agrupamientos diversos.

¹⁵ Véase el epígrafe 5.2.3.

d) *Animar y estimular las expectativas de logro del alumno hacia las metas planteadas.*

En la creación del ambiente de aprendizaje, una de nuestras principales funciones como maestro ha sido reforzar la motivación de los participantes para afrontar con interés cada nuevo reto educativo que le planteamos, tanto en las actividades de aula como en las tareas creativas semanales. Para ello, hemos priorizado la atención a la diversidad mediante la presentación de la tarea semanal de cada participante, la cual ha sido analizada y valorada por los propios compañeros y por el maestro, con el fin de estimular su interés y su deseo de mejorar en el proceso de aprendizaje musical.

(Como ejemplo, en la quinta sesión después de la presentación de la obra no convencional en pequeño grupo los niños han valorado la obra de sus compañeros. Escogemos la valoración de un grupo):

(J): - *“Han utilizado mucho la voz y se nota que han ensayado”* [...]

(F):- *“También han utilizado los saltos y movimiento”*.

(Maestro):- *“Muy bien, han usado elementos nuevos ¿verdad? ¿Han utilizado la altura del sonido?”*

(M): - *“Sí”*.

(Maestro):-*“¿Han utilizado la intensidad, mediante sonidos más fuertes y más suaves?”*

(S): - *“También, al principio”*. [...]

(Además, los niños han analizado la presentación de la obra):

(A): - *“(G) Tendría que haberse fijado en la libreta y no imitar a (I)”*. [...]

(Luego, los autores nos han explicado el proceso que han seguido en la elaboración y finalmente les hemos preguntado por algunas propuestas de mejora).

(Maestro): - *“¿Qué creéis que podíais haber mejorado? ¿Se os ocurre algún aspecto?”*.

(Durante unos instantes hablan entre ellos y al cabo de unos segundos contesta un portavoz del grupo):

(F): - *“Ensayarlo un pelín más”*.

(Maestro): - *“Ensayarlo un poquito más para tener mayor seguridad y para mejorar la interpretación final del grupo ¿verdad?”*.

(F), (K), (C) y (A): - *“Sí”*. [...]

El análisis y la valoración de las producciones musicales de los niños han requerido la reflexión crítica de los alumnos. Nuestra intervención se ha basado en la formulación de preguntas sobre determinados contenidos musicales y en la matización de las opiniones y respuestas de los niños, con objeto de incrementar la autoconfianza y la motivación del alumno por el aprendizaje musical a lo largo del estudio.

Asimismo, la recogida y supervisión semanal de los cuadernos de creaciones nos ha permitido analizar la tarea de los niños en cada sesión, realizar anotaciones concretas relacionadas con los contenidos musicales trabajados y tener un seguimiento sobre la evolución aptitudinal y actitudinal en el proceso de aprendizaje, trabajando de modo constructivo a partir del error y animándoles siempre a incrementar su atención y nivel de esfuerzo en aquellos aspectos que deben mejorar:

“¡Ojo! No olvidéis escribir el ritmo que habéis tocado relacionado con el movimiento del muñeco sonoro”. Me alegro que te haya gustado y que disfrutes mientras aprendes. Sigue así”.

“Está bastante bien trabajada aunque debéis poner atención en la entonación de la melodía como hemos comentado en clase. Estás mejorando mucho pero ¿crees que todavía puedes hacerlo mejor? Seguro que sí. ¡Ánimo!”.

e) *Favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.*

La elaboración de una tarea semanal basada en una producción musical creativa, la contestación a las preguntas que le planteamos tras su interpretación (entrevista etnográfica), la participación del niño en el grupo de discusión y la anotación de los contenidos musicales trabajados en la obra musical, del proceso seguido en la elaboración y de las propuestas de mejora, formuladas por los compañeros y por el maestro, en el cuaderno de creaciones, han sido las principales estrategias didácticas que hemos utilizado para estimular la reflexión del alumno sobre el proceso de aprendizaje.

f) *Fomentar el desarrollo de las habilidades sociales.*

El carácter activo, participativo y cooperativo que ha identificado nuestra metodología de trabajo ha generado un ambiente educativo de convivencia, respeto y trabajo colectivo en el que los participantes han dialogado y compartido sus experiencias tanto en las actividades de aula, como fuera de ella en la realización de tareas semanales. De acuerdo con la programación de aula trimestral¹⁶, hemos alternado el agrupamiento de trabajo para cada tarea semanal (individual, pareja, trío, pequeño grupo, grupo medio y grupo-clase) con el fin de dinamizar el proceso educativo. Además, el maestro ha designado los miembros de cada grupo en la mayoría de las sesiones, por lo que cada alumno ha trabajado con todos sus compañeros a lo largo del estudio.

g) *Propiciar el uso de estrategias didácticas propias.*

La naturaleza creativa de esta propuesta educativa ha implicado la exploración del niño sobre las posibilidades didácticas de los contenidos musicales y la invención de estrategias didácticas propias¹⁷ aplicadas en la elaboración e interpretación de las producciones musicales, cuya principal finalidad ha sido mejorar la autonomía de los participantes en el desarrollo del aprendizaje musical.

h) *Facilitar la disponibilidad de recursos didácticos*

Asimismo, el desarrollo de un ambiente de aprendizaje ideal para la práctica creativa musical ha requerido poner a disposición de los alumnos la totalidad de los recursos didácticos con que contamos:

- ❖ *Personales:* En cualquier momento hemos atendido sus dudas, sus dificultades y les hemos orientado en la construcción de sus aprendizajes. Si bien es cierto que a medida que ha ido transcurriendo el estudio, las peticiones de ayuda han ido decreciendo, los participantes siempre han contado con la colaboración del maestro asesor:

¹⁶ Véase el Anexo VIII.

¹⁷ Véase el epígrafe 5.3.5.2. apartado B) El alumno creador y usuario de recursos didácticos.

(H): - “Luis, es que no me sale esta canción”.

(Maestro): -“Déjame verla. Quizás la partitura que has inventado es demasiado complicada. ¿No crees? Prueba a escribir una melodía utilizando notas por grados conjuntos. Seguramente te resultará más sencillo entonarla”.

- ❖ *Espaciales*: En la elaboración o preparación de muchas de las tareas colectivas, los participantes han precisado de algún espacio adecuado en el colegio. Los niños han utilizado el aula de música, el aula de psicomotricidad y el gimnasio en función del tipo de actividad musical, siempre acompañados por el maestro.
- ❖ *Temporales*: En numerosas ocasiones los niños han empleado el horario de recreo para la realización de las actividades colectivas. Algunas veces, los niños han precisado de más tiempo del propuesto inicialmente para la elaboración de una tarea, un hecho que ha requerido la flexibilización en el diseño de la sesión. Por otra parte, el trabajo coordinado con el maestro del área de Educación Física sobre algunos contenidos comunes, como la invención e interpretación de coreografías durante el mes de junio ha posibilitado a los niños la preparación y el ensayo de sus coreografías en dos sesiones semanales de esta asignatura, antes de su presentación definitiva.
- ❖ *Materiales*: Los participantes han dispuesto de todo el material que ofrece el aula: objetos sonoros, instrumentos de percusión, instrumentos armónicos, ordenador, reproductor de música, atriles, material fungible, etc. siempre que hicieran un uso adecuado y responsable del mismo.

D) Creador e intérprete de obras musicales

Resulta obvio pensar que en una investigación fundamentada en el estudio de una propuesta educativa basada en la práctica de la creación musical en el contexto de la Educación Primaria hayamos considerado la figura del maestro creador musical como uno de los elementos básicos del proceso educativo.

En nuestro rol como docente, la utilización de la práctica de la creación musical ha estado determinada por dos factores:

a) La expresión personal.

Del mismo modo que la práctica de la creación musical ha permitido a los niños experimentar, identificarse y expresarse mediante sus propias obras musicales, como maestro hemos tenido esa necesidad expresiva y artística de hacer nuestra propia música y compartirla con nuestros alumnos, cuya intención educativa nos ha llevado a considerarla como la piedra angular de nuestro enfoque didáctico.

La dimensión expresiva y comunicativa que ofrece la práctica creativa musical y el valor coeducativo que ha supuesto su aplicación en el aula la han convertido en una experiencia personal gratificante, en la medida que nos ha permitido participar, compartir y disfrutar con los alumnos una rica variedad de vivencias musicales interdisciplinarias con un eminente valor formativo.

En este sentido, a la necesidad expresiva y la satisfacción personal de disfrutar en el hogar con la exploración, la composición y la interpretación de cada nueva obra musical, trabajada posteriormente con los alumnos en el aula, debemos sumar el carácter activo, original y atractivo de cada sesión de trabajo, determinado por la propuesta de actividades diversas, la implicación y la participación de los alumnos en ellas, las aportaciones y características musicales de sus producciones musicales y las diferentes situaciones de aprendizaje originadas.

b) *La aplicación didáctica.*

La consideración de la práctica de la creación como una estrategia didáctica básica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical se ha caracterizado por las siguientes implicaciones:

1. *Compromiso continuo.* El desarrollo de esta práctica ha requerido la implicación permanente de los participantes y del maestro en el proceso educativo tanto en el escenario del estudio, como fuera del mismo. A lo largo del estudio, este compromiso ha dado continuidad al proceso educativo iniciado en el aula con las actividades musicales mediante la realización semanal de una tarea creativa musical, compensando de algún modo la escasa asignación lectiva de esta área, que tan solo cuenta con una hora a la semana.
2. *Dimensión práctica.* Los conceptos musicales han sido trabajados de un modo implícito en las diferentes actividades creativas, llegando a su comprensión desde la vivencia, el análisis y la reflexión de los mismos.
3. *Educación entre iguales.* Esta práctica ha requerido que los miembros del grupo de estudio aprendan unos de otros, trabajando y compartiendo con el maestro experiencias musicales de manera cooperativa desde los distintos medios de expresión.
4. *Carácter emancipatorio.* La práctica creativa musical ha formado parte de un modelo educativo activo y participativo, cuyo carácter emancipatorio ha permitido orientar el proceso educativo musical desde la exploración, la reflexión, la construcción y la expresión hacia el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
5. *Flexibilidad.* El carácter flexible de esta propuesta educativa ha sido imprescindible para la planificación y el refinamiento de las actividades didácticas. De tal modo, la práctica creativa ha permitido al maestro inventar, adaptar y concretar los productos musicales (canciones, melodías, instrumentaciones, acompañamientos...) a las intenciones educativas que hemos pretendido trabajar en cada momento.

En el desarrollo de nuestro estudio hemos asumido el ejercicio de la creación musical de acuerdo con las diferentes modalidades:

a) El maestro como elaborador de arreglos.

La selección de determinadas canciones o audiciones musicales de diferentes géneros y estilos ha sido el material básico que hemos utilizado para la invención de arreglos mediante la creación de un acompañamiento, la transformación de la obra original, etc. en virtud del objetivo educativo propuesto.

De este modo, la creación de arreglos se ha aplicado en actividades de:

a.1) Acompañamiento corporal

Se refieren a aquellas actividades de las primeras sesiones del estudio en las que hemos utilizado un ejemplo para la explicación de la tarea creativa correspondiente. De un modo más concreto, en la segunda sesión hemos interpretado la canción popular titulada “El patio de mi casa” y la hemos acompañado con un *ostinato* corporal en rodillas y palmas de dos corcheas y negra, respectivamente.

El patio de mi casa

canción popular

The image shows a musical score for the song "El patio de mi casa". It consists of three staves. The top staff is for the voice (Voz) in 2/4 time, with lyrics: "El patio de mi casa es parti-cu-lar. Cuan-dollue-ve-se mo-ja co-molos de-más..". The middle staff is for clapping (Palmas) and the bottom staff is for clapping on the knees (Rodillas). Both accompaniment parts are in 2/4 time and feature a rhythmic pattern of two eighth notes followed by a quarter note, repeated throughout the piece. Vertical blue lines connect the clapping parts to the vocal line, indicating their alignment.

Figura 91. Acompañamiento corporal a una canción popular (Maestro)

a.2) Acompañamiento instrumental

En estas actividades hemos utilizado la selección y la audición de ciertas obras musicales para la creación de un acompañamiento instrumental.

Así pues, en la sesión decimonovena hemos escogido la audición de la canción popular “La silleta de la reina”, interpretada por el grupo aragonés *Los titiriteros de Binéfar*, y hemos inventado una melodía de acompañamiento al puente instrumental que, posteriormente, ha sido interpretada por el grupo de participantes con flauta dulce y láminas como acompañamiento a la audición, con el fin de trabajar la lectura musical utilizando el lenguaje convencional y la técnica instrumental.

La silleta de la reina

canción popular

Figura 92. Melodía de acompañamiento al puente instrumental de una canción (Maestro)

Asimismo, con motivo de la celebración en el centro de las Jornadas Culturales dedicadas este año al tema de “*La astronomía*” hemos inventado en la sesión vigesimosegunda un acompañamiento instrumental de láminas para la obra del compositor de música electrónica J. M. Jarre (1948 -) titulada “*Rendez-vous 4*”¹⁸, como acompañamiento a la audición. El aprendizaje de esta instrumentación como

¹⁸ Compuesta en 1986 para conmemorar la celebración del 25 aniversario de la fundación de la NASA.

acompañamiento a la audición ha implicado el trabajo de la sensibilidad auditiva, la técnica instrumental de láminas y la memoria musical.

a.3) Acompañamiento vocal

En la sesión vigesimoséptima, y con el fin de trabajar el patrón rítmico formado por dos semicorcheas y una corchea, y de acuerdo con los principios pedagógico-musicales de Carl Orff (1895-1982), que permiten relacionar ritmo-música-lenguaje, hemos inventado una historia que ha servido como ilustración de la audición de la Obertura de la ópera “*Guillermo Tell*” del compositor italiano Gioachino Rossini (1792-1868) titulada “*Galop*”. La interpretación melódica de la historia, como acompañamiento vocal a la audición de esta obra musical, ha facilitado la vivencia de este patrón rítmico y la familiarización del niño con la música clásica de un modo dinámico.

b) El maestro como improvisador musical.

En nuestro estudio también nos hemos servido de la práctica de la improvisación aplicada a los diferentes medios de expresión:

b.1) Improvisación corporal

Se ha basado en la propuesta e improvisación de movimientos coreográficos, imitados por los alumnos, como acompañamiento a la audición de una obra musical determinada, tal y como hemos realizado en las sesiones primera, tercera, decimocuarta, etc. La aplicación didáctica de la improvisación corporal ha requerido el análisis previo de la audición musical para adecuar nuestros movimientos a la estructura y a las características musicales de la obra escuchada con el fin de vivenciar corporalmente diferentes elementos musicales y descubrir nuevas posibilidades expresivas. De este modo, una rica selección de obras musicales de diversos géneros (clásico, popular y folklórico) y estilos (clásico, romántico, musical, ska, tradicional...) nos ha ayudado a trabajar distintos parámetros musicales como el pulso, el acento, el compás, el ritmo, la frase musical, la forma, la estructura, la textura, la dinámica, etc. mediante el movimiento, la expresión corporal y la percusión corporal.

b.2) *Improvisación instrumental*

Esta modalidad la hemos utilizado según las siguientes aplicaciones:

Improvisación instrumental en grupo

En la decimosegunda sesión nos hemos servido de los instrumentos contruidos con material de reciclaje para realizar una actividad de improvisación en grupo medio (7 y 11 participantes) en la que hemos participado con nuestra cítara como un miembro más del grupo-clase. Asimismo, en la penúltima sesión de nuestro estudio hemos participado en una actividad de improvisación con instrumentos especiales (chanza, tubos, flautas de émbolo...) y de pequeña percusión, con el fin de explorar las posibilidades sonoras de los instrumentos, expresar corporalmente la acción sonora y crear diversos ambientes sonoros.

Improvisación al piano

También hemos utilizado la improvisación al piano como aproximación a los principios pedagógicos que definen la *Rítmica* de Dalcroze. Así pues, en la sesión decimoctava los niños han vivenciado y expresado con movimiento diferentes conceptos musicales improvisados con el piano relacionados con la armonía como son monofonía-polifonía, consonancia-disonancia, grado de tónica y dominante, a partir de unas consignas dadas (cambios de dirección, de sentido, de compañero, etc.). En la misma sesión, hemos improvisado frases binarias como acompañamiento a las frases improvisadas por los participantes en los instrumentos de láminas con el fin de reforzar la comprensión de la estructura de la frase musical (pregunta-respuesta) y la conclusión sobre los grados de dominante y tónica respectivamente.

Además, en la audición final para los padres y a partir de la práctica improvisada al piano, hemos puesto fondo musical a un ejercicio de expresión corporal que hemos denominado "*espejo de 4 personas*". La interpretación de un agudo arpegio en el piano ha sido la consigna que los niños han debido reconocer para el cambio de director en este ejercicio de expresión corporal grupal.

b.3) Improvisación vocal

Aunque esta técnica creativa ha sido menos practicada que las anteriores, también la hemos considerado en nuestro estudio. De este modo en la octava sesión, el uso de la fonomimia como acompañamiento a una audición de G. Winston titulada “*Night*” nos ha permitido utilizar la improvisación de sencillos motivos melódicos como un ejercicio de calentamiento vocal y entonación.

Asimismo, la última actividad de nuestro estudio se ha fundamentado en la interpretación de una canción titulada “*Vio, vio*”, dedicada a la improvisación vocal individual en la que nosotros como un miembro más del grupo también hemos participado.

c) El maestro como compositor musical

La composición ha sido la práctica creativa que más hemos utilizado en nuestra investigación, cuya finalidad ha estado determinada por los objetivos educativos en cada caso. De acuerdo con los medios de expresión utilizados podemos distinguir entre tres tipos de composición:

c.1) Composición corporal

Se ha reducido a la actividad desarrollada en la sesión decimoséptima, en la que hemos realizado una adaptación de la coreografía inicial de la danza tradicional aragonesa “*Polca piqué*” bailada en cuadros por parejas, para bailarla en circunferencia con todo el grupo-clase.

c.2) Composición instrumental

Ha estado basada en el uso del lenguaje musical convencional y no convencional, según los siguientes casos:

Lenguaje musical convencional. En la séptima, decimonovena y vigesimosexta sesiones, con el fin de trabajar la escritura y lectura de determinados patrones rítmicos, hemos compuesto en compás binario una “melodías base” utilizando figuras blancas, que los niños han tenido que completar con la composición e interpretación de sus propias melodías según las pautas dadas para cada sesión.

Lenguaje musical no convencional. Por otra parte, en la vigesimosegunda sesión hemos inventado un musicograma titulado “*Tocamos el espacio*”, interpretado con voces e instrumentos de percusión, láminas e instrumentos especiales (chanza, flauta de émbolo...) presentado en las Jornadas Culturales. Con una estructura ternaria ABC, la primera parte ha consistido en la interpretación con instrumentos de láminas (carillones, xilófonos y metalófonos) de los símbolos representados por estrellas y cohetes en cada línea del musicograma. La segunda parte ha consistido en la lectura vocal libre de la palabra “*astronomía*”, y la tercera, la han protagonizado la interpretación de diferentes planetas sonoros de manera vocal e instrumental con instrumentos especiales como: semillas, chanza, flauta de émbolo... para terminar con una coda final vocal grupal.

c.3) *Composición vocal*

Nos referimos a la composición de sencillas canciones que han servido como material didáctico para el trabajo de los diferentes contenidos musicales según el siguiente orden:

a) *Canciones para trabajar el ritmo*

Compás de cuatro tiempos. La canción titulada “*Un ostinato de cuatro pulsos*”, de la sexta sesión, la hemos compuesto para trabajar individualmente la invención de *ostinatos* rítmicos corporales repetidos por el resto del grupo en un compás de cuatro tiempos. El sencillo texto de la canción *Piensa un ostinato de cuatro pulsos* interpretado por todo el grupo ha servido para marcar el cambio de turno. Con una estructura A-A, la sencilla y repetitiva melodía construida sobre la escala pentatónica de *Do mayor* ha facilitado una correcta entonación cuyo objetivo ha sido centrar la atención del individuo en la correcta improvisación de un *ostinato* de cuatro pulsos con percusión corporal. La grabación de esta canción con el sintetizador nos ha permitido utilizar varias voces o instrumentos (clarinete, flauta, piano, campanillas, saxofón, guitarra...), lo que ha propiciado trabajar la sensibilidad auditiva.

Patrón rítmico. En la sesión vigesimoquinta, hemos compuesto una sencilla canción titulada “*Negra con puntillo*”, para trabajar el patrón rítmico negra con puntillo y corchea. En tonalidad de *Do Mayor* y compás de compasillo, la línea melódica de

esta canción asciende y desciende en la escala por grados conjuntos repitiendo el mismo esquema rítmico-melódico de la semifrase con una estructura: A-A'. El texto de la composición se reduce al enunciado del patrón rítmico trabajado, lo que ha facilitado su comprensión en la interpretación vocal e instrumental de la canción.

b) *Canción para trabajar el ritmo y la técnica instrumental*

La canción titulada “Rodolfo el Golfo” ha sido inventada en la octava sesión para trabajar la síncopa (corchea-negra-corchea) y repasar las notas *sol* y *la* en la flauta mediante la interpretación de la melodía del estribillo. La canción está en la tonalidad de *Do Mayor*. Su estructura métrica está formada por estrofas de cuatro versos pentasílabos y hexasílabos. Su forma de lied binario (AB) alterna la estrofa y el estribillo, de acuerdo con la siguiente estructura: A (estribillo), A' (estribillo instrumental) y B (estrofa).

c) *Canción con acompañamiento instrumental*

La composición de la canción “Aliento de paz”, interpretada con motivo de la celebración del Día Mundial de la Paz en la decimotercera sesión, ha tenido como objetivo la invención en grupo del siguiente *ostinato* tocado por los niños con instrumentos de pequeña percusión como acompañamiento a la interpretación de la canción:

ostinato acompañamiento a "Aliento de paz"

Figura 93. Acompañamiento instrumental a una canción (Maestro y alumnos)

La canción en compás cuaternario está en tonalidad de *Re Mayor* y tiene una forma de lied binario (AB). La estructura métrica son estrofas de cuatro versos hexasílabos y octosílabos. La estructura melódica está formada por cuatro frases que se

desarrollan según el siguiente esquema: A - A' - B - B'. La línea melódica alterna grados conjuntos e intervalos de terceras y cuartas, contrastando el registro grave de la parte A con el agudo de la parte B. El mensaje del texto ha sido la característica principal de esta canción de paz.

d) *Canciones para trabajar la polifonía*

En la sesión decimotercera hemos enseñado a los niños un sencillo canon a tres voces titulado “*Este canon*”. Del mismo modo que hemos hecho en otras canciones, en el texto de la canción ha estado implícito el contenido musical de trabajo. En compás ternario y tonalidad de *Do Mayor*, la estructura métrica la componen tres pareados. Por su parte, la estructura melódica de este *lied* ternario es: A-B-C y la línea melódica transcurre por movimientos conjuntos. Además de la interpretación vocal e instrumental con el grupo-clase, el aprendizaje de este canon ha tenido como finalidad que los niños inventaran y presentaran por tríos su propio diseño interpretativo.

En la sesión decimoquinta, el aprendizaje del canon a dos voces titulado “*Una nube*”, nos ha permitido profundizar en la práctica polifónica, además de utilizar un acompañamiento coreográfico con gestos y percusión corporal en parejas durante la interpretación. En la tonalidad de *Fa Mayor* y compás cuaternario, la estructura métrica de esta canción es de dos cuartetos con versos hexasílabos y octosílabos. En cuanto a la estructura melódica de este *lied* binario (A-B), diremos que está compuesta por dos frases de cuatro compases cada una, la primera frase tética y la segunda anacrúsica. Respecto a la interpretación vocal y coreográfica de este canon a dos voces, hemos dividido al grupo-clase en dos subgrupos y, a su vez, los hemos agrupado por parejas para la interpretación de esta canción con acompañamiento corporal, ayudándoles en la entrada vocal de cada frase musical.

e) *Canción en inglés para reforzar la frase musical y la síncopa*

La vigésima sesión ha estado dedicada al trabajo de la creación musical en relación con el área de Inglés. Para ello, y después de la presentación de los participantes de la tarea creativa correspondiente a la invención de frases musicales en inglés, hemos enseñado una canción que hemos compuesto titulada “*Hello, hello*”. En la tonalidad de *Do Mayor* y en compás cuaternario, la estructura métrica de la canción está

formada por dos estrofas de cuatro versos tetrasílabos con rima asonante en los pares. Por su parte, la estructura melódica es una frase que se repite formada por dos semifrases de cuatro compases cada una, cuya línea melódica discurre por grados conjuntos sobre la escala diatónica de *do*. Además de reforzar la pronunciación y el vocabulario en inglés hemos reforzado la síncopa, trabajada en la decimosexta sesión. Asimismo, la interpretación vocal e instrumental se ha complementado con la invención e interpretación de un acompañamiento melódico en láminas como segunda voz, con la interpretación de la canción en canon a dos voces y con el cambio del modo mayor al homónimo menor combinando diversas posibilidades interpretativas.

f) *Canción para trabajar el rondó*

Además del *lied* y el *canon*, otra forma musical que hemos trabajado con nuestro grupo de estudio ha sido el *rondó*. Para ello, en la sesión vigesimocuarta hemos compuesto una canción titulada “*Reloj de cuco*”, en la tonalidad de *Sol Mayor* y compás ternario. La estructura métrica la forman dos estrofas de cuatro versos pentasílabos con rima asonante en sus versos pares (5-5a-5-5a). Por su parte, la estructura melódica está formada por frases musicales de 16 compases (8+8). Este *rondó* tiene una estructura: A-B-A-C-A-D-A, donde A es la estrofa que los niños han cantado e interpretado corporal e instrumentalmente con flauta dulce, y B, C y D son diferentes frases musicales que hemos interpretado en el piano, las cuales han sido coreografiadas en pequeño grupo con diferentes pasos para vivenciar el pulso, el ritmo y el acento, respectivamente. Además de la forma *rondó*, la interpretación con flauta dulce de esta melodía en varias tonalidades - *Sol Mayor* y *Fa Mayor* - nos ha permitido trabajar el transporte musical de la melodía original.

g) *Canción para trabajar la improvisación vocal*

Para la última sesión, hemos compuesto una sencilla canción titulada “*Vio, vio*”, con la finalidad de trabajar la improvisación vocal individual. En compás cuaternario y tonalidad de *Do Mayor*, hemos inventado este *lied* formado por una copla y un estribillo. La copla se ha basado en la improvisación vocal individual de una semifrase melódica de cuatro compases con la palabra “*vio*”. La utilización de una sola palabra en la canción ha tenido como objetivo centrar la atención del niño en la creación y la recreación musical de la misma, mediante la práctica de la

improvisación vocal. El estribillo grupal de carácter anacrúsico ha sido una frase musical formada por dos semifrases iguales de 4 compases. Tal y como lo recogimos en el diario de campo:

“En la interpretación hemos seguido la siguiente estructura: ABCDE, AFGHI AJKLM..., donde A ha sido el estribillo interpretado por todo el grupo y BCDE... las frases vocales improvisadas por cada participante. La interpretación de la canción, sentados en el suelo en círculo y el acompañamiento instrumental con la guitarra, basado en una sencilla secuencia armónica de cuatro acordes (Do M- Lam- Rem7 – Sol M), ha favorecido nuestra aproximación y participación con los alumnos disfrutando con ellos de la interpretación de esta canción-improvisación”.

(Maestro)

En definitiva, desde el punto de vista del maestro-investigador la práctica de la creación musical mediante la elaboración de arreglos, la improvisación y la composición desde los diferentes medios de expresión nos ha ofrecido un amplio abanico de posibilidades didácticas musicales que hemos considerado en el diseño, el desarrollo y la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje musical.

Cuadro resumen del análisis e interpretación de los datos relacionados con el rol del maestro como creador musical

CATEGORÍAS	DATOS
<p>Creador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El maestro ha diseñado y desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje musical desde la práctica creativa. ▪ El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje ha englobado todos los contenidos curriculares musicales desde los diferentes medios de expresión: corporal, instrumental y vocal. ▪ El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha basado en la relación de bloques de contenidos entre sesiones, en la combinación de contenidos y en el uso de diversos enfoques didácticos. ▪ El carácter flexible del proceso de enseñanza-aprendizaje musical ha permitido su adaptación a las características, las necesidades y los intereses de los participantes y del propio proceso educativo. ▪ La estructura interna de las sesiones y su orden sistemático ha familiarizado a los niños con el trabajo de diferentes dinámicas y actividades.
<p>Creador y gestor de los recursos didácticos musicales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El maestro ha realizado una selección de audiciones musicales de diversas épocas, géneros y estilos para trabajar los diferentes contenidos musicales. ▪ El trabajo de las audiciones nos ha permitido abordar los siguientes bloques de contenidos: la sensibilidad auditiva, la expresión corporal, la dramatización, la coreografía y danza, la expresión vocal e instrumental y el lenguaje musical. ▪ La planificación de actividades de desarrollo ha tenido una doble finalidad: profundizar en los contenidos trabajados por los participantes en la tarea creativa y presentar los nuevos contenidos musicales. ▪ Las actividades prediseñadas, basadas en la elaboración del maestro de nuevas propuestas didácticas, han reforzado los contenidos musicales trabajados por los niños en las tareas creativas. ▪ Las actividades no prediseñadas, basadas en el aprovechamiento de las obras musicales de los niños como material didáctico de aula con el grupo-clase, han reforzado los aprendizajes musicales de los alumnos mediante el análisis y la profundización en los contenidos musicales que las integran. ▪ El carácter ilustrativo de las actividades diseñadas para la presentación de nuevos contenidos musicales y para la explicación de las diferentes tareas ha favorecido la comprensión de las mismas.

CATEGORÍAS	DATOS
<p>Creador y dinamizador del ambiente de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El maestro ha impulsado un ambiente de aprendizaje coeducativo, en el que ha ejercido como mediador entre los alumnos y el contenido a enseñar. ▪ El ambiente de aprendizaje activo se ha basado en potenciar la participación responsable y la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. ▪ En cada sesión se han trabajado modalidades de participación con diversos niveles de exigencia: participación espontánea, crítica y comprometida. ▪ El maestro ha animado y orientado las expectativas de logro del alumno hacia las metas planteadas. ▪ La estimulación de la reflexión del alumno sobre el propio proceso de aprendizaje musical ha sido una actitud trabajada en cada sesión, mediante el uso de distintas estrategias didácticas: realización de una tarea semanal, entrevista etnográfica, grupo de discusión, cumplimentación del cuaderno. ▪ El aprendizaje creativo musical ha favorecido el desarrollo de las habilidades sociales del alumno dentro y fuera del aula, de acuerdo con los diferentes tipos de agrupamiento propuestos para cada actividad. ▪ El ambiente de aprendizaje creativo ha potenciado en el alumno el uso de estrategias didácticas propias que han contribuido al desarrollo de su autonomía en el proceso de aprendizaje. ▪ El maestro ha facilitado al alumno todos los recursos didácticos personales, espaciales, temporales y materiales disponibles, para la elaboración de las actividades creativas.
<p>Creador y compositor de obras musicales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La consideración de la práctica de la creación musical del maestro ha estado determinada por dos razones: la necesidad expresiva personal del maestro y su dimensión didáctica. ▪ El maestro ha planificado y desarrollado su ejercicio docente desde la práctica de la creación musical según las siguientes modalidades creativas: la elaboración de arreglos, la improvisación y la composición. ▪ La práctica de estas modalidades desde los diferentes medios de expresión corporal, instrumental y vocal ha contribuido al enriquecimiento del diseño y desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje musical global, cuya finalidad ha sido el desarrollo de la totalidad de las capacidades del alumno.

5.3.5.2. *El alumno como creador musical*

El análisis y la interpretación de datos relacionados con el rol desempeñado por el alumno en nuestro estudio han sido clasificados según el siguiente orden de categorías de significados¹⁹:

- A) *Creador y responsable de su propio proceso de aprendizaje*
- B) *Creador y usuario de recursos didácticos*
- C) *Creador y colaborador del ambiente de aprendizaje*
- D) *Creador e intérprete de obras musicales*

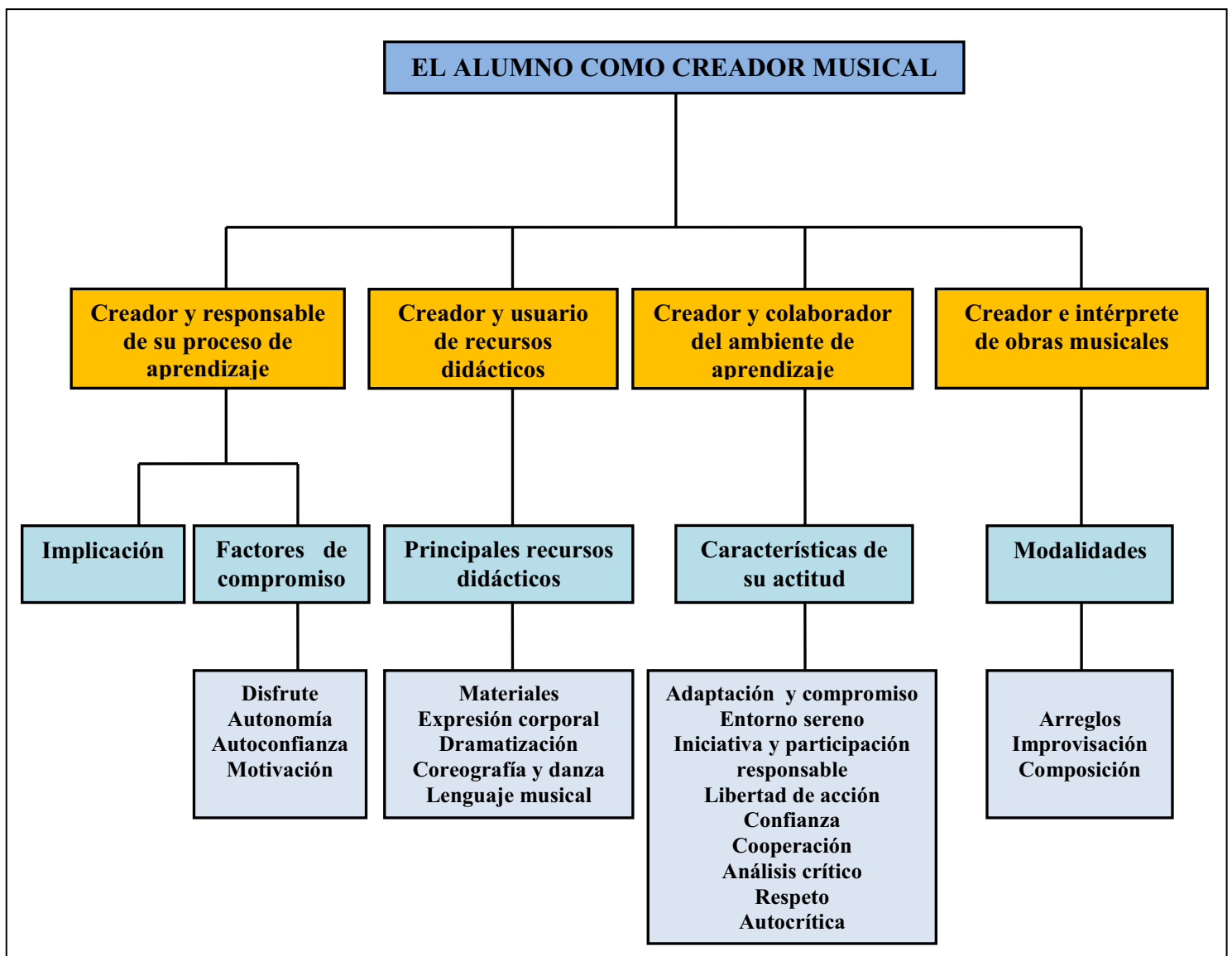


Figura 94. *El alumno como creador musical: categorías de significados*

¹⁹ Según el cuadro de códigos y categorías de significados utilizados en la clasificación de la información. Véase el epígrafe 5.3.5. (Figura 71).

A) Creador y responsable de su propio proceso de aprendizaje

La aplicación de esta propuesta educativa ha requerido como condición indispensable el compromiso del alumno en el desarrollo del aprendizaje musical mediante la participación activa y la implicación en la construcción de sus propios aprendizajes, tanto en las actividades propuestas en el aula, como en la realización de las tareas creativas semanales. De este modo, nuestro primer reto ha sido despertar en el alumno el deseo y la decisión de aprender. En este sentido, el carácter creativo de nuestra propuesta educativa ha favorecido el planteamiento de situaciones abiertas, estimulantes e interesantes que han invitado al niño a aprender de un modo lúdico, desde el placer y el disfrute y, a su vez, han tratado de despertar su interés por cada nuevo reto educativo planteado. Así pues, con nuestra propuesta educativa hemos centrado el interés en el proceso educativo más que en el producto.

La implicación y la responsabilidad individual por el proceso de aprendizaje musical a lo largo del estudio han quedado demostradas con la participación activa de todos los alumnos en las actividades propuestas en el aula y, sobre todo, con el compromiso adquirido en la realización de las tareas creativas semanales, cuya evolución hemos recogido en nuestro diario de campo y reflejado en el siguiente gráfico:

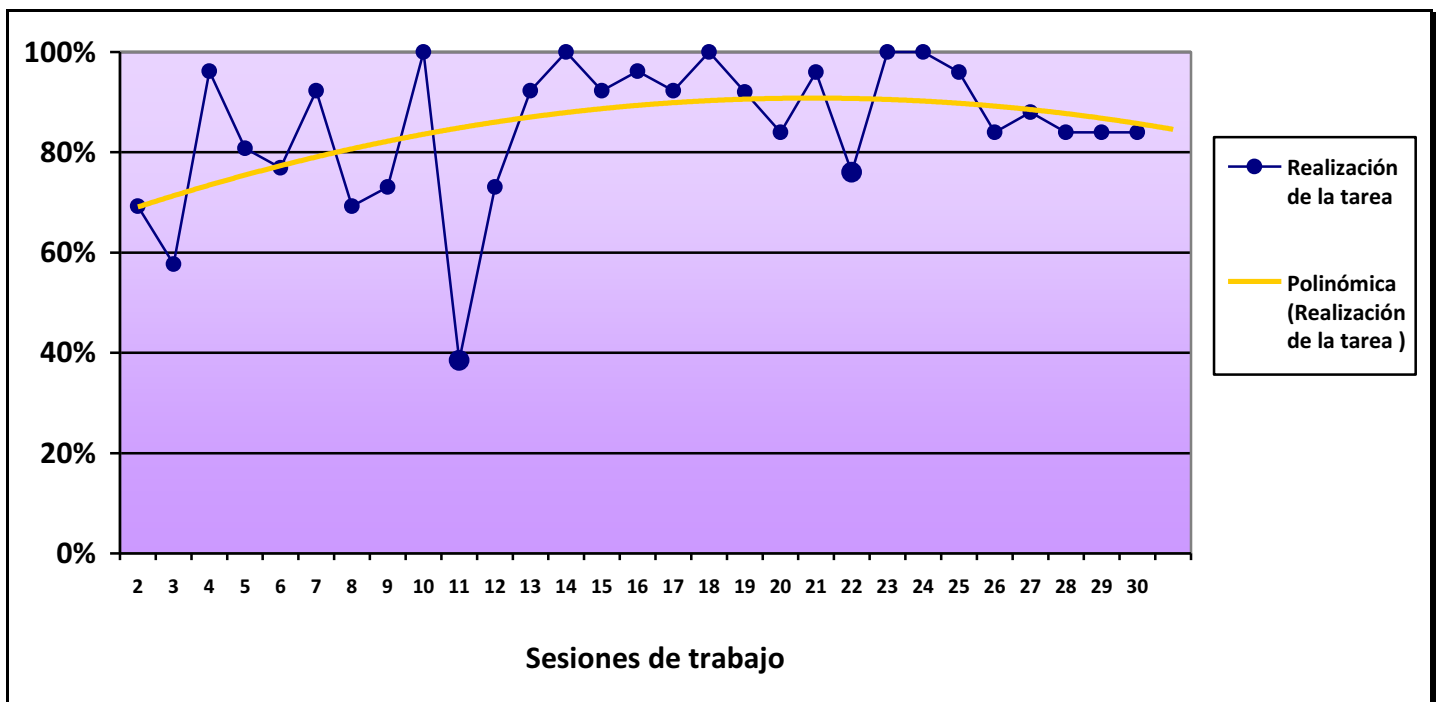


Figura 95. Nivel porcentual de participación en la realización de las tareas creativas semanales

El análisis del gráfico anterior nos permite centrar nuestra atención en varios datos significativos cuya interpretación ha sido la siguiente:

- 1) *Nivel de participación elevado.* Si analizamos la progresión de la participación y más concretamente la línea de tendencia (línea de color naranja) observamos el elevado nivel participativo de los alumnos a lo largo del estudio con un valor medio de un 85,1%, lo que ha demostrado el compromiso de los niños por su proceso de aprendizaje.
- 2) *Irregularidad inicial.* En las primeras sesiones del estudio observamos una cierta irregularidad en el índice de participación de los alumnos que contrasta con la estabilidad del segundo y tercer trimestre. Esta propuesta educativa musical, fundamentada en la práctica creativa y en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, ha requerido un período de adaptación de los alumnos a este nuevo modelo educativo que se ha prolongado a lo largo del primer trimestre.
- 3) *Ligero descenso de la participación en las últimas sesiones de trabajo.* Observamos cómo en las cinco últimas sesiones existe un ligero descenso del nivel participativo situado en un 84%. El intenso ritmo de trabajo durante todo el curso, señalado a su vez por el 30% de las familias en el cuestionario de valoración final, ha podido afectar al esfuerzo y la implicación de los niños en el último tramo del estudio.
- 4) *Puntos de inflexión.* El elevado compromiso que los niños han demostrado a lo largo del curso con la realización de las tareas semanales ha estado marcado por dos momentos de inflexión²⁰ en los que el nivel de participación ha descendido notablemente, concretados en las sesiones decimoprimeras y vigesimosegundas. Curiosamente, estas dos sesiones se corresponden con el inicio del segundo y tercer trimestre respectivamente, lo que nos permite confirmar la importancia que tiene la continuidad de esta propuesta educativa en el desarrollo y el compromiso del alumno por el proceso de aprendizaje.

²⁰ Señalados con puntos más gruesos en el gráfico anterior.

A partir del análisis y la interpretación de los datos anteriores entendemos que cada alumno ha sido creador y principal responsable de sus propios aprendizajes. La adquisición de esta actitud de compromiso y responsabilidad individual ha constituido un proceso, cuyo desarrollo ha estado determinado por los siguientes factores:

a) *Disfrute por el aprendizaje.* La diversidad de actividades creativas planteadas en cada sesión (audición, presentación de tarea creativa, análisis, actividades de desarrollo...) y la pluralidad de contenidos musicales trabajados en ellas, así como el uso de una metodología dinámica, participativa, lúdica y de interacción social han animado a los alumnos a formar parte activa del proceso educativo disfrutando de cada experiencia. Así lo han demostrado con su implicación, sus reacciones espontáneas y su comportamiento en las distintas actividades. Sirvan como ejemplo las siguientes situaciones:

- *La audición “Dusty Road” del grupo rumano de música Fanfare Ciocarlia, trabajada en la decimocuarta sesión mediante la imitación en rueda de diferentes motivos rítmicos y corporales improvisados por los chicos, ha mantenido la sonrisa y la expectación de los niños ante cada nueva propuesta corporal de un nuevo compañero.*
- *En la decimosexta sesión, la interpretación vocal, instrumental y dramática del cuento titulado “Hércules y Pirene” ha cautivado a los niños de tal modo, que no han podido reprimir sus sentimientos:*

J: -¡*Qué pasada!* (mientras sonrío, aplaude de un modo espontáneo y da saltos de alegría).

L: - (Salta de alegría y sonrío)...

Asimismo, en el cuestionario de valoración final el 80% de los participantes declaran haber disfrutado con los aprendizajes adquiridos en este curso. Algunas respuestas fueron las siguientes:

“Este curso ha sido intenso pero muy divertido”; “me ha parecido una experiencia muy buena porque a la vez me he divertido”; “este curso me ha parecido estupendo y me lo he pasado muy bien”; “es genial porque se viven nuevas experiencias y se aprenden muchas cosas con los instrumentos y los compañeros” [...]

- b) *Autonomía*. El carácter novedoso de esta metodología de trabajo y el impulso de la autonomía del alumno en el desarrollo de sus aprendizajes ha requerido un período de adaptación de los participantes. Así lo han manifestado algunos padres durante la entrevista individual:

[...] *“Al principio nos pidió ayuda, como aquella del ritmo que estuvo con su madre ensayándola una y otra vez. Sin embargo después fue adquiriendo independencia y autonomía, y es él quien realiza las tareas solo”*. (Padre de S)

En el transcurso del estudio, el desarrollo de la autonomía ha propiciado que el niño trabaje hacia el control de sus aprendizajes, condición que ha reforzado su compromiso y responsabilidad por el proceso de aprendizaje. Para ello, a lo largo del estudio hemos invertido gran esfuerzo en la secuenciación de los aprendizajes por niveles de dificultad progresiva, con el fin de favorecer a través del aprendizaje significativo su comprensión y su continua implicación en el proceso educativo.

- c) *Autoconfianza*. La toma de conciencia de la adquisición de aprendizajes ha estimulado el interés, la seguridad, la autoestima y el compromiso del alumno para asumir con responsabilidad la creación de su proceso de aprendizaje musical, tal y como hemos podido extraer de las declaraciones obtenidas en la entrevista con las familias:

[...] *“Recuerdo que al principio quería hacer las tareas con niñas que sabían más lenguaje musical pues le daba seguridad, ahora no le importa y además le encanta hacer la tarea cada semana con una compañera diferente”*. (Madre de An)

- d) *Motivación*. La evolución de la motivación de los participantes por el proceso de aprendizaje musical desde esta metodología ha estado determinada por los siguientes factores:

d.1) El *carácter atractivo* que hemos tratado de implementar en cada sesión con actividades y contenidos musicales que incluyeran el trabajo desde los diversos medios de expresión, con dinámicas y agrupamientos diferentes ha tenido como objetivo mantener la curiosidad del alumno por cada nueva experiencia.

d.2) La *intervención voluntaria* del alumno en el proceso educativo. La participación del alumno en el proceso de aprendizaje no ha sido impuesta sino que ha estado determinada por la voluntad, la iniciativa y la competencia del niño, potenciada de un modo externo por el ambiente de aprendizaje, lo que ha convertido el proceso educativo musical en un proceso abierto. Así lo recogimos en nuestro diario de campo

“De manera puntual, algunos niños como (M) en la sesión decimoquinta, o (Ai) en la última sesión no han querido participar en la actividad propuesta y por ello, no les hemos forzado a que lo hicieran normalizando esa situación extraordinaria. Sin embargo, cuando esta situación se ha repetido como en el caso de (Ca) hemos hablado personalmente con él y su familia”. (Maestro)

d.3) La *utilidad de los aprendizajes*. La naturaleza de la práctica de la creación musical ha permitido a los niños reconocer su utilidad al descubrir la multitud de aplicaciones que tiene la invención de ritmos, acompañamientos, canciones, melodías, coreografías, dramatizaciones, construcción de instrumentos... en la vida cotidiana y en el tiempo de ocio.

d.4) El *desafío del aprendizaje*. La realización de una tarea creativa semanal ha mantenido la motivación de los niños a lo largo del estudio al plantear y asumir cada actividad como un nuevo reto educativo que requería la resolución de nuevas dificultades. Este continuo desafío por el aprendizaje no ha impedido a los participantes reunirse en algún hogar, en la biblioteca e incluso en el aula de música del colegio en el horario de recreo, para la realización de las tareas colectivas, un hecho que ha demostrado el interés de los participantes por el proceso de aprendizaje.

d.5) El *reconocimiento* de los padres, del maestro y de los compañeros. La búsqueda de la aceptación y el reconocimiento de los demás han repercutido positivamente en su motivación hacia el proceso de aprendizaje, pues les ha hecho sentir que lo que hacían era importante para sus seres queridos. Algunos padres así lo han declarado en la entrevista y el cuestionario final:

[...] *“Está todo el día cantando en casa y, tanto a su hermano como a nosotros, nos enseña todo lo que hace”.* (Madre de M)

[...] *“En estas edades es muy importante sentirse escuchados”.* (Padre de Ju)

[...] “Me cuenta todo lo que trabajáis en clase cada día. La encuentro muy entusiasmada”. (Madre de L)

Además, cuando los compañeros han votado la obra preferida de un niño entre todas las presentadas y luego la hemos trabajado en el aula, hemos observado cómo su autor o autora han salido reforzados de esta experiencia y han mostrado un mayor interés en las posteriores sesiones de trabajo.

d.6) La *tarea colectiva*. Ha sido valorada por el 75% de los participantes como uno de los aspectos más significativos y motivadores de esta propuesta educativa. El enriquecimiento personal y formativo del trabajo cooperativo ha reforzado el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, tales como la iniciativa, la aportación personal, el respeto de las valoraciones ajenas... Asimismo, las familias han reconocido las bondades de la tarea colectiva:

[...] “El otro día estuvieron en casa (C) con tres compañeros más. Se metieron en el cuarto y de vez en cuando me asomaba a ver qué hacían. Daba un gusto verlos trabajar”. (Madre de C)

[...] “Los chicos tenían gran ilusión por hacer el trabajo de la semana y les ayudaba mucho poderlo hacer en grupos con sus compañeros”. (Madre de Jo)

[...] “El trabajo en grupo realizado y las diferentes tareas que hemos seguido cuando se nos ha hecho partícipes nos han gustado mucho y nos han parecido motivadoras”. (Padre de E)

d.7) El *sentimiento de poder ayudar a los compañeros*. La motivación de aquellos niños con mayor competencia en el desarrollo de los aprendizajes musicales se ha visto reforzada al sentirse útiles ayudando a sus compañeros, compartiendo sus conocimientos musicales y ejerciendo como coordinador del grupo de trabajo en las tareas colectivas. Así, una madre en la entrevista individual manifestó:

[...] “Hace un par de semanas vino (An) muy contenta diciendo que había aprendido a tocar el piano pues (I) les había enseñado”. (Madre de An)

En efecto, en la sesión decimocuarta una niña enseñó a sus compañeros a tocar en el piano la melodía del canon titulado “Este canon” como parte de la tarea creativa semanal. De este modo, comprobamos el carácter coeducativo de la práctica de la creación musical.

B) Creador y usuario de recursos didácticos

La aplicación didáctica de nuestra propuesta educativa ha tenido como finalidad orientar el interés del niño por el desarrollo del aprendizaje, más que por la consecución de resultados. Este proceso ha requerido potenciar la motivación y la autonomía del alumno por el desarrollo creativo del conocimiento musical, objetivo que hemos asumido mediante la aplicación de un enfoque didáctico activo y participativo, y el empleo de unas estrategias didácticas²¹ de intervención en el aula, comentadas anteriormente.

En este sentido, las pautas y las consignas establecidas para cada tarea han constituido las reglas básicas del trabajo creativo musical de los alumnos, a partir de las cuales el niño ha sido el autor de su proceso de aprendizaje y, por tanto, el creador y usuario de sus propios recursos didácticos musicales, aplicados en la exploración, la invención, la selección, el almacenamiento, el ensayo y la interpretación de sus producciones musicales. Así pues, nos centramos a continuación en el análisis y la interpretación de los principales recursos didácticos utilizados por los alumnos:

a. La aportación de recursos materiales.

La construcción de instrumentos y la elaboración y presentación del cuento con efectos sonoros por parejas en la decimotercera sesión han sido algunos ejemplos que han animado a los participantes a utilizar además de los instrumentos de clase, objetos e instrumentos musicales que han elaborado y aportado de su casa, tal y como mostramos con la siguiente declaración:

(A) - *Es que necesitábamos tener todos los instrumentos en casa para ensayar el cuento como lo habíamos hecho, así que hemos inventado y utilizado los nuestros.*

b. La expresión corporal.

En las actividades de expresión corporal como acompañamiento a una audición musical hemos observado cómo a través del movimiento el niño ha utilizado su cuerpo como medio de expresión musical, siguiendo las siguientes fases:

- 1º. Toma de conciencia de su propia *corporalidad*, mediante la experimentación de las posibilidades motrices de los diferentes segmentos corporales. A partir de la imitación, la expresión libre y la práctica de movimiento

²¹ Véase el epígrafe 5.3.5.1. apartado C.

asociado a la música escuchada, el niño ha ido descubriendo nuevas posibilidades corporales y las ha ido incorporando a su experiencia personal.

- 2°. Aplicación de la conciencia corporal en interacción con el espacio mediante el uso del *desplazamiento*. A través del movimiento y la exploración del espacio el niño ha experimentado las diferentes modalidades de desplazamiento como marchas, giros, saltos, arrastres... relacionadas con los diversos planos espaciales (de puntillas, de pie, de cuclillas, a gatas, reptando...).
- 3°. Asociación de *carácter expresivo a los movimientos corporales*. A lo largo del estudio, el niño ha desarrollado la destreza y precisión en la ejecución de los movimientos, de acuerdo con las características musicales de la obra musical escuchada en cada caso, relacionadas con la estructura, la agógica y la dinámica, como base del desarrollo expresivo corporal.
- 4°. Establecimiento de *interacción con los compañeros* en los diferentes ejercicios. En algunas sesiones, como la quinta, la decimoprimer o la vigesimocuarta entre otras, hemos observado cómo algunos niños han enriquecido su ejercicio de expresión corporal individual al relacionarse con sus compañeros, lo que ha potenciado su dimensión socializadora:

[...] (C) *representa una bailarina de una cajita de música. En un momento dado, da la mano a (L) comportándose como dos bailarinas que bailan juntas.*

[...] (K) *pasa por detrás de (A) y le toca con el dedo en la espalda para que se fije en el ejercicio que hace y los dos sonríen y se unen haciendo un ejercicio de expresión corporal en pareja.*

La profundización del alumno en cada una de estas fases ha dependido del nivel de atención, interés, habilidad y experiencia individual. En el inicio de nuestro estudio y de un modo general, las niñas han manifestado mayor destreza y sensibilidad que los niños en las actividades de expresión corporal, quizá debido a una mayor predisposición y experiencia en este tipo de actividades, que luego se ha ido compensando en el transcurso del mismo.

c. *La dramatización.*

La dramatización entendida como la representación corporal de un determinado hecho o situación de la realidad con intención comunicativa ha implicado en nuestra investigación la intervención de los siguientes tipos de expresión: la expresión lingüística, la expresión corporal y la expresión musical. Las actividades de expresión dramática siempre han estado asociadas a la música, como acompañamiento a la audición de una obra musical o a la interpretación musical de una canción o melodía, lo que ha permitido profundizar y relacionar la dramatización con los distintos medios de expresión.

A continuación, nos referimos a los recursos utilizados por los niños de acuerdo con las diferentes modalidades dramáticas:

c.1) *El gesto.* En la sesión novena, la tarea de mejorar el villancico navideño elegido por el grupo-clase, que luego interpretarían a los Reyes Magos el último día del primer trimestre del curso académico, ha llevado a los niños a la invención de un acompañamiento gestual del texto del villancico que han incorporado a su interpretación.

c.2) *El mimo.* Ha sido una actividad dramática que ha implicado el uso del gesto, el movimiento y la capacidad expresiva corporal asociada con las siguientes dimensiones:

- *La representación mímica de un personaje* como acompañamiento a una audición musical: un astronauta en la instrumentación de J. M. Jarre titulada “*Rendez-vous*” con movimientos a cámara lenta; la evocación del patinador en la audición de Waldteufel “*Vals de los patinadores*” o los integrantes de una tribu, mediante la representación dramática de la melodía relacionada con los tres grupos de instrumentos que aparecen en la audición “*Earth song*” de P. Horn: percusión, flauta y voces.
- *La representación de estados de ánimo asociada a las características musicales de una audición.* En las actividades de espejo corporal, la expresión corporal de las características de la

audición musical ha permitido evocar acciones cotidianas y estados de ánimo diferentes (pasear, saludar, alegría, tristeza...). Asimismo, la diferencia entre consonancia y disonancia musical en la sesión decimoctava nos ha permitido comprobar cómo los niños de manera espontánea han asociado al *tempo* de la obra musical un movimiento ordenado, animado y con una expresión de alegría cuando escuchaban una melodía con un acompañamiento armónico consonante, mientras que han adoptado un movimiento desordenado y una expresión corporal dramática de terror para representar la armonía disonante.

c.3) *La pantomima*. Ha estado relacionada con la representación dramática de una experiencia, situación o pequeña historia. Así, algunas de las actividades y de los recursos utilizados han sido los siguientes:

- *Dramatización del texto de la canción popular “En Zaragocica”* ha sido realizada por un pequeño grupo de niños, mientras el resto del grupo-clase hemos marcado con movimiento alrededor de ellos el pulso, el acento o el ritmo de la canción, según la consigna dada en cada momento. El grupo de niños de la dramatización ha realizado una pantomima de esta sencilla historia. Después de dejar unos minutos para que pensaran y pusieran en común su producción, los niños la han representado como acompañamiento a la audición.
- *Dramatización de una habitación con juguetes sonoros* como representación descriptiva de la audición de A. Liadov “*La cajita de música*”. Con el fin de trabajar la sensibilidad auditiva, la estructura musical y la dramatización en la sesión vigesimocuarta, cada niño ha representado corporalmente el movimiento de un juguete (bailarina, conejito con tambor y robot) integrando su interpretación en la dramatización del grupo. El conocimiento previo que cada niño tenía del movimiento de estos juguetes, unido al control kinestésico corporal y a la tonicidad muscular han sido los principales factores que han determinado la expresión corporal de las cualidades musicales de la audición y su realismo dramático.

- *Utilización de complementos como refuerzo expresivo de la dramatización.* Cuando trabajamos las grafías no convencionales en la quinta sesión, contemplamos la dramatización de una audición de música concreta de I. Xenakis titulada “*Metástasis*” con el fin de representar el fluir de la sangre por el cuerpo. La utilización de objetos de color rojo y violeta como cuerdas y pañuelos ha permitido incorporar nuevos elementos expresivos a la escena dramática. La dramatización de esta obra musical ha estado marcada por la multiplicidad de posibilidades y recursos expresivos corporales, espaciales (diferentes planos o alturas) e incluso faciales que han permitido matizar la representación de las características musicales de la obra, tal y como hemos recogido en el diario de campo:

[...] *Observamos cómo los niños se desplazan andando, de rodillas, a gatas, de cuclillas, ruedan, giran, se arrastran, saltan, adaptando su movimiento a las cualidades sonoras y al carácter de la audición.*

[...] *Cuando se escuchan los trémolos observamos cómo muchos niños como (V), (S), (L) y (J) entre otros, interpretan estos motivos con agitaciones y movimientos convulsivos corporales.*

[...] *La expresión facial de algunos niños como (H), (I) y (C) aporta mayor riqueza a la expresión dramática corporal del individuo.*

- *Dramatización de las escenas del romance musical* creado por el grupo-clase titulado “*Hércules y Pirene*”. La tarea de la sesión decimosexta ha consistido en la invención en grupos de ocho participantes de una pantomima de este romance. En la elaboración de la dramatización, cada grupo de niños ha distribuido los personajes de la historia entre sus miembros para facilitar la comprensión de la misma. En algunos pasajes, los alumnos han representado diversos elementos dramáticos como montañas, piedras, árboles... que han contribuido al enriquecimiento de la escena dramática. Por su parte, resulta destacable el realismo que algunos niños han aportado a su interpretación en las escenas de lucha (la expresión de sus movimientos, sus caras, el padre asesinado que cae lentamente al suelo) y en las de amor (Hércules cogiendo en brazos el cuerpo sin vida de Pirene) entre otras.

d. *La coreografía y la danza.*

En nuestro estudio, además del aprendizaje de danzas aragonesas y del mundo hemos contemplado la invención de coreografías. Las actividades basadas en la creación e interpretación de una coreografía o danza en pequeño grupo nos han permitido examinar la comprensión de la estructura de la obra musical. En algunas sesiones, hemos seleccionado nosotros la audición musical con el fin de trabajar varias formas como el *lied* o el *rondó*, mientras que en otras ocasiones hemos dejado a los niños la selección de la audición. Así pues, nos referimos al trabajo coreográfico de las siguientes formas musicales:

d.1) *Lied binario*. A partir de una canción popular rumana titulada “*Alunelu*” en la sesión decimoséptima, los niños han inventado e interpretado una coreografía en pequeño grupo. La obra ha estado formada por una introducción instrumental, una primera frase que denominamos A y una segunda frase B. Su estructura ha sido la siguiente: IABAB.

Los grupos de alumnos han inventado pasos diferenciados para cada una de las frases A y B, trabajando distintos parámetros musicales como el pulso, el ritmo, la semifrase, etc. mediante movimientos y acompañamientos con percusión corporal. Algunos grupos han señalado la coda final de la audición con un paso diferente, como una palma con los compañeros o un giro con la pareja. Tras la interpretación de la coreografía hemos planteado a los niños alguna cuestión relacionada con el análisis de la misma.

Maestro: - *¿Cuántas partes distintas tiene vuestra coreografía?*

(E) y (H): - *Dos.*

Maestro: - *Dos muy bien. El primero, el paso cruzado que luego os agachabais ¿verdad? ¿Y el segundo?*

(E): - *Moviendo las piernas y dando la vuelta.*

d.2) *Rondó*. El aprendizaje vocal e instrumental de una canción titulada “*Reloj de cuco*” en la sesión vigesimoquinta, con la siguiente estructura ABACADA, ha estado complementado con la invención e interpretación de una coreografía en pequeño grupo cuya consigna ha sido el trabajo coreográfico del pulso, el ritmo y el acento para cada una de las frases B, C y D, respectivamente.

En la elaboración, hemos comprobado cómo en cada grupo siempre ha habido un miembro que ha ejercido como líder o coordinador de la tarea y, a su vez, ha proporcionado seguridad a los compañeros en la interpretación. En el único grupo en el que no ha existido esta figura, la calidad de la interpretación se ha resentido. En la interpretación, todos los grupos han adecuado correctamente sus pasos a cada una de las frases de acuerdo con las pautas establecidas. El *ritardando* final de la interpretación ha sido marcado por cuatro de los seis grupos con un paso diferente al cuerpo de la coreografía, mediante un saludo grupal, una reverencia o un movimiento descendente de todos los miembros.

d.3) *Coreografía libre a una obra musical actual.* En la recta final de curso y con el fin de relajar el intenso ritmo de trabajo de nuestro estudio hemos distribuido al grupo-clase en pequeños grupos de cuatro alumnos y les hemos propuesto como tarea semanal, la selección de una audición musical actual para crear una coreografía.

Como en todas las actividades creativas de danzas o coreografías, la elaboración e interpretación de la coreografía ha requerido el análisis de la estructura de la audición:

La observación del proceso de elaboración, durante los ensayos nos ha permitido comprobar cómo los niños han escuchado una y otra vez la audición y han ido probando e incorporando distintos pasos después de ponerlos en común entre todos [...] (Maestro)

Como en las actividades anteriores, en todos los grupos ha habido un miembro que ha asumido el rol de líder, coordinando al grupo durante la elaboración de la coreografía y ejerciendo como figura de referencia en su interpretación. La riqueza de la coreografía ha estado determinada por las posibilidades expresivas corporales de los niños reflejadas en la alternancia de pasos individuales, en pareja y grupales, diferentes tipos de desplazamientos y figuras espaciales e incluso la consideración del elemento dramático en algunos grupos.

En el grupo de discusión los niños han analizado y discutido sobre las características de las coreografías de los diferentes grupos:

- J: - *Que han estado todo el rato yendo y... haciendo lo mismo.*
Maestro: - *¿Qué les propones entonces para mejorar su coreografía?*
J: - *Pues, poner más cosas.*
C: - *Sí, pero es que solo había dos partes distintas. [...]*

También han profundizado en el análisis de aspectos musicales y psicomotrices basados en la coordinación corporal con la música y con el resto de compañeros:

- Si: - *Mientras estaban haciendo así, (A) estaba haciendo el paso para el otro lado.*
Maestro: - *Luego, la propuesta de mejoraa....*
E: - *Más coordinación.*
Maestro: - *En efecto, más coordinación para poder bailar todos a la...*
Todos: - *¡Veeez!*
Maestro: - *¿Y para ello qué es necesario hacer?*
S: - *Fijarse*

Algunos de los recursos didácticos utilizados por los niños para recordar la coreografía trabajada han sido el registro escrito de ésta en el cuaderno de creaciones musicales o la representación pictográfica con pequeños diagramas explicativos de los diferentes pasos o movimientos que la integran, tal y como mostramos en el siguiente gráfico:

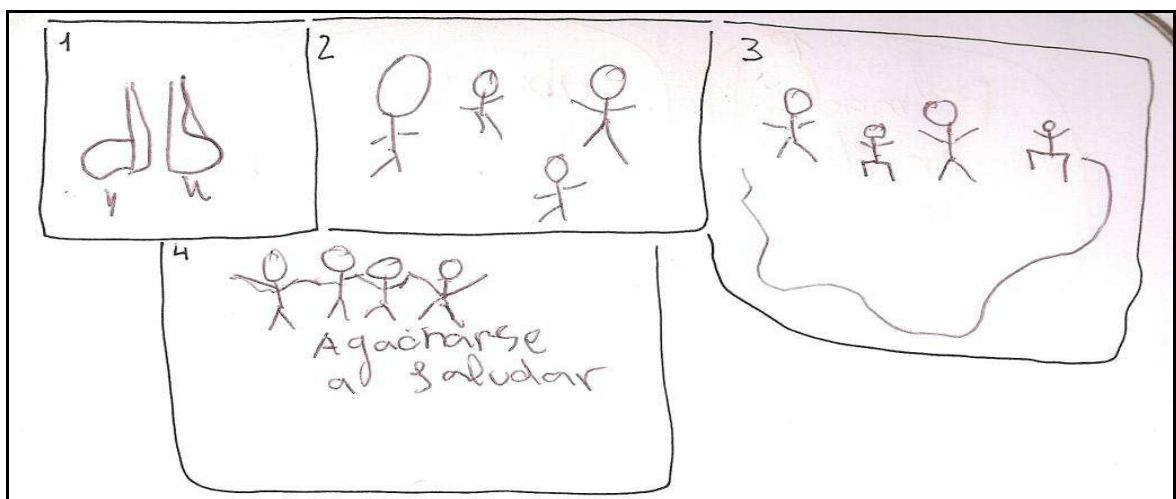


Figura 96. Diagrama explicativo de la coreografía para la canción "Reloj de cuco" (C)

e. *El lenguaje musical.*

La consideración del lenguaje musical como código de expresión ha estado presente en una amplia variedad de actividades creativas en nuestro plan de trabajo. Su uso cotidiano ha despertado el ingenio de los niños en la invención y aplicación de estrategias y recursos didácticos que han facilitado el aprendizaje de la escritura y la lectura musical.

En este sentido, la comprensión de cada tarea como un reto asequible ha potenciado la autonomía del niño en el proceso de aprendizaje y le ha llevado a idear e implementar sus propios recursos didácticos en la construcción e interpretación de sus producciones musicales, entre los que destacamos los siguientes:

e.1) *Recursos didácticos utilizados en la escritura de una partitura musical no convencional.* En la invención y dirección de una partitura musical no convencional los niños han dibujado diversos objetos o animales para diferenciar los timbres e instrumentos musicales protagonistas. La longitud de los dibujos ha indicado la duración de los sonidos, mientras que el tamaño ha representado la intensidad. La organización de los mismos en la hoja de papel ha permitido entender el orden interpretativo. A continuación, ilustramos nuestro análisis con una sencilla partitura musical elaborada por un participante.



Figura 97. Partitura de música no convencional de Jo

e.2) *Escritura de una línea melódica por grados conjuntos.* La invención y escritura de melodías ha permitido trabajar de un modo autónomo los diferentes elementos del lenguaje musical como son las notas, las figuras, los compases, etc. Su lectura e interpretación vocal e instrumental ha implicado el dominio de la entonación y la técnica instrumental respectiva.

A tenor de los datos observados comprobamos que la interpretación de la melodía instrumental ha resultado ser más sencilla y mecánica que la vocal, cuya principal dificultad ha sido la entonación correcta. Para resolver este problema, un recurso didáctico utilizado por los niños en el transcurso del estudio ha sido la escritura de líneas melódicas con un discurso por grados conjuntos.

e.3) *Repetición de un motivo rítmico en la invención de melodías.* Asimismo, en las tareas creativas basadas en la invención de una melodía para trabajar un patrón rítmico determinado (negra con puntillo; corchea y dos semicorcheas; síncopa) algunos niños han repetido el mismo diseño rítmico lo que les ha permitido centrar su atención en la entonación. Este recurso ha favorecido la interpretación de la melodía, tal y como mostramos en el ejemplo:

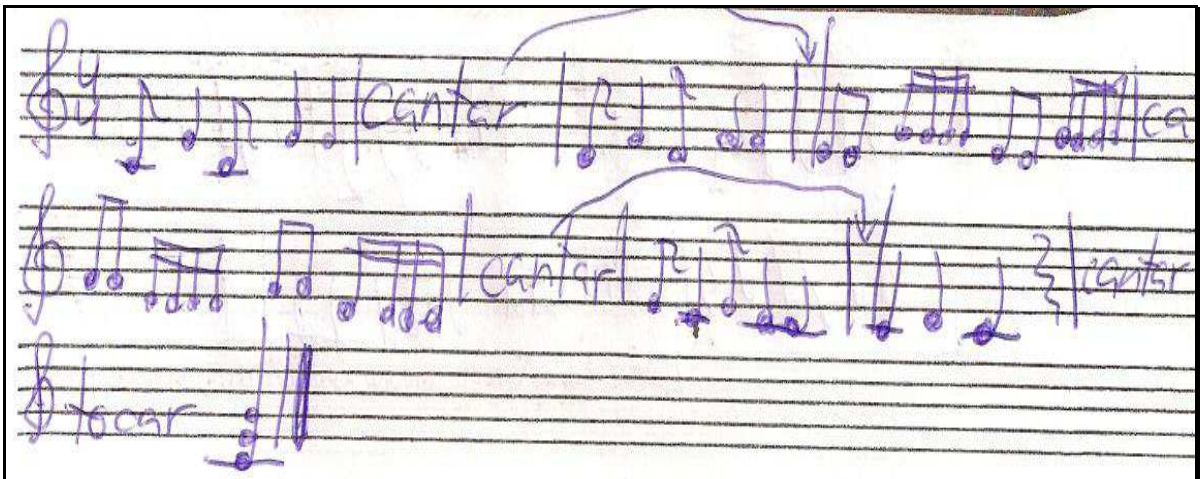


Figura 98. Melodía del grupo de Ku para trabajar la síncopa

e.4) *Carácter conclusivo de los ostinatos rítmicos.* Tanto en la escritura como en la improvisación de sencillos *ostinatos* rítmicos corporales o instrumentales como acompañamiento a una audición, los niños han utilizado la figura negra en el último pulso, lo que ha proporcionado un carácter conclusivo al *ostinato*. Su

diseño e interpretación han permitido combinar planos corporales, figuras y/o silencios en función de su nivel cognitivo musical, su destreza psicomotriz corporal e instrumental.

- e.5) *Lectura rítmica con apoyo de percusión corporal.* La transformación de un poema en un texto rítmico o en una canción, como en la sesión decimoquinta, ha implicado que muchos niños hayan recurrido a la percusión corporal del ritmo para apoyar la interpretación rítmico-vocal del texto.

En otras ocasiones, este recurso ha sido utilizado en la entonación de melodías sencillas, con el fin de asegurar la interpretación del ritmo y centrar la atención en la lectura melódica.

- e.6) *Interpretación vocal-instrumental sucesiva por compases.* En la sesión vigesimoséptima, con objeto de facilitar la interpretación de la melodía escrita, algunos participantes han utilizado como estrategia la interpretación por compases, primeramente de modo vocal y después instrumental o viceversa. Este recurso ha permitido a los niños fijar su atención en la melodía compás a compás.

- e.7) *Acomodación de la entonación a la melodía instrumental del compañero.* Con el fin de mejorar la entonación en la interpretación de una melodía creada por los niños, algunas parejas han decidido distribuir sus funciones, de manera que mientras un niño tocaba la melodía en flauta dulce, otro la cantaba, lo que le permitía ajustar la entonación a la melodía instrumental del compañero.

- e.8) *Memorización de partitura en la interpretación con láminas.* Cuando la tarea creativa ha consistido en la creación e interpretación instrumental de una melodía y los niños han decidido tocarla en instrumentos de láminas, muchos de ellos han decidido memorizar la melodía para eludir la dificultad que conlleva simultanear la visualización de la partitura y la interpretación en este instrumento.

Con la práctica de la creación musical los participantes han desarrollado sus propios recursos didácticos como elementos integrantes de un proceso de autoeducación en el que el niño ha sido el principal agente del cambio educativo.

C) Creador y colaborador del ambiente de aprendizaje

Si bien es cierto que en el desarrollo de nuestra propuesta educativa el maestro ha sido el principal responsable de la construcción y la dinamización de un ambiente de aprendizaje activo, participativo y cooperativo, no menos cierto es que el éxito del mismo ha estado determinado por la actitud asumida por los participantes a lo largo del estudio.

Según los datos observados durante la fase de trabajo de campo, la actitud del niño en el escenario de la investigación ha estado definida por las siguientes características:

a) *Adaptación y compromiso en el propio proceso de aprendizaje.* La primera dificultad con la que se ha enfrentado el niño ha sido la adaptación al nuevo ambiente de aprendizaje, lo que le ha llevado a entender y asumir que el desarrollo exitoso de su propio proceso de aprendizaje musical desde esta propuesta educativa dependía de su participación activa y su compromiso constante, tanto en las tareas propuestas en el aula, como fuera de ella. En este sentido, el período de adaptación y acomodación del participante a este nuevo ambiente de aprendizaje ha supuesto un cambio en su actitud, cuyo desarrollo ha dependido de la sensibilidad, la motivación y la necesidad personal de aprender.

A partir del análisis de los datos obtenidos por las diferentes técnicas de recogida de información, 22 de los 26 alumnos, es decir, el 84,61% de los participantes han mostrado un compromiso continuo en el proceso educativo a lo largo del estudio, que tan solo se ha resentido con la interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje al inicio de cada trimestre tras un período vacacional, y de manera particular, con la dificultad de algún participante en tareas puntuales.

b) *Entorno sereno.* Los niños han sido los verdaderos responsables de la creación y consolidación de un ambiente de aprendizaje silencioso, tranquilo y acogedor a lo largo del estudio, en el que desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje musical de manera óptima. De un modo más concreto, si consideramos cada sesión como una hora integrada por multitud de actividades y dinámicas de trabajo diferentes, resulta admirable comprobar cómo los niños han adaptado convenientemente su actitud a las características propias de cada experiencia. En este sentido, el diseño sistemático de

la sesión (la audición inicial, la presentación de la tarea creativa correspondiente, el análisis, la evaluación, la actividad de desarrollo, etc.) ha contribuido a la familiarización del niño con esta metodología de trabajo.

En consecuencia, el logro de un ambiente de aprendizaje tranquilo ha favorecido la atención del alumno, la comprensión de cada tarea y, en consecuencia, ha determinado el ritmo de aprendizaje del grupo de estudio.

c) *Iniciativa y participación responsable.* Sin duda alguna, un elemento básico en nuestro ambiente de aprendizaje ha sido la participación activa y responsable de los alumnos en las distintas actividades musicales. El desarrollo de esta actitud generalizada ha estado determinada por la confianza del maestro en el alumnado y en sus expectativas de éxito educativo, mediante los comentarios en clase sobre los aprendizajes trabajados y las anotaciones que cada semana realizamos en el cuaderno de creaciones del niño sobre su progreso educativo musical. Esta postura, propia de una filosofía inclusiva, ha incrementado la iniciativa y las potencialidades de aprendizaje del alumno.

Con la triangulación de los datos comprobamos cómo la autonomía y el disfrute por el propio proceso de aprendizaje han sido los principales factores que han potenciado la participación activa, la responsabilidad y la iniciativa personal de los niños. A medida que el niño ha mejorado su autoconfianza en el desarrollo de los aprendizajes, también ha aumentado su implicación, su entusiasmo y su actitud para proponer nuevas ideas (en las actividades creativas musicales, en el análisis crítico de las obras musicales de los compañeros, etc.) y asumir retos más elevados.

d) *Libertad de acción.* El carácter creativo de nuestra propuesta educativa ha estimulado la expresión libre y autónoma del niño en cada experiencia musical. Si bien las consignas o pautas de trabajo establecidas en la propuesta de cada actividad han explicitado los contenidos musicales de trabajo y las reglas de actuación, en última instancia, ha sido el criterio personal el que ha llevado a cada alumno a utilizar el cuerpo, la voz, los instrumentos o el lenguaje musical de un modo autónomo.

e) *Confianza entre los participantes.* La prioridad de la actividad colectiva en nuestra propuesta didáctica ha favorecido la interacción social de los participantes mediante el diálogo, el conocimiento interpersonal y la confianza entre iguales, en la elaboración y la defensa de un producto musical común. En este sentido, la confianza que como maestro hemos transmitido a los participantes ha sido determinante en el desarrollo de la confianza entre los alumnos en las actividades grupales.

(Grupo de Ju): - *Es que no se nos ocurre qué podríamos utilizar para hacer el agua del río.*

(C): - *Ah, yo ya lo sé. Podíamos coger una hoja de papel y arrugarla.*

(Maestro): - *Es una buena idea. Todo lo que se os ocurra apuntadlo para que no se olvide y luego seleccionáis los efectos sonoros más adecuados. Seguro que lo váis a hacer muy bien. [...]* (sesión decimotercera)

f) *Cooperación.* Otro de los rasgos que ha identificado este ambiente de aprendizaje ha sido la cooperación de los participantes con el maestro y con el resto de compañeros.

f.1.) De los participantes con el maestro

En el aula, la cooperación con el maestro se ha concretado en la *organización del espacio y los materiales* necesarios para cada actividad. A lo largo del estudio, hemos establecido un turno rotativo de cargos relacionados con el reparto del material, la recogida y el reparto de cuadernos... que han permitido a los niños asumir ciertas responsabilidades.

“(Ai) se ha encargado de pasar el power-point del poema mientras acompañaba con el piano la interpretación vocal, instrumental y dramática del grupo-clase”. [...] (sesión decimosexta)

“En la distribución de los instrumentos de láminas en el aula, los cinco niños de la fila de (Ju) han organizado el aula para la realización de la instrumentación de J. M. Jarre”. [...] (sesión vigesimosegunda)

La *atención a la propuesta de ideas de los niños* ha permitido entender el proceso de enseñanza-aprendizaje musical como un proceso abierto, flexible y cooperativo. A modo de ejemplo:

Al finalizar la sesión quinta explicamos la tarea musical individual que debían realizar para la próxima semana basada en la elaboración de una melodía utilizando los patrones rítmicos: dos corcheas, negra y blanca. La petición justificada de varios niños para realizar esta actividad en pareja, en vez de modo individual fue secundada por el grupo-clase y finalmente aprobada por el maestro. [...] (Maestro)

Asimismo, esta relación ha potenciado *la reflexión y la construcción conjunta del conocimiento musical*, mediante la entrevista etnográfica y el grupo de discusión, reforzando el carácter coeducativo del ambiente de aprendizaje.

Además, la cooperación con los alumnos en la *creación de actividades musicales conjuntas* (invención de ritmos, composición de una canción, improvisación grupal...) ha estimulado la participación e implicación de los niños en un ambiente de aprendizaje activo, colaborativo y productivo.

f.2.) Entre los alumnos

La cooperación entre los participantes ha impulsado el desarrollo de habilidades sociales, y a su vez, ha estimulado el desarrollo de una actitud creativa y reflexiva conjunta en la adquisición de los aprendizajes, que nos ha llevado a entenderla como una estrategia didáctica que se ha prolongado más allá del aula.

De un modo más concreto, además de la relación cooperativa en las actividades trabajadas en la sesión, como la audición activa o las actividades de desarrollo y de profundización, la realización semanal de una tarea colectiva ha implicado el desarrollo del aprendizaje musical desde la práctica creativa interpersonal y la colaboración. En este sentido, de acuerdo con los datos obtenidos en el cuestionario de valoración final, la actitud adoptada por el 80% de los participantes en la tarea creativa grupal ha sido la *aportación al grupo de sus ideas personales*. Por tanto, la consideración del aprendizaje cooperativo nos ha permitido obtener lo mejor de cada participante en cada sesión y comprobar su evolución cognitiva con esta modalidad educativa.

El trabajo cooperativo ha sido la modalidad de trabajo preferida por la mayoría de los participantes, destacada por sus *aportaciones socio-cognitivas*, tal y como muestran algunas de las respuestas del cuestionario de valoración final:

“Porque así puedes conocer mejor sus ideas”; “porque conoces distintos gustos de cada compañero”; “porque se aportan más ideas”; “porque aprendo a trabajar con diferentes personas”; “porque hago la tarea con mis compañeros y me divierto”.

Comprobamos cómo el trabajo cooperativo ha propiciado el aprendizaje musical entre iguales y el desarrollo de habilidades sociales como el diálogo, la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, el esfuerzo y el trabajo individual en la elaboración de un producto común.

Por su parte, el grado de colaboración entre los participantes ha dependido del tipo de agrupamiento utilizado en la tarea creativa y de la respectiva implicación de sus miembros en el mismo:

- *Grupos reducidos (pareja o trío)*. Especialmente indicado para tareas que requieren el análisis y desarrollo de capacidades cognitivas (interiorización de patrones rítmicos, melódicos, técnica instrumental...). La aportación personal y la interacción de los participantes en la elaboración de un producto conjunto han sido los rasgos más relevantes.
- *Pequeño grupo (4 participantes)*. El mayor número de miembros del grupo ha favorecido el incremento de interacciones y posibilidades expresivas, por lo que ha sido un agrupamiento más apropiado para tareas colectivas de mayor índole creativa, como la invención de coreografías o sencillos montajes dramáticos e instrumentales.
- *Grupo medio (6-8 participantes)*. Ha resultado ideal en actividades de improvisación instrumental en las que se ha estimulado la escucha atenta de los compañeros previamente a la improvisación individual y en actividades de dramatización, por la riqueza que las aportaciones individuales han proporcionado a la escena dramática grupal.
- *Grupo-clase*. Nos ha permitido trabajar los mismos contenidos musicales con todos los participantes desde una dimensión más directiva. Además, este tipo de agrupamiento ha potenciado la dinámica de grupo en actividades de diversa índole: audición musical activa, actividades de expresión corporal, interpretación conjunta de canciones, melodías...

g) *Análisis crítico de los aprendizajes*. El análisis de las producciones musicales propias y ajenas, mediante la entrevista etnográfica, el grupo de discusión, la evaluación y autoevaluación de los aprendizajes en el cuaderno de creaciones, han permitido

centrar la atención y la reflexión del participante sobre los contenidos musicales trabajados en las distintas situaciones de aprendizaje. El desarrollo de esta actitud crítica ha requerido un período de maduración. En las primeras sesiones, los comentarios de los niños se han centrado más bien en la detección de los errores de la producción musical o de su interpretación. A modo de ejemplo, algunas valoraciones de la tarea creativa semanal de la séptima sesión han sido las siguientes:

(A): - *“Es que (A) se ha liado un poco con la flauta”*.

(M): - *“La pareja de (An) y (C) no se les oía mucho”*.

(I): - *“En la pareja de (L) y (E), (E) a veces no sabía”*.

A lo largo del estudio, la intervención cotidiana en el grupo de discusión ha contribuido a la mejora cualitativa en la elaboración de comentarios más precisos y más críticos. Así, por ejemplo, en la sesión vigesimoquinta el análisis crítico de algunos participantes se ha expresado del siguiente modo:

(I): - *“Yo creo que el acento de nuestra coreografía ha estado un poco más rápido que el de la música escuchada”*.

(K): - *“Nos hemos equivocado en el ritmo”*.

En el siguiente gráfico, mostramos el nivel porcentual de intervención de los niños en el grupo de discusión a lo largo de nuestra investigación:

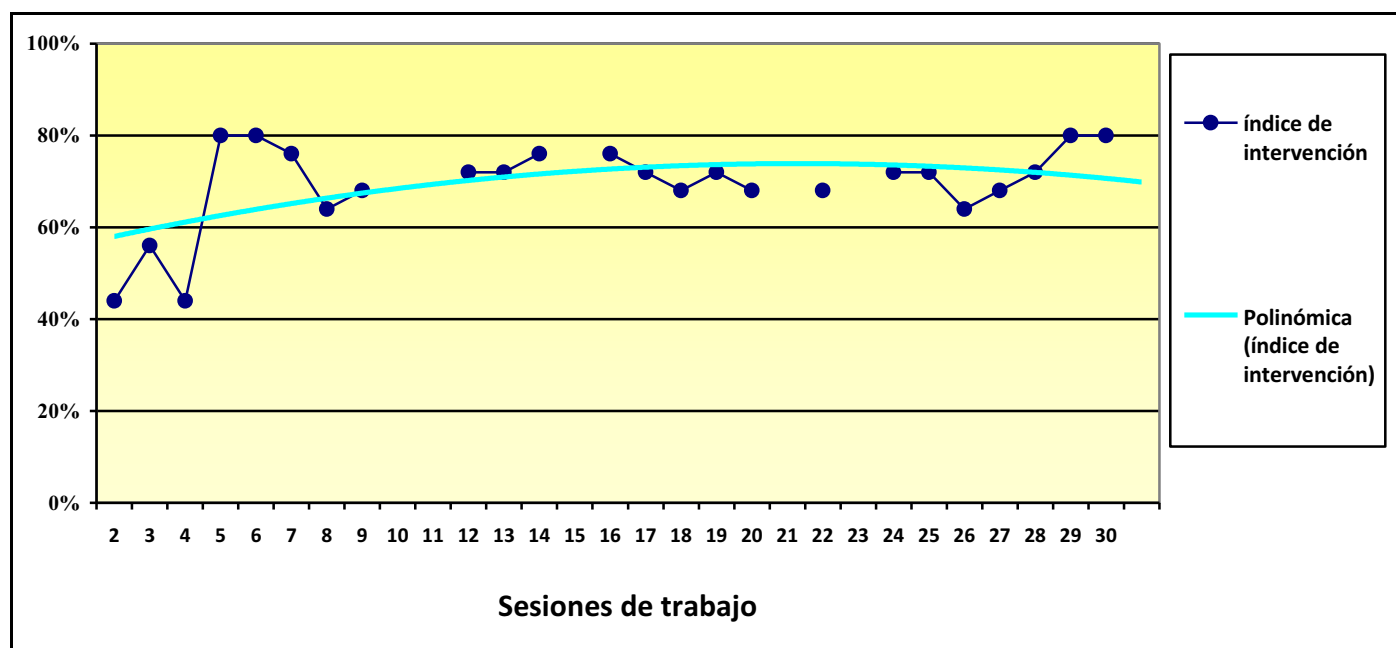


Figura 99. Nivel porcentual de intervención en el grupo de discusión a lo largo del estudio

Como podemos comprobar en el gráfico anterior, la práctica del grupo de discusión ha sido emprendida en veinticuatro sesiones. Su uso ha estado determinado por la naturaleza de la sesión y la disponibilidad de tiempo necesaria para la intervención de los tres grupos de discusión existentes.

El nivel medio de intervención de los participantes en el grupo de discusión ha sido del 68,86%. La inestabilidad participativa en el primer trimestre en esta nueva técnica se ha estabilizado en el segundo con un valor medio de participación del 70% y un incremento al 80% en las últimas sesiones del estudio.

A tenor de los datos observados y registrados en nuestro diario de campo, los niños que generalmente no han intervenido en el grupo de discusión han sido los más introvertidos del grupo-clase o aquéllos que han mostrado menor interés y regularidad en su implicación en el proceso de aprendizaje. Por su parte, la intervención y valoración del participante en cada sesión ha dependido de su dominio de los contenidos musicales relacionados con la tarea. En este sentido, a medida que un niño ha adquirido autonomía en su proceso de aprendizaje ha demostrado mayor confianza para intervenir en el grupo de discusión, emitir comentarios críticos con mayor rigor y formular elocuentes propuestas de mejora.

h) Respeto. La continua interacción de los participantes en las diversas actividades musicales ha estimulado la actitud de respeto por los compañeros y sus producciones. La educación de esta actitud ha sido un proceso lento que los niños han ido enriqueciendo a lo largo del estudio con cada nueva experiencia. Para ello, la elaboración semanal de una tarea creativa con un compañero diferente ha permitido a cada niño trabajar con todos sus compañeros a lo largo del curso y les ha acostumbrado a escucharse, dialogar y trabajar de manera cooperativa, lo que les ha llevado a conocerse mejor y a respetarse. Sirva la siguiente situación, recogida en el diario de campo, como ejemplo:

En la sesión decimoséptima los niños han presentado una coreografía que han inventado en pequeño grupo (4 participantes) como acompañamiento a la audición musical rumana "Alunelu" cuya estructura musical era ABAB. Cuando preguntamos a los integrantes del grupo de (Ku) cómo habían elaborado su coreografía, (C) contestó:

- Como hay cuatro partes y nosotros somos cuatro también, pues cada uno hemos inventado un paso y luego los hemos juntado todos.

Al inicio del estudio, la interpretación musical en solitario o en pareja ha sido para algunos niños el aspecto más difícil de superar por temor al ridículo o a la falta de respeto de sus compañeros. Así lo recogimos en nuestro diario de campo:

En la entrevista que hemos mantenido al principio de curso con la madre de un niño, ella me comentaba que su hijo no estaba cómodo porque se fijaba mucho si se reían de él. Entonces, entendí por qué el tercer día se puso tan nervioso en la interpretación de su melodía y sin motivo alguno rompió a llorar al equivocarse en alguna nota.

Yo le contesté que en clase nunca nadie se ha reído de nadie, y que esa sensación personal era por falta de seguridad y de costumbre en esta dinámica de trabajo. Le comenté que estuviera tranquila que todo ello forma parte de este nuevo proceso educativo y le recomendé que estaría bien que el niño se esforzara más y procurara disfrutar con cada experiencia. [...] Al término del estudio podemos decir que ha sido uno de los niños que más ha disfrutado y participado en cada actividad.
(Maestro)

Además, la interpretación de la tarea creativa musical de todos los participantes en cada sesión ha familiarizado a los niños con esta dinámica de trabajo. En este sentido, uno de los rasgos más importantes del ambiente de aprendizaje de esta investigación ha sido la expectación, el silencio, la admiración, pero, sobre todo, el respeto del grupo-clase a la interpretación de la obra de cada compañero.

i) *Autocrítica.* En el aula, el estudio y valoración de las producciones musicales de los compañeros ha potenciado su capacidad de análisis crítico de los aprendizajes y, a su vez, ha reforzado su habilidad para asumir y comprender los juicios y valoraciones ajenas sobre las propias, siendo anotadas por cada alumno en su cuaderno de creaciones como medidas de reflexión. De este modo, los niños han comenzado a desarrollar la capacidad autocrítica como un elemento clave en el proceso de autoeducación. A modo de ejemplo, mostramos algunas de las estimaciones realizadas por los participantes relacionadas con la interpretación de su coreografía en la vigesimoquinta sesión:

(R):- *“Cuando nos agachábamos y nos levantábamos hemos tardado un poco”.*

(Maestro): - *“¡Ah! Que nos ha costado en algún momento ajustarnos al tempo ¿verdad?”.*

(C): - *“Yo creo que algunas veces hemos confundido el acento con el pulso en la coreografía”.*

D) Creador e intérprete de obras musicales

La aplicación de esta propuesta educativa ha invitado al niño a trabajar y profundizar en el estudio de las posibilidades de la música como medio de expresión desde la práctica de la creación. En este sentido, el maestro ha implicado al niño en el proceso de aprendizaje musical desde la continua actividad constructiva y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Así pues, el trabajo creativo musical ha sido el principal material didáctico utilizado en cada sesión.

De acuerdo con las modalidades de la creación musical establecidas por Giráldez (2005, 27-33) y su concreción en las diferentes actividades propuestas en la programación de aula, nos referimos a continuación al análisis e interpretación pormenorizada de los datos del niño como creador musical en la elaboración de arreglos, la improvisación y la composición musical.

a) El niño como elaborador de arreglos.

La elaboración de arreglos ha sido la modalidad creativa más sencilla de todas. Su utilización en las primeras sesiones de nuestro estudio ha tenido como finalidad facilitar la participación, la confianza y el éxito de todos los niños en el inicio de esta nueva práctica educativa. La creación de arreglos se ha fundamentado en la invención de un acompañamiento gestual, rítmico corporal, instrumental o vocal a una canción popular o inventada o a una audición musical dada, desde los diferentes medios de expresión. Así, la labor creativa del niño como elaborador de arreglos se ha basado en las siguientes modalidades:

a.1) Acompañamiento corporal

a.2) Acompañamiento instrumental

a.3) Acompañamiento vocal y modificación de una melodía

a.1) Acompañamiento corporal.

La invención de un acompañamiento corporal ha sido abordada por los participantes desde dos ámbitos de aplicación diferenciados que han sido: el gesto y la percusión.

a) Acompañamiento gestual

En la creación e interpretación de una partitura musical no convencional en la quinta sesión, algunos grupos han utilizado el gesto corporal asociado al sonido vocal. De este modo, la interpretación gestual de las características sonoras de esta partitura vocal ha enriquecido la dimensión expresiva de esta obra. A modo de ejemplo, algunas de las cualidades sonoras han sido representadas del siguiente modo:

Altura: El grupo de (M) ha utilizado los brazos simulando olas como acompañamiento al glissando vocálico: “¡¡Guaaaaaaaau!!”

Duración: El grupo de (K) ha acompañado con movimientos laterales de cabeza los sonidos vocálicos cortos: “Tic, tic, tic, tic” mientras que en los sonidos largos han hecho un gesto continuo como acompañamiento.

Intensidad: El mismo grupo ha diferenciado la intensidad de los sonidos de este motivo “¡ssSSSSSSssh!” con movimiento ascendente de los brazos para los sonidos fuertes, y descendente para los sonidos más suaves.

b) Acompañamiento con percusión corporal a canciones

Tanto en la aplicación piloto como en la investigación, la invención e interpretación de un acompañamiento con percusión corporal a una canción ha sido una tarea creativa que ha tenido como principales consignas el trabajo de patrones rítmicos y la habilidad para interpretar la canción y tocar el acompañamiento corporal de manera simultánea.

La aplicación de esta tarea en varias sesiones nos ha permitido trabajar varios patrones. En la tercera sesión, el patrón rítmico trabajado en la tarea ha sido un acompañamiento de negra y dos corcheas. Con el fin de profundizar en esta modalidad creativa, la tarea de la siguiente sesión ha consistido en la elaboración de un acompañamiento rítmico con los siguientes patrones: cuatro semicorcheas, negra y dos corcheas. En esta ocasión, la tarea la han realizado en pareja con el compañero que ellos han elegido.

Un elemento común en todos los acompañamientos rítmicos de los alumnos ha sido la utilización de diferentes segmentos corporales con predominio de las rodillas y las palmas, respecto al uso de los pies y los pitos.

En cuanto al almacenamiento se refiere, la observación participante y la revisión de los cuadernos de creaciones nos ha permitido comprobar cómo la mayoría de los niños han inventado y memorizado el ritmo. Otros lo han escrito, lo han leído y finalmente lo han incorporado a la interpretación de la canción, mientras que una pequeña minoría ha improvisado el acompañamiento corporal.

La elaboración e interpretación de un acompañamiento corporal a canciones populares como: “*Que llueva, que llueva*”, “*El corro de la patata*”, “*El cocherito leré*”, “*Ni tú, ni tú*”, etc. ha favorecido el análisis de la estructura musical mediante la vivencia del pulso, el acento, el ritmo, la invención de diferentes *ostinatos* para cada una de las partes, el uso de diversos segmentos corporales...

"Ni tú, ni tú "

Canción popular

Figura 100. Canción popular infantil como base de acompañamiento corporal (A')

A modo de ejemplo, (A') ha vivenciado el pulso de esta canción popular titulada “*Ni tú, ni tú*”, con una forma de *lied* binario y una estructura musical bitemática: AB. La invención de un acompañamiento corporal diferente para cada frase, mediante la combinación de diversos instrumentos corporales, ha demostrado la exteriorización de la estructura musical en la interpretación de la misma.

Otros niños, además de crear un acompañamiento corporal también han compuesto la canción, como (S) con la canción titulada “*Estoy contento*”; (J) con una canción titulada “*Jugando al escondite*” y la pareja de (C) e (I) que, para la cuarta sesión han inventado la canción titulada “*El tren famoso*”. Con el fin de favorecer la comprensión del análisis de los acompañamientos, de acuerdo con las características musicales de las canciones inventadas, transcribimos y mostramos a continuación las partituras y los ritmos corporales correspondientes de algunas de ellas.

"Estoy contento"

Estoy contento yo siempre así por mis días de libertad.	Estoy contento ya jugando aquí no me quiero ir me quiero quedar.	Estoy contento yo viviendo aquí por mis días de libertad.
--	---	--

Figura 101. Canción y acompañamiento con percusión corporal de (S) (patrón dos corcheas y negra)

La melodía de la sencilla canción de (S) titulada “*Estoy contento*”, con un ámbito melódico de cuarta justa (*la-re*) y predominio de la tercer menor, ha sido inventada y memorizada, mientras que el texto lo ha escrito y leído durante la interpretación. La estructura musical está compuesta por una sencilla frase con carácter anacrúsico repetida tres veces. Por su parte, el acompañamiento rítmico corporal ha coincidido prácticamente con el ritmo de la canción, lo que ha facilitado al niño su interpretación vocal-instrumental. La alternancia de dos instrumentos corporales (rodillas y palmas) le ha permitido marcar el acento con las palmas, y en el tiempo débil el patrón de dos corcheas en rodillas coincidiendo de este modo con el ritmo de la obra musical.

Por otra parte, (J) ha compuesto la canción titulada “Jugando al escondite” con texto escrito y melodía memorizada. El carácter melódico de esta canción ha sido el elemento más destacable. Otras características han sido su estructura bitemática, el comienzo anacrúsico, el intervalo de cuarta justa y el ámbito de sexta mayor (*do-la*).

"Jugando al escondite"

Voz
Ju - gan - doal es - con - di - te tu - ve que co - rre e er, co - rrien - do por el

**Palmas
Rodillas**

Voz
pa - tio del Juan vein - titrés tu - ve que co - rre e er, tu - ve que co - rre e er por - que Yo la pa - go,

**Palmas
Rodillas**

Voz
tú la pa - gas él la pa - ga a a a yo la pa - go tú la pa - gas él la pa - ga a a a

**Pitos
Rodillas**

Si quieres que juguemos
tendrás que correr
pero ten cuidado
no te pises los pies,
tienes que correr
tienes que correr porque.

Yo la pago, tú la pagas, él la paga.
Yo la pago, tú la pagas, él la paga.

Figura 102. Canción y acompañamiento de percusión corporal de (J)

Respecto al análisis del acompañamiento corporal, el niño ha analizado y trabajado la estructura de la canción creando dos ritmos diferentes para cada una de las partes que han integrado este *lied* binario (AB). Mientras que en la parte A, el niño ha marcado el pulso con un *ostinato* con palmas, rodilla izquierda y derecha, sucesivamente, en la parte B, el acompañamiento corporal ha coincidido con el ritmo de la canción, interpretado con rodillas y pitos.

En la cuarta sesión de nuestro estudio, la invención e interpretación en parejas de un acompañamiento corporal a una canción ha permitido al grupo-clase profundizar en esta modalidad creativa, incorporando el patrón de cuatro semicorcheas. La canción inventada por (C) e (I) se ha basado en un texto escrito y una melodía memorizada que hemos transcrito. Esta canción ha sido elegida por el grupo-clase como la preferida de la sesión, así que la hemos interpretado todos.

"El tren famoso"

Voz
Un tren vaa pa - sar la cue - va, un tren la vaa pa - sar ya. Un

Palmas
Rodillas

Voz
tren vaa pa - sar la cue - va, un tren la vaa pa - sar ya.

Palmas
Rodillas

Un tren va a pasar la cueva un tren la va a pasar ya.	Mucho lo intentó y al final lo consiguió.	Ahora irán a verle cómo cruza esa cueva.	Y viajará muy contento aunque vaya un poco lento
Un tren que no se movía ni un poquito cada día.	Él ya lo ha anunciado por todo nuestro país.	Él se hará famoso por todo el mundo entero.	Y como está feliz la canción llegó a su fin.

Figura 103. Canción y acompañamiento corporal en pareja (C) e (I) (corcheas, cuatro semicorcheas)

La estructura de la canción está basada en una sencilla frase musical anacrúsica formada por dos semifrases iguales. El ámbito melódico es de una cuarta justa (*do-fa*). El acompañamiento corporal de rodillas y palmas se ha correspondido con el ritmo de la canción lo que ha facilitado su interpretación.

En la creación de un acompañamiento corporal en pareja los niños han tenido que escucharse y compartir sus experiencias en la elaboración e interpretación de un producto común. En la interpretación, los niños han utilizado una de estas dos modalidades: los dos miembros cantan y se acompañan corporalmente; un participante canta mientras el otro toca el acompañamiento.

Con la entrevista etnográfica, hemos reflexionado sobre el uso de estas modalidades y hemos analizado la dificultad de coordinación de aquellas parejas que han utilizado la segunda. Algunos de los aspectos de mejora propuestos por los participantes a los compañeros que han usado esta modalidad han sido:

(E): - “*Que los dos tienen que hacer la canción y el ritmo a la vez*”.

(An): - “*Hacerlo juntos porque sale mejor*”.

(Maestro): - “*Hacerlo juntos, es decir, cantar y tocar los dos a la vez*”.

La totalidad de los acompañamientos corporales creados en estas primeras sesiones del estudio han sido memorizados por los participantes.

a.2) Acompañamiento instrumental.

Además de las tareas propuestas sobre la invención de un acompañamiento instrumental, con frecuencia los niños han incorporado voluntariamente esta técnica en la interpretación de sus producciones musicales. De acuerdo con un orden cronológico, las modalidades más representativas han sido las siguientes:

a) Acompañamiento instrumental a un diálogo musical (frase: pregunta-respuesta)

En la tarea de la séptima sesión, la invención e interpretación de frases musicales cantadas ha tenido como objeto trabajar la estructura de la pregunta y la respuesta y su conclusión en los grados de dominante y tónica respectivamente. Para ello, algunas parejas han incorporado un acompañamiento instrumental con flauta dulce o instrumentos de láminas que han interpretado después de cada intervención vocal.

The figure displays four musical staves in a 2x2 grid, illustrating a musical dialogue. The top-left staff, labeled 'Pregunta' in red, shows a melody in treble clef with lyrics '¿Dón - de vi - ves?'. The top-right staff, labeled 'Respuesta' in green, shows a melody in treble clef with lyrics 'Vi-voen Za - ra - go - za'. The bottom-left staff, labeled 'Láminas' in red, shows a simple accompaniment pattern in treble clef. The bottom-right staff, labeled 'Láminas' in green, shows a more complex accompaniment pattern in treble clef. All staves are in common time (C).

Figura 104. Acompañamiento instrumental a diálogo musical (L) y (E)

Un dato significativo ha sido la correlación entre las características musicales de los acompañamientos instrumentales y las de la pregunta y respuesta musical cantadas.

b) Acompañamiento instrumental a un villancico

En la novena sesión, de los ocho grupos que han participado en la composición e interpretación de un villancico navideño, seis lo han interpretado con un acompañamiento instrumental. La naturaleza de los acompañamientos instrumentales se ha basado en:

- *Ostinatos* rítmicos: marcado con panderetas, sonajas o maracas.
- Ritmo de la canción: marcado con bongós y sonaja.
- Motivo melódico: melodía acompañamiento con flauta dulce.

El acompañamiento instrumental en la interpretación de una canción ha llevado implícito un trabajo de coordinación individual, al tocar y cantar simultáneamente, y grupal, al coordinar la interpretación individual con la de los compañeros, cuyo resultado final ha incrementado la riqueza expresiva musical de la interpretación colectiva.

c) Acompañamiento instrumental en la narración de un cuento

La invención de una historia o un cuento musical en parejas en la decimotercera sesión ha implicado la creación de una serie de efectos sonoros como acompañamiento a la narración. Para ello, además de la elaboración del cuento, los niños han explorado y estudiado las posibilidades sonoras de distintos instrumentos y objetos y los han relacionado con los personajes, las acciones, los sentimientos... configurando el ambiente sonoro de la historia. Algunos efectos sonoros han sido los siguientes:

<i>Agua: papel arrugado; carillón</i>	<i>Alegría: castañuelas</i>
<i>Paso del tiempo: cortina</i>	<i>Viento: tubo sonoro</i>
<i>Pez: maraca</i>	<i>Papá Noel: cascabeles</i>
<i>Horas de reloj: campana</i>	<i>Búho: pájaro de agua</i>
<i>Rana: güiro</i>	<i>etc.</i>

El carácter descriptivo de estos efectos sonoros ha ilustrado y favorecido el seguimiento y la comprensión de cada historia. Además, los niños han trabajado el carácter interdisciplinar de la práctica creativa musical al relacionar en una misma actividad contenidos de diferentes áreas de conocimiento: Lengua castellana y Literatura, Conocimiento del Medio natural, social y cultural y la Educación Artística.

d) *Acompañamiento instrumental a un canon dado*

El aprendizaje de un sencillo canon compuesto por el maestro titulado “*Este canon*” ha sido el material didáctico que han utilizado los niños para la realización de la tarea de la decimocuarta sesión, que ha consistido en la invención en pequeño grupo de un diseño interpretativo del canon con acompañamiento instrumental. Para ello, unos grupos han utilizado instrumentos de percusión (triángulos, claves...) con los que han marcado el ritmo del canon mientras lo cantaban; otros han usado instrumentos melódicos y armónicos como la flauta, las láminas y el piano, para tocar la melodía; otros han intercalado en su interpretación la canción con el acompañamiento instrumental; etc.

Así, los niños han descubierto, practicado y compartido con sus compañeros una rica variedad de posibilidades expresivas mediante la elaboración e interpretación de diferentes acompañamientos instrumentales rítmicos y melódicos a una canción dada. Mediante la propia práctica, los niños han experimentado y comprendido el carácter flexible de cualquier obra musical y la utilidad de la práctica creativa.

e) *Acompañamiento con láminas a una audición*

Con el fin de repasar el compás binario en la sesión decimonovena, y a partir de una melodía que inventamos formada por blancas, como acompañamiento a la audición de la canción “*La silleta de la reina*”, hemos propuesto a varios niños que pensarán y nos dijieran otras posibilidades rítmicas que ofrece un compás binario. Sus propuestas nos han permitido obtener nuevas melodías que han sido interpretadas por todo el grupo-clase como acompañamiento a la audición. Así hemos vivido aquel momento:

Maestro: - *¿Otra manera de escribir un compás de dos por cuatro?*

(Ant.): - *Ti ta ti*

(La apuntamos en la pizarra)

Maestro: - *Otra (C).*

(C): - *Tiritiri ta.*

(La apuntamos en la pizarra)

Maestro: - *Así lo vamos a hacer ¿De acuerdo?*

"La silleta de la reina"

Canción popular

Melodía dada

Propuesta (Ant.)

Propuesta (C)

The image shows three staves of musical notation. The first staff, labeled 'Melodía dada', shows a melody in G major (one sharp) and 2/4 time, consisting of a sequence of eighth and quarter notes. The second staff, labeled 'Propuesta (Ant.)', shows a melodic accompaniment starting at measure 9, featuring a rhythmic pattern of eighth and quarter notes. The third staff, labeled 'Propuesta (C)', shows a chordal accompaniment starting at measure 17, featuring a rhythmic pattern of eighth notes.

Figura 105. Propuestas de acompañamientos melódico a una audición

Con esta actividad teórico-práctica los niños han profundizado en la comprensión del lenguaje musical a partir de la práctica creativa y la interpretación instrumental de diversos acompañamientos en láminas a una audición musical.

f) Acompañamiento con guitarra en la interpretación de canciones

Por su parte, durante la aplicación piloto algunos niños como (*He*) y (*J'*) han incorporado sus conocimientos musicales de guitarra en las actividades creativas de aula. De este modo, la práctica de la creación les ha permitido contextualizar e implementar su aprendizaje instrumental extraescolar en el trabajo escolar, mediante la invención e interpretación de acompañamientos a canciones.

A modo de ejemplo, en la primera canción que han compuesto estos niños, titulada "*Servo el robot*", al lado del texto han apuntado el tipo de acorde correspondiente. Los acordes se han basado en el uso de los grados tonales de la tonalidad de *Re Mayor* (I-IV-V) que se han correspondido con los acordes de *Re Mayor*, *Sol Mayor* y *La Mayor*. Después de la interpretación, los niños han manifestado lo siguiente:

(J) y (He): -"La canción la hemos hecho nosotros y la profesora de guitarra nos ha ayudado a poner los acordes, pero luego los hemos tocado nosotros".

La interpretación vocal-instrumental individual y el acompañamiento instrumental a la interpretación vocal del grupo-clase han sido dos situaciones de aprendizaje que han revelado a los niños la importancia que tiene la coordinación instrumental en el acompañamiento de canciones con guitarra.

Comprobamos cómo con la práctica creativa el niño ha adaptado sus producciones musicales al tipo y nivel de experiencias personales lo que le ha llevado a ser una persona más receptiva y abierta. Esta actitud del niño ha requerido que el maestro también se muestre receptivo y atento a las inquietudes y la resolución de las dificultades particulares de cada alumno.

a.3) Acompañamiento vocal y modificación de la melodía original

Aunque el acompañamiento vocal no ha sido considerado de un modo exclusivo en ninguna tarea creativa de nuestro estudio, algunos niños han incorporado esta modalidad creativa en ciertas actividades, según las siguientes aplicaciones:

a) Acompañamiento vocal en la interpretación de un cuento musical

La invención y narración por parejas de un cuento con efectos sonoros nos ha permitido comprobar cómo algunos participantes, además de los objetos e instrumentos, han utilizado de un modo original ciertos recursos vocálicos para la expresión e ilustración sonora de algunas acciones o situaciones del cuento, como por ejemplo:

(S): - *Érase una vez un niño que iba todas las mañanas a ver si las gallinas habían puesto huevos.*

(Efecto sonoro huevo): *¡Pph, pph!* (Mete el dedo meñique en la boca y lo saca creando un sonido hueco simulando la puesta de huevos).

(S): - *A los conejos les daba su comida favorita zanahorias.*

(Efecto sonoro): *¡Ttth!* (Entrechocan los dientes simulando comer zanahorias).

(S): - *A las vacas las ordeñaban.*

(Efecto sonoro): *¡Sssshh!!* (Para emular el ruido de la leche cayendo al cubo).

b) *Modificación de la melodía original de una canción*

La modalidad creativa de la elaboración de arreglos incluye la creación de acompañamientos, pero también la transformación del ritmo o la melodía original de una canción, con el fin de descubrir nuevas posibilidades expresivas de una misma obra.

Así pues, en la aplicación piloto hemos considerado la modificación de la melodía de una canción como una tarea creativa individual. Algunas canciones versionadas han sido canciones populares como “*Tu pelo morena*”; “*El cocherito leré*”; “*Que llueva*”, villancicos como “*Campanitas del lugar*” canciones de música *pop* “*Me enamora*” o de música clásica como “*Himno de la alegría*”. Mostramos a continuación algún ejemplo de esta actividad:

"Himno de la alegría"

Cambio de melodía

L. v. Beethoven

Voz

Es - cu - chaer - ma - no la can - ción de laa - le - grí - a.

4

El can - toa - le - gre del quees - pe - raun nue - vo dí - a...

Figura 106. Cambio de la melodía original de una canción (B)

Como podemos observar, en esta ocasión (B) ha creado esta melodía infantil compuesta por una semifrase musical de tres compases que ha aplicado al texto de toda la canción. La transformación del ritmo y la melodía original ha permitido mostrar al grupo-clase una canción totalmente distinta a la original.

Dada la dificultad que ha supuesto para la mayoría de los niños la comprensión de esta actividad creativa, centrada en la mayoría de los casos en la interpretación rítmica del texto a modo de *rap*, hemos reforzado esta tarea realizando una nueva actividad con todos los participantes durante la sesión de trabajo, a partir de la obra de (G) elegida

por el grupo-clase titulada “*Me enamora*”, del grupo de música *pop* Juanes. Para ello, después del análisis de la canción original nos hemos fijado en las diferentes partes que la componen con el fin de centrar nuestra atención en la modificación musical de cada una de ellas. Una tras otra, hemos escuchado cada propuesta, hemos seleccionado las más atractivas y definidas y las hemos entonado acompañados por el piano con el fin de fijarlas y memorizarlas. Finalmente, las hemos interpretado de un modo consecutivo consiguiendo una nueva versión de esta canción.

La dificultad de esta tarea creativa durante la aplicación piloto nos ha llevado a prescindir de esta actividad con nuestro grupo de estudio durante la investigación.

b) El niño como improvisador musical

La educación del niño como creador musical ha implicado la consideración en nuestro estudio de la práctica de la improvisación. Como bien sabemos, el carácter instantáneo de esta modalidad creativa ha requerido a los participantes hacer y expresarse musicalmente en el momento sin previa preparación, de acuerdo con las consignas o pautas de trabajo propias de cada actividad.

En este sentido, la expresión musical desde la improvisación ha exigido al niño la proyección en tiempo real de sus capacidades corporales, instrumentales y vocales en la construcción de un producto musical etéreo, cuya duración se ha limitado al momento en el que ocurría.

Desde una dimensión educativa, la práctica periódica de la improvisación musical desde los diferentes medios de expresión ha sido un proceso imprescindible para desarrollar la confianza y autonomía del participante en esta exigente modalidad creativa. Así pues, nos referimos a continuación al análisis e interpretación detallada de los datos del alumno como improvisador musical, según las siguientes modalidades:

b.1.) Improvisación corporal

b.2.) Improvisación instrumental

b.3.) Improvisación vocal

b.1) Improvisación corporal

De las tres modalidades de improvisación, la corporal ha sido la más trabajada por los participantes en nuestro estudio. La improvisación corporal siempre ha estado asociada a la audición de una pieza musical grabada o a la audición de música en directo, bien sea interpretada por el maestro o los alumnos.

En este sentido, en la práctica de la improvisación corporal hemos destacado dos ámbitos de aplicación diferenciados que han sido: la expresión corporal y la percusión corporal.

b.1.1) Expresión corporal

A lo largo de la etapa de Educación Primaria los niños han experimentado y percibido la música desde el movimiento por ser la experiencia más natural y familiar para ellos. Desde el punto de vista educativo, es crucial considerar en el aprendizaje musical la posibilidad de sentir y representar el movimiento que la identifica. En nuestra investigación, la asociación del movimiento a la audición musical ha sido una actividad omnipresente en cada sesión, que los participantes han trabajado desde la imitación y la creación. Mediante la expresión corporal, el niño ha utilizado el movimiento para representar de manera espontánea las *características musicales* de la obra escuchada y mejorar así el conocimiento de la música, según las siguientes aplicaciones:

a) Expresión de la agógica y dinámica

En la audición musical del 1º movimiento del “*Otoño*” de Vivaldi, en la segunda sesión, los participantes se han comportado como directores de orquesta. La discriminación de la agógica y la dinámica de la obra han sido perfectamente expresadas con la improvisación de movimientos de brazos y manos de los participantes. De un modo más concreto, a través de la expresión corporal los niños han marcado el pulso, el compás binario y los cambios de intensidad de la audición musical, mediante la combinación de movimientos, bruscos y enérgicos cuando la intensidad de la música ha sido mayor (*forte*) y movimientos más cerrados, delicados y sutiles, cuando la música ha sido más suave (*piano*).

b) *Discriminación instrumental y expresión corporal de las cualidades musicales*

La sensibilidad auditiva ha sido un contenido musical implícito en todas las actividades de expresión corporal asociadas con una audición musical. Así, los niños han tenido que desarrollar su agudeza auditiva para discriminar el timbre de un determinado instrumento entre varios y adaptar su expresión corporal a la interpretación de las características musicales de su discurso, como por ejemplo:

- En la sesión decimoprimer, con la audición “*Earth song*” de Paul Horn. Con una disposición espacial de los niños en tres círculos concéntricos de acuerdo con los tres grupos instrumentales que intervienen en la audición, cada participante ha intervenido y representado corporalmente el discurso musical del instrumento asignado (percusión, flauta, coro). Así, los niños que han representado la percusión han marcado el acento musical con una marcha, acompañados con un movimiento libre y estético de los brazos; aquéllos que han representado la flauta han interpretado la duración y la altura de la melodía con movimientos ascendentes y descendentes con manos juntas, y quienes representaban el coro de niños han expresado las características de la melodía vocal con movimientos continuos y ondulados de sus brazos relacionados con la duración de la melodía, a la vez que han simulado estar cantando.

- En la vigesimoprimer sesión, los niños dispuestos en dos círculos concéntricos, alrededor de dos instrumentos de láminas (carillón y metalófono) tocados por dos niños, han reconocido y adaptado su expresión corporal de la melodía del instrumento correspondiente. Las posibilidades expresivas corporales de los participantes han sido muy ricas (marchas con diferentes sentidos, saltos, gatas, arrastres...). El *tempo* y la cadencia lenta del ritmo en láminas ha permitido a los niños entrar en una dinámica de imitación del ritmo e incluso, en ciertos momentos, de anticipación corporal, lo que ha demostrado el alto nivel de atención y concentración del grupo. Asimismo, dado el momento del estudio en que nos encontramos, se puede apreciar la soltura y la desinhibición de los niños en este tipo de actividades en las que han mostrado un rico sentido expresivo corporal.

c) *Vivencia de conceptos de armonía*

A través de la expresión corporal los niños han vivenciado diferentes conceptos de armonía como monodia-polifonía, tónica-dominante y consonancia-disonancia. A modo de ejemplo, a partir de unas series de acordes que hemos improvisado en el piano hemos asociado la discriminación de consonancia y disonancia con el trabajo de expresión corporal en parejas. Un niño mandaba en el movimiento de pareja cuando se escuchaba la consonancia, y el otro cuando la música era disonante.

En la improvisación corporal, y de un modo totalmente espontáneo los niños han asociado la melodía consonante con movimientos ordenados (pasos estandarizados, saltos, movimientos elegantes...). Sin embargo, cuando era disonante los movimientos han sido desordenados, descontrolados e incluso caóticos, un desorden que se volvía a restablecer con la escucha de la consonancia musical.

d) *Dinámica de grupo e integración*

Además de utilizar el movimiento para la interpretación de las características musicales de una obra musical, la expresión corporal ha tenido otras aplicaciones de índole socializadora, como el refuerzo de la *dinámica de grupo* trabajada en las audiciones de las sesiones tercera y decimocuarta, con la obra de un musical titulada “*Hello Dolly*” y una obra instrumental de fanfarria del grupo Fanfare Ciocarlia titulada “*Dusty Road*”, respectivamente. Con una disposición del grupo-clase en circunferencia y mediante una rueda de turnos, cada niño ha realizado su propuesta corporal, la cual ha sido repetida por sus compañeros, cuya finalidad ha favorecido la relación con cada participante. Esta actividad ha permitido trabajar la integración del individuo en el grupo-clase y la cohesión grupal.

En sus propuestas, los niños han improvisado un sencillo motivo corporal adaptado al *tempo* de la obra musical que ha coincidido con el acento o el pulso. La atención de los participantes a la propuesta de cada compañero ha sido imprescindible para su imitación. Así, los niños han trabajado en poco tiempo multitud de posibilidades expresivas (pasos, saltos, giros, balanceos, gestos, percusión corporal, etc.). Un dato relevante ha sido la continua expectación, la alegría y la satisfacción de los participantes tanto en la improvisación corporal propia, como en la imitación de la

propuesta de sus compañeros. Por tanto, el hecho de compartir experiencias gratificantes ha supuesto un refuerzo del sentimiento de comunión y unidad del grupo.

Asimismo, en la vigesimocuarta sesión los niños han trabajado la *integración grupal* a través de la improvisación corporal. La interpretación instrumental, por parte del grupo-clase, del movimiento corporal improvisado por la participante con mayor necesidad de integración en el grupo, ha tenido como objetivo potenciar su autoestima, el afecto y reconocimiento del trabajo de su compañera. Un factor imprescindible para el desarrollo de nuestro objetivo ha sido que la participante tomara conciencia de directora del grupo, un hecho constatado con la intencionalidad y el contraste de movimientos utilizados: pasos, pausas, distintas velocidades y una amplia gama de posibilidades expresivas corporales, que han estado perfectamente correlacionadas con la interpretación instrumental realizada por el resto de compañeros. Al término de la actividad, el aplauso de los compañeros, el reconocimiento del maestro y la cara de satisfacción de la niña han reflejado el bienestar de la protagonista y han reforzado su integración en el grupo-clase.

e) *Comunicación corporal*

La expresión corporal colectiva de una audición musical ha asociado la sensibilidad auditiva, el trabajo kinestésico corporal propio y el del compañero, potenciando así la comunicación corporal entre los participantes, según las siguientes aplicaciones:

- *Diálogo corporal en pareja.* En la séptima sesión, y a partir de la obra maestra del 2º tiempo del “Concierto para dos violines” en Re menor de J. S. Bach, los niños dispuestos en parejas han interpretado esta audición musical mediante la improvisación de un diálogo corporal. Las propuestas de los participantes se han basado en la imitación de los movimientos del compañero o en la expresión con movimientos simétricamente opuestos. Tanto en unos casos como en otros, los niños han demostrado con su acción corporal la conexión y la comunicación con el otro, a través de la exploración de las diversas posibilidades expresivas corporales.
- *Comunicación en cuadro.* La interpretación corporal de la audición musical de G. Bregovic titulada “*Delicious Solitude*” nos ha servido como base

musical para plantear un ejercicio de expresión corporal denominado de *espejo corporal en cuadro* (grupo de cuatro participantes) en el que tres participantes han imitado de manera detallada los movimientos del participante que ha ejercido como director. La atención y el interés de cada grupo han estado determinados por el grado de control corporal del jefe del grupo. Así, cuando el director ha ejecutado movimientos muy lentos utilizando cada vez un segmento corporal, los compañeros han seguido con mayor exactitud la propuesta, han desarrollado un elevado nivel de control y comunicación corporal y, en definitiva, han realizado un buen espejo grupal.

f) *Dramatización*

La improvisación corporal ha alcanzado su mayor nivel expresivo con la dramatización de la audición. En las sesiones en las que hemos trabajado este contenido, hemos escuchado la audición y hemos analizado y trabajado en conjunto el contenido descriptivo de la misma. Al escucharla de nuevo, los niños han reconocido el análisis efectuado y, en una tercera audición, hemos realizado el ejercicio dramático. En la improvisación dramática hemos distinguido varias categorías:

- *Individual*. En estas actividades el niño ha mostrado un especial interés para asociar la exploración personal de sus posibilidades expresivas corporales con la idea preestablecida del personaje concreto en un contexto dado, como por ejemplo: la imitación de un astronauta en el espacio y el efecto de ingravidez, en la vigesimotercera sesión con la obra *“Rendez-vous”* de J. M Jarre.
- *Pequeño grupo*. Además de la adaptación del movimiento al *tempo* de la audición musical y la asociación expresiva corporal con la imagen preestablecida del personaje dramático, la dramatización de una audición en pequeño grupo ha desarrollado la sensibilidad auditiva de los participantes para reconocer su melodía e intervenir en el momento que corresponde. Así, el niño ha explorado y experimentado una amplia variedad de posibilidades expresivas corporales individuales y colectivas, en interacción con otros. En la audición de *“La cajita de música”* de Liadov en la sesión vigesimocuarta:

“(C) y (L) que representan a unas bailarinas combinan su movimiento individual con otras posibilidades en pareja”. [...] (Maestro)

- *Grupo-clase.* Las actividades de improvisación dramática de grupo-clase han exigido una familiarización de los participantes con esta actividad para mantener la concentración del grupo en el reducido espacio del aula. Así, la improvisación corporal de la obra musical contemporánea “*Metástasis*” de I. Xenakis y la propuesta dramática relacionada con la circulación de la sangre por el cuerpo ha permitido a los niños expresar las características musicales y dramáticas de la obra mediante la expresión corporal individual, en interacción con el espacio, con los objetos (cuerdas y pañuelos) y con otros compañeros, lo que ha supuesto una actividad muy rica desde el punto de vista socioeducativo.

b.1.2) Percusión corporal

La improvisación con percusión corporal ha estado relacionada con una audición musical. Así pues, los niños han experimentado la improvisación con percusión corporal de manera intencionada y espontánea según las siguientes situaciones:

a) Improvisación de ostinatos rítmicos

En la sexta sesión, la tarea creativa ha consistido en la improvisación individual de un *ostinato* rítmico corporal de cuatro pulsos, repetido por los compañeros, como acompañamiento a la canción “*Un ostinato de cuatro pulsos*”. Los participantes han usado diversos instrumentos corporales (pies, rodilla, palmas y pitos) y figuras musicales (negra, dos corcheas, cuatro semicorcheas y silencio de negra). La sencillez de los valores rítmicos escogidos ha facilitado la interpretación del *ostinato* y ha ayudado a mantener la cuadratura rítmica de la canción. Todos los *ostinatos* han tenido un carácter conclusivo, lo que ha facilitado su interpretación y repetición.

En la decimoséptima sesión, para favorecer la participación de todos los niños del grupo-clase durante el aprendizaje de danzas aragonesas, la improvisación individual de un motivo rítmico corporal repetido por los compañeros ha sido un ejercicio de acompañamiento de los niños no participantes en la danza. En este caso, los niños han utilizado correctamente diferentes figuras y segmentos corporales.

b) Improvisación espontánea

La percusión corporal también ha sido practicada por el niño de un modo espontáneo como acompañamiento a una audición. En ocasiones, las características musicales de la audición o el carácter animado de la propia actividad han provocado en los participantes la improvisación rítmica corporal como manifestación de un sentimiento de alegría. Esta respuesta se ha basado en la percusión del pulso o el acento de la audición o de la canción trabajada:

“El ritmo animado de la audición musical aragonesa “Polca piqué” ha propiciado que los niños que están observando bailar a sus compañeros esta danza acompañen marcando el pulso en el estribillo con palmas y gritos “eh, eh”, en el que tanto el ritmo como la danza cobran mayor viveza al acompañar el sonido de la gaita, la pandereta y los saltos”. [...] (Maestro) (Sesión decimoséptima)

“La lectura del texto que creamos como acompañamiento a la Obertura de la ópera “Guillermo Tell” de Rossini y su asociación al trote de un caballo ha provocado que el niño en su interpretación acompañe el pulso de la audición con el pie”. (Maestro) (Sesión vigesimoséptima)

b.2) Improvisación instrumental

De acuerdo con las intenciones educativas, la improvisación con instrumentos musicales ha sido una modalidad creativa trabajada con las siguientes familias de instrumentos: pequeña percusión, láminas e instrumentos especiales.

a) Pequeña percusión

En la *improvisación individual de motivos rítmicos* de cuatro pulsos en compás cuaternario como acompañamiento a la audición medieval “*El grillo*” de Josquin des Prés en la cuarta sesión, los niños han utilizado los patrones: dos corcheas, negra y cuatro semicorcheas. Todos los motivos rítmicos han sido conclusivos, aspecto que ha facilitado su interpretación y repetición. La sincronía del motivo rítmico con el pulso de la audición ha estado determinada por la sensibilidad auditiva individual, el tipo de figuras rítmicas escogidas y las dificultades técnicas de cada instrumento. Así, aquellos niños que han basado su motivo en los patrones de dos corcheas y negra han mostrado mayor seguridad que quienes han incorporado el patrón de cuatro semicorcheas.

Otra aplicación ha sido la *improvisación libre en grupo-medio* realizada en la duodécima sesión con los instrumentos contruidos con *material de reciclaje* (flauta de

pan, crócalos, tambor, *djembé*, maracas...). Esta experiencia ha estado caracterizada por la exploración de las posibilidades sonoras del instrumento, pero sobre todo por la atención y la sensibilidad auditiva de los participantes para adaptar la intervención propia a la del grupo. En sus producciones, además de los *ostinatos*, los niños han aplicado diversos modos de tocar su instrumento reciclado para conseguir sonoridades diferentes, tal y como hemos recogido en nuestro diario de campo:

(Cr) ha tocado la maraca agitándola [...]. (Si) ha utilizado la maraca de un modo diferente para interpretar un glissando [...]. (S) ha cogido la maraca con las dos manos para provocar otro sonido diferente.

Sin ninguna pauta previa y como elemento común, la mayoría de los niños han basado su improvisación en la invención e interpretación de un *ostinato* rítmico que han mantenido durante todo el ejercicio.

b) Láminas

La profundización sobre el contenido musical relacionado con la *frase binaria* que trabajamos al inicio del estudio de modo vocal ha sido abordada en el segundo trimestre con la improvisación de frases binarias en láminas, en la decimonovena sesión. Para ello, hemos acompañado con el piano la improvisación grupal de frases binarias en láminas, incidiendo en la duración y la conclusión de las semifrases que integran la frase modal regular de sol formada por ocho compases (pregunta de cuatro compases que finaliza en la nota dominante *re*, y respuesta de cuatro compases que termina en la tónica *sol*). A continuación los niños han improvisado individualmente sus frases musicales, algunas de las cuales han sido las siguientes:

The figure displays four musical staves, each representing an improvised phrase by a different participant. The staves are labeled on the left with red text: (Cr), (J), (Ca), and (I). All staves are in a 2/4 time signature and use a treble clef. The notes and rests are written in black ink on a white background. The phrases vary in their rhythmic patterns and melodic lines, showing individual improvisation within a common modal structure.

Figura 107. Transcripción de algunas frases improvisadas en láminas

Su análisis nos ha permitido comprobar cómo la mayoría de los niños en sus improvisaciones han aplicado la misma estructura rítmica en la pregunta y la respuesta, lo que ha facilitado su comprensión y ha proporcionado un sentido íntegro a la frase. Además de la improvisación, la repetición de la frase ha permitido trabajar la memoria musical. Los niños que han usado la alternancia de manos en la improvisación han demostrado mayor seguridad en la interpretación y mejor técnica instrumental que los restantes, lo que ha quedado manifiesto en el nivel rítmico de sus frases. Por su parte, la escucha de cada propuesta individual nos ha permitido examinar las destrezas o dificultades motrices, técnicas y creativas de los participantes, y a su vez, desarrollar la atención y el respeto de los participantes por el trabajo de cada compañero.

c) *Pequeña percusión y láminas*

La representación instrumental de *elementos de la naturaleza*, como la tierra, el aire, el fuego y el agua, ha sido un ejercicio creativo de evocación sonora, realizado en la sesión vigesimoprimer. En sus producciones, los niños (en grupos de seis participantes) han adecuado sus interpretaciones a la idea que tienen sobre el elemento representado. Para ello, han contado con la disponibilidad de todo el material del aula. En el siguiente gráfico, mostramos los datos sobre los instrumentos y el modo de empleo utilizado por los grupos en la interpretación del elemento correspondiente:

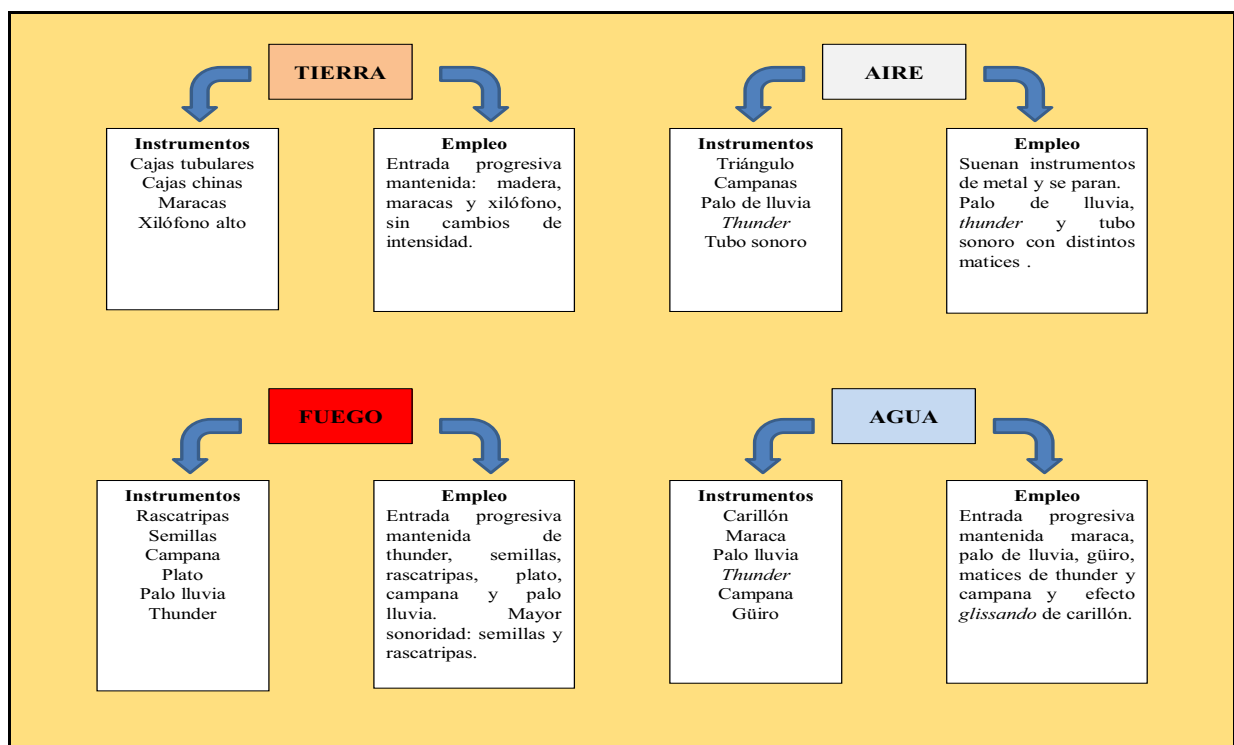


Figura 108. Improvisación instrumental grupal de elementos de la naturaleza

La selección de instrumentos, el modo de tocarlos, el diseño y la organización de la instrumentación grupal han sido factores decisivos para lograr una interpretación próxima a la realidad. En este sentido, la exploración y matización sonora que algunos niños han inferido a su interpretación instrumental, como el tubo sonoro en la representación del aire o el efecto de glissando del carillón en la representación del agua, entre otros, ha sido determinante para la comprensión del elemento representado. Como aspecto relevante diremos que en todos los grupos ha habido un participante que ha asumido la labor de coordinador y director, lo que ha favorecido la organización y calidad interpretativa del producto musical grupal; el inicio y el final de la interpretación han sido dos momentos claves en la puesta en escena. Por ello, cada grupo ha adoptado sus propios recursos para sincronizar la interpretación de los participantes, entre los cuales hemos encontrado la observación, el uso de gestos, la aplicación de *ritardando* final, etc.

En la misma sesión, la improvisación instrumental del grupo-clase en la *interpretación de imágenes proyectadas* como por ejemplo una gota, un volcán, unas cascadas, el aire, unos relámpagos, etc. ha invitado a los niños a pensar y relacionar su intervención con la imagen observada, de acuerdo con las posibilidades expresivas del instrumento. La atención y reflexión previa sobre cada imagen ha sido imprescindible para la consecución de una interpretación sonora acertada. Para ello, cada niño ha contado con varios instrumentos. Al igual que en la actividad anterior, la selección y el modo de tocar los instrumentos han sido determinantes para conseguir una acertada interpretación, tal y como lo hemos recogido en nuestro diario de campo:

En la interpretación de la imagen de una gota, hemos escuchado la repetición de una nota en un xilófono alto, un carillón, una campana, un xilófono soprano con una cadencia lenta. [...]

En la interpretación de la imagen de un volcán, hemos escuchado trémolos más fuertes en instrumentos de láminas, maracas, resonadores de semillas, sonido explosivo del plato suspendido. [...]

La interpretación de unas cascadas ha estado marcada por el uso de glissandos ascendentes y descendentes en los instrumentos de láminas, campanas, palos de lluvia, maracas. [...]

Si consideramos que la actividad ha contado con quince imágenes distintas, hemos comprobado cómo la concentración de los participantes ha ido disminuyendo en el transcurso del ejercicio. En las primeras imágenes, la reflexión, la sensibilidad auditiva

y la exploración de posibilidades expresivas asociadas con la imagen representada han proporcionado gran realismo a la interpretación colectiva. En las últimas, la necesidad del participante de tocar en cada imagen ha provocado el descenso de su sensibilidad auditiva y atención, que ha repercutido en el nivel cualitativo de la interpretación grupal.

Otra aplicación ha sido la *sonorización de los movimientos improvisados por otro compañero*, en la vigésimo cuarta y en la última sesión. En virtud de los datos observados, la improvisación instrumental ha centrado la atención de los ejecutantes para traducir sonoramente cada movimiento de su compañero. Si bien es cierto que el carácter creativo ha estado determinado por el movimiento del compañero, la interpretación sonora de las propuestas coreográficas ha llevado implícito un conocimiento de las posibilidades sonoras del instrumento:

Los niños provistos con instrumentos de percusión como chanza, cajas chinas, claves, panderos, sonajas, panderos, etc. han explorado y ajustado su ejecución instrumental a cada una de las secuencias de movimientos de (Ai.). Cada paso, cada giro, cada movimiento ha tenido una correcta traducción sonora. Las pausas en el movimiento y el silencio correspondiente han marcado el final de cada idea corporal y sonora. La viveza de los últimos movimientos ha sido traducida con una explosiva sonorización interpretada por ambos como una auténtica coda final. (Maestro)

La improvisación instrumental del grupo-clase también ha sido trabajada en la interpretación de *partituras no convencionales* elaboradas y dirigidas tanto por el maestro con su obra “*Tocamos el espacio*”, como por los niños. En esta ocasión, los niños del grupo-clase han combinado la interpretación de las pautas musicales de la partitura, relacionadas con el cambio de intensidad, duración, etc., con el carácter creativo personal inferido a la improvisación, cuyo resultado final ha permitido la construcción de diversos ambientes sonoros.

d) Instrumentos especiales

En la penúltima sesión, la improvisación grupal con instrumentos especiales (*darbuka, thunder, palo de lluvia, chanza, etc.*) agrupados por familias (viento, madera...) ha centrado la atención del niño en la exploración de las posibilidades sonoras instrumentales y en la integración de su improvisación en la del grupo, cuyo resultado final ha sido la creación de diferentes atmósferas sonoras.

b.3) Improvisación vocal

Este tipo de modalidad creativa ha sido la menos trabajada en nuestra investigación de manera explícita e intencionada. De los tres tipos de improvisación: corporal, instrumental y vocal, éste ha sido el más complejo, pues ha requerido un gran conocimiento y control del instrumento más rico de todos, como es la propia voz, cuya emisión ha estado determinada por el empleo de distintos recursos como la entonación, la respiración, la articulación y la resonancia. Si bien es cierto que a lo largo de la etapa de Educación Primaria el trabajo de la técnica vocal y la interpretación de canciones nos han permitido educar estos recursos vocales, la práctica de la improvisación vocal ha requerido al niño el control de todos ellos. Así pues, la dedicación a esta práctica creativa en nuestro estudio ha sido una mera introducción a la misma, cuya profundización se desarrollará en cursos posteriores. En este sentido, la improvisación vocal del niño la podemos clasificar según las siguientes aplicaciones:

a) Recurso para justificar la elaboración de una tarea compositiva

De un modo puntual, algún participante ha utilizado la improvisación vocal como recurso expresivo en la entonación de una canción que debería haber compuesto, pero que no ha preparado debidamente. La finalidad de este recurso ha sido justificar al maestro y a sus compañeros la realización de la tarea. Algunos rasgos que nos han permitido identificar este hecho han sido los siguientes:

- Interrupción durante la interpretación y entonación de una melodía diferente cuando la han repetido. Así lo hemos recogido en nuestro diario de campo:

En la tercera sesión, las pausas durante la interpretación de las obras de (Ai) y (Ed) ha conllevado que les propusiéramos repetirla. En su nueva interpretación su melodía ha sido distinta de la inicial.

- La entonación poco definida y la falta de coordinación entre los dos miembros de la pareja. Cuando los participantes no han trabajado convenientemente la melodía de su composición, la falta de coordinación y seguridad en la interpretación han sido dos aspectos que sus propios compañeros han analizado en el grupo de discusión:

(I):- Al principio han empezado entonando muy bien los dos, pero a mediados han dejado de entonar y se han perdido. (Sesión novena)

b) *Manifestación expresiva de los pensamientos y sentimientos personales*

Una aplicación de la improvisación vocal, menos musical pero no menos importante que las demás, ha sido la expresión de los pensamientos y las emociones de los participantes. Como caso particular, la improvisación textual y melódica utilizada por una niña en la tercera sesión ha estado cargada de emotividad. A través de la improvisación, la niña ha verbalizado el deseo y el sentimiento de amor hacia su madre, con quien solo puede compartir los meses de verano. Trascibimos a continuación el contenido textual de esta sentida improvisación:

(Ai): - *“Quiero estar con mi madre, quiero estar muy bien. Quiero estar sano y quiero estar con mi madre porque le quiero mucho y porque la querré. Y no la olvidaré aunque se vaya”.*

Por tanto, el carácter creativo y espontáneo de la improvisación vocal ha implicado el desarrollo de la fantasía, la expresión de los sentimientos, los deseos y los temores de los niños. En este sentido, además de favorecer el proceso expresivo sonoro y musical de los participantes, esta modalidad creativa ha albergado elementos terapéuticos, en la medida que ha permitido a los niños canalizar sus vivencias personales.

c) *Improvisación rítmica asociada a la lectura de frases en inglés*

Como actividad relacionada con el área de Inglés en la vigésima sesión, la lectura e improvisación rítmica de distintas frases en inglés escritas en la pizarra, interpretadas sobre una base rítmica de percusión africana, ha permitido repasar el vocabulario trabajado en la asignatura de Inglés a lo largo del trimestre, al mismo tiempo que ha ofrecido la posibilidad expresiva de crear diferentes diseños rítmicos en su lectura. Así, mostramos la transcripción de algunas de las propuestas rítmicas de los niños:

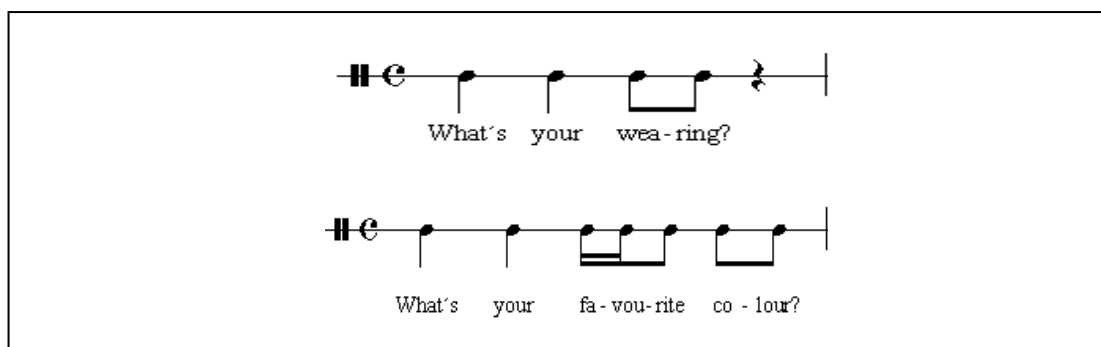


Figura 109. *Transcripción del ritmo asignado por (An) y (H) a la lectura de frases en inglés*

En general, como podemos observar en el gráfico anterior la improvisación rítmica en la lectura de las frases se ha correspondido con el acento prosódico de las palabras y el ritmo natural de éstas. Sin embargo, ha habido otras frases que han ofrecido diferentes posibilidades interpretativas:

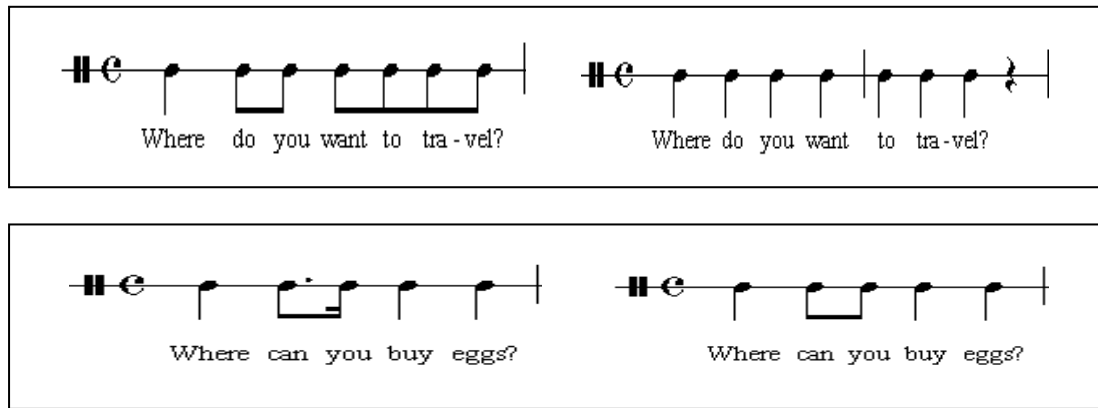


Figura 110. Transcripción de las diferentes interpretaciones en la lectura de frases en inglés: (F) (A) (Ant) (Jo)

El análisis de éstas nos permite distinguir pequeñas variaciones rítmicas entre las frases, supeditadas a la estructura del texto. La lectura improvisada de frases en inglés ha ofrecido una dimensión rítmica y dinámica a esta actividad que ha permitido recordar el vocabulario y la gramática trabajada en el área, mediante la expresión oral y escrita.

d) Exploración, expresión y comunicación

Por su parte, la improvisación vocal libre en parejas en la penúltima sesión ha tenido como finalidad fomentar la sensibilidad auditiva y la exploración de los recursos vocales y expresivos, así como la interacción y la comunicación con otros compañeros. La disposición de los niños en parejas unidos por sus espaldas ha centrado la atención de los participantes en la escucha y, a su vez, ha permitido a cada niño sentir las vibraciones sonoras de las emisiones del compañero en el propio cuerpo. Desde el punto de vista de la exploración y la expresión, los niños han experimentado y trabajado registros y posibilidades vocales diferentes a los utilizados en la vida cotidiana:

(Ant) emite unos sonidos agudos que parecen emular el canto de los pájaros, utilizando la técnica vocal del falsete. [...] (Maestro)

(H) imita a un cantante de ópera. [...] (Maestro)

La escucha atenta de las emisiones propias y ajenas ha constituido una actitud inicial básica en la evolución del proceso comunicativo, cuyo desarrollo ha estado determinado por la duración de las intervenciones y la afinidad entre las propuestas vocales de los participantes, como si de un diálogo se tratara. Así lo hemos recogido en nuestro diario:

Los dos niños se han escuchado en todo momento. Al principio, los motivos vocales en falsete han sido breves. En el transcurso de la actividad la duración de las intervenciones ha sido más larga, lo que ha denotado una mayor comodidad de los niños con la actividad llegando a establecer un turno de pregunta-respuesta, caracterizado por una aproximación entre las cualidades musicales de las propuestas de ambos, cuya prioridad ha sido el juego con la altura y el timbre vocal.

Por su parte, la improvisación vocal en grupos de cuatro participantes dispuestos espalda contra espalda ha incrementado el número de interacciones y por tanto, ha enriquecido el proceso comunicativo. En el transcurso de la improvisación, los niños han tendido a la búsqueda de un registro sonoro común, por ejemplo: sonidos vocálicos largos, suaves y agudos. La familiaridad y el disfrute de los niños con el ejercicio se han reflejado con un incremento de su participación en la improvisación y, en consecuencia, con un descenso de la sensibilidad auditiva y del nivel creativo vocal individual.

e) Improvisación melódica

Por último, la práctica de la improvisación melódica vocal individual ha estado contextualizada en la interpretación de una canción titulada “*Vio, vio*”, en la última sesión de nuestro estudio. La selección de esta actividad como la última de nuestra investigación no ha sido casual. La interpretación de este *lied binario*, cuya estructura musical ha alternado la copla individual con el estribillo grupal, ha combinado dos elementos fundamentales en nuestra propuesta didáctica como han sido:

- 1) El *trabajo creativo individual*, fundamentado en la improvisación melódica de una frase musical sobre la sílaba “*vio*”, ha requerido la interiorización de la estructura rítmica y armónica de la canción para la improvisación de una melodía original.
- 2) El *trabajo de dinámica de grupo*, relacionado con el canto colectivo al unísono del estribillo, ha reforzado la cohesión del grupo-clase.

Con el fin de profundizar en el análisis y el conocimiento de las características musicales de las frases improvisadas por los niños y su correspondencia con la estructura armónica de la canción, mostramos a continuación el estribillo y los acordes de guitarra que han integrado el acompañamiento instrumental.

"Vio, vio"

Moderato

Estribillo

C Am Dm7 G7

Vio vio vio vio vio vio

Figura 111. Estribillo y acompañamiento de guitarra (Maestro)

En la tonalidad de *Do Mayor* hemos utilizado la secuencia armónica formada por los acordes *Do Mayor- La menor - Re menor séptima y Sol séptima* correspondientes con los grados I- VI- II- V en la interpretación de esta canción monódica, cuyo carácter circular ha estado determinado por el final suspensivo sobre el acorde de séptima de dominante.

Por su parte, el análisis de las improvisaciones de los niños nos ha permitido resaltar los siguientes aspectos:

- a) *Interiorización de la duración de la frase.* Casi todos los participantes han adecuado perfectamente la duración de la frase musical improvisada.
- b) *Idea musical.* La estructura de cada frase ha estado determinada por el uso de un pequeño motivo rítmico o melódico que ha dado identidad y sentido a la idea musical del participante.
- c) *Carácter suspensivo de la frase.* Otro elemento común a todas las improvisaciones ha sido el carácter suspensivo de las frases musicales que ha coincidido con la estructura melódica y armónica de la canción. En general, las notas del último compás han sido *sol* y *si*, notas que forman parte de la tríada del acorde del grado de dominante (*sol-si-re*), lo que ha permitido confirmar la comprensión de su interiorización armónica.

Figure 112 displays four musical staves, each representing a different improvisation. The staves are labeled K, C, Ju, and E. Each staff shows a melodic line in treble clef with a common time signature. The lyrics 'Vio vio vio vio vio' are written below the notes. The improvisations K, C, Ju, and E all begin with an anacrusis, meaning they start with a note before the first full measure of the phrase.

Figura 112. Frases musicales improvisadas con inicio anacrúsico

d) *Inicio de la frase musical.* El comienzo anacrúsico de algunas frases (K, C, Ju y E) ha coincidido con el inicio del estribillo. Por su parte, las frases improvisadas con inicio tético han comenzado con las notas *do* o *mi*, notas que forman parte de la tríada del acorde de tónica (*Do Mayor*) con el que comienza la canción, lo que ha demostrado la sensibilidad y la comprensión auditiva de la obra, cuyo resultado se ha reflejado en la correcta entonación de la frase improvisada.

Figure 113 displays six musical staves, each representing a different improvisation. The staves are labeled S, Jo, L, M, Em, and Ant. Each staff shows a melodic line in treble clef with a common time signature. The lyrics 'Vio vio vio vio vio' are written below the notes. The improvisations S, Jo, L, M, and Ant all begin with a tictic start, meaning they start on a full measure with a note on the downbeat. The improvisation Em starts with a whole note on the downbeat.

Figura 113. Frases musicales improvisadas con inicio tético

- e) *Diseño de la frase musical.* El diseño de la frase improvisada por cada participante ha llevado implícito la incorporación de los propios conocimientos musicales en el producto. Un rasgo común de todas las frases musicales ha sido su carácter melódico determinado por un discurso de la melodía por grados conjuntos.
- f) *Ajuste en la entonación.* Durante la improvisación, algunos niños como (*Ant*), (*C*), (*K*) y (*L*) entre otros, guiados por el acompañamiento instrumental, han aplicado la sensibilidad auditiva para ajustar su interpretación vocal y, así, mejorar su entonación.
- g) *Influencia de la improvisación del compañero anterior.* En algunos casos como (*S*) y (*Jo*), el diseño de la frase ha estado determinado por la idea del compañero anterior en la rueda. En estos casos, los niños han priorizado la memoria auditiva sobre el carácter creativo que requiere la práctica de la improvisación.

A partir de los datos obtenidos podemos afirmar que la calidad de la improvisación melódica de los participantes ha estado marcada por la intención y la capacidad musical individual:

- La intención: Los niños con mayor atención, interés y decisión han mantenido su concentración durante la improvisación y, en consecuencia, han realizado una frase musical ajustada a la duración y a la estructura armónica de la canción. Por otra parte, si consideramos que ha sido la primera vez que han realizado una improvisación vocal melódica, entenderemos la timidez de algunos participantes con óptimas capacidades musicales como (*An*) y (*Mah*) en esta actividad creativa.
- La capacidad: En la improvisación melódica los niños han dejado patentes sus habilidades musicales. La invención de una melodía en el momento ha exigido al niño el empleo de sus recursos vocales rítmicos y melódicos en la elaboración instantánea de un producto musical.

En definitiva, la iniciación de los niños en esta nueva modalidad creativa de la improvisación vocal melódica ha estado determinada por la interiorización de la estructura armónica y caracterizada por su dimensión intelectual.

Como reflexión sobre la práctica de la improvisación musical, diremos que el límite creativo que establecen el uso de consignas ha implicado la reorientación de la creatividad del niño hacia el trabajo de unos contenidos musicales concretos y, a su vez, nos ha permitido descubrir e implementar nuevas aplicaciones didácticas de esta modalidad creativa desde los diferentes medios de expresión corporal, instrumental y vocal.

c) *El niño como compositor musical*

Queremos comenzar este epígrafe recordando que en ningún momento nuestra práctica educativa ha pretendido formar a niños compositores, con la connotación de rigurosidad y profesionalidad que implica este término en el ámbito purista, sino que nuestra intención educativa desde la práctica de la composición ha sido que el niño comprendiera los entresijos de la música a través de la exploración, la manipulación, la construcción y la expresión musical. Así pues, la composición musical ha sido la modalidad creativa más compleja y exigente de las tres. Su elaboración se ha fundamentado en un trabajo creativo autónomo en el que el niño ha trabajado las siguientes actividades: la exploración de ideas musicales, la selección de las más adecuadas, el registro o almacenamiento correspondiente, la organización de esas ideas que constituye la construcción de la obra, la interpretación y su consolidación mediante el ensayo.

Por tanto, la dedicación temporal que ha requerido la elaboración de una composición musical la han convertido en la modalidad creativa más reflexionada, trabajada y completa de todas. En nuestro estudio, el carácter semanal de la tarea compositiva ha permitido a los participantes contar con el tiempo y la tranquilidad suficiente para su elaboración y refinamiento. Al igual que con las otras modalidades creativas, la práctica de la composición ha estado contextualizada en el trabajo creativo desde los diferentes medios de expresión y comunicación. Por tanto, el estudio del niño como compositor lo hemos enfocado a partir del análisis de su trabajo en las siguientes aplicaciones:

c.1) Composición corporal

c.2) Composición instrumental

c.3) Composición vocal

c.1) Composición corporal

En la práctica compositiva, el niño ha utilizado el cuerpo como medio de expresión musical desde las siguientes dimensiones:

c.1.1) El cuerpo como instrumento de percusión

c.1.2) El cuerpo como instrumento dramático

c.1.3) El cuerpo como instrumento coreográfico

c.1.1) El cuerpo como instrumento de percusión

La composición de ritmos y su interpretación con percusión corporal ha tenido varias aplicaciones:

a) Composición individual de ritmos de modo escrito

En la composición escrita de un ritmo con lenguaje musical el niño ha utilizado los contenidos musicales relacionados con la duración, como el compás, las figuras, los silencios y las líneas divisorias, cuya lectura e interpretación corporal nos ha permitido analizar la interiorización de éstos. Mostramos, a modo de ejemplo, el ritmo compuesto e interpretado por (An) en la cuarta sesión de nuestro estudio:

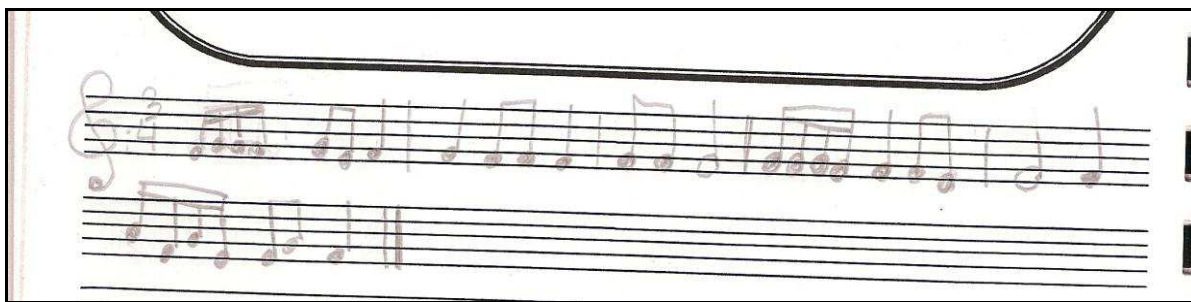


Figura 114. Ritmo compuesto por (An) interpretado con percusión corporal

En la interpretación, los niños han percutido y diferenciado cada patrón con diferentes instrumentos corporales, tal y como han sido trabajados en cursos anteriores. De este modo, la negra ha sido tocada con palmas; la blanca también con palmas, pero con prolongación del movimiento con las manos juntas durante dos tiempos; el patrón de dos corcheas con las dos palmas simultáneas en las rodillas y las cuatro semicorcheas con la alternancia de manos en las rodillas. En cuanto al sistema de registro utilizado, la totalidad de los participantes ha escrito el ritmo en el cuaderno de creaciones. De

todos los contenidos rítmicos trabajados, la síncopa ha sido el aprendizaje más complicado interiorizado por el 76% de los participantes.

b) *Composición de ostinatos rítmicos con movimiento en pequeño grupo*

La composición e interpretación en grupos de cuatro o cinco participantes de sencillos *ostinatos* rítmicos corporales, en una actividad que hemos denominado “*trenes rítmicos*”, ha tenido como finalidad inventar un *ostinato* corporal y adaptar su interpretación al *tempo* de la audición del villancico popular “*Gatatumba*” en la novena sesión. En este caso, el sistema de registro utilizado ha sido la memorización del *ostinato*. Mostramos a continuación la transcripción de los ostinatos rítmicos utilizados por los diferentes grupos de niños:

The figure displays four musical staves, each representing a different group's rhythmic ostinato. Each staff is labeled with the instrument used in red text on the left. The staves are arranged in a 2x2 grid. Each staff shows a sequence of notes and rests on a five-line staff, with a double bar line at the end. The groups are labeled in green text below each staff: Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, and Grupo 4.

- Grupo 1:** Rodillas (top staff), Pie (bottom staff).
- Grupo 2:** Palmas (top staff), Pie (bottom staff).
- Grupo 3:** Palmas (top staff), Rodillas (middle staff), Pie (bottom staff).
- Grupo 4:** Palmas (top staff), Rodillas (middle staff), Pie (bottom staff).

Figura 115. Ostinatos rítmicos que alternan dos instrumentos corporales

Curiosamente, todos los grupos han coincidido en marcar el acento musical con el pie. Este recurso didáctico ha facilitado y sincronizado la interpretación de los miembros del grupo. La riqueza rítmica y psicomotriz de cada *ostinato* grupal ha dependido de los patrones rítmicos seleccionados y del uso de los diferentes instrumentos corporales. En este sentido, los grupos que han alternado en sus *ostinatos* instrumentos corporales para cada pulso (Grupos 3 y 4) han mostrado mayor destreza psicomotriz que aquéllos que han basado su *ostinato* en la repetición (Grupos 1 y 2).

c.1.2) *El cuerpo como instrumento dramático*

La utilización del cuerpo en la composición de montajes dramáticos grupales ha permitido a los participantes profundizar en el trabajo expresivo corporal, mediante el uso de la pantomima y la representación dramática de historias y, a su vez, relacionarlo con otros medios de expresión musical vocal e instrumental, de acuerdo con las siguientes experiencias:

a) *Composición de la dramatización de un romance musical aragonés*

Después de la transformación del poema aragonés “*Hércules y Pirene*” en un romance musical, realizada por el maestro y los alumnos, y su interpretación vocal e instrumental con láminas y flauta dulce en la decimoquinta sesión, la tarea de la siguiente sesión ha consistido en la composición dramática de las escenas de este romance en grupos de ocho participantes. Para su elaboración, los niños se han reunido de un modo voluntario durante esa semana en el horario de recreo en distintos espacios del colegio que les hemos facilitado.

La composición dramática grupal ha favorecido el intercambio de ideas entre los participantes. Desde el punto de vista organizativo, en cada grupo siempre ha habido un alumno que, por iniciativa propia, ha ejercido de coordinador y moderador en la toma de decisiones y la selección de ideas en la elaboración y la representación de un producto dramático común. Así pues, el orden de actividades que ha utilizado cada grupo en la composición dramática ha sido el siguiente:

1. La lectura de la historia para recordarla y analizar los personajes que intervienen.
2. La distribución de los personajes: Túbal (nieto de Noé); Pirene (hija de Túbal); Gerión y Hércules, elegidos democráticamente entre los participantes de cada grupo.
3. La selección y puesta en común de ideas y gestos dramáticos de estos personajes para cada una de las escenas del cuento.
4. La distribución de roles del resto de alumnos para cada escena. Los participantes que no han representado ningún personaje han adoptado

diversos papeles (gente del pueblo, árboles, cuna, llamas de fuego, rocas, montañas...) configurando el decorado de la escena dramatizada.

5. El ensayo grupal y la consideración de propuestas de mejora para el montaje dramático definitivo.

Tal y como recogemos en el diario, el realismo de algunos pasajes ha estado determinado por el nivel dramático que los personajes han inferido a la representación de las acciones, entre las que destacamos las siguientes:

“En la lucha entre Gerión (J) y Túbal (H), éste se desploma y cae lentamente al suelo después de haber sido atravesado por la espada de Gerión”. [...]

“Hércules (M) levanta en brazos el cuerpo sin vida de Pirene (L)”. [...]

“El gigantesco Gerión (Si) camina con paso grande asustando a todos los habitantes”. [...]

“En la representación de los Pirineos (Ma) utiliza dos flautas como si fueran bastones para esquiar entre las montañas representadas por el resto de participantes”. [...] (Maestro)

Asimismo, la intervención activa de todos los miembros del grupo ha aportado gran riqueza a la escena dramática. A modo de ejemplo, nos referimos a algunos de estos detalles registrados en el diario de campo:

Grupo 2. La cuna representada por todos los niños sentados en el suelo y dentro de ésta la pequeña Pirene.

Grupo 3. En la construcción de las ciudades de Zaragoza y Teruel, Túbal da forma de un modo artesano a las ciudades representadas por los niños.

Grupo 2, 3. La cueva representada por los participantes de rodillas o de pie con brazos extendidos en la que se encuentra Pirene escondida y asustada.

Grupo 2. Los montes incendiados por Gerión son dramatizados con movimientos corporales y de brazos ondulados ascendentes y descendentes.

Grupo 1, 2, 3. En el mausoleo de Pirene creado por Hércules cada niño es una roca.

Grupo 1, 2, 3. La cordillera de los Pirineos cada niño representa una montaña. Unos grupos la forman en círculos concéntricos, mientras otros son montañas independientes.

La representación dramática de cada escena se ha realizado después de su interpretación vocal, como si de la ilustración de las páginas de un cuento se tratara, lo que ha facilitado a los niños la preparación de cada escena. Asimismo, en la composición dramática grupal el niño ha explorado sus posibilidades expresivas corporales y, además ha trabajado valores socioeducativos como el esfuerzo, el interés, el respeto y la colaboración en la invención y representación dramática de un producto común.

Desde una dimensión didáctica, la invención y dramatización de una historia ha permitido integrar esta modalidad creativa en una experiencia musical global, pues en ella se han relacionado los tres medios de expresión: vocal, mediante la interpretación del cuento cantado; instrumental, con el acompañamiento de la melodía en flauta dulce y láminas, y corporal, a través del montaje dramático.

b) *Composición y representación dramática de juguetes sonoros*

En la vigesimocuarta sesión, la creación en pequeño-grupo de un juguete sonoro ha consistido en la simulación sonoro-dramática de juguetes de cuerda. Para ello, en cada grupo de cuatro participantes tres niños han inventado un *ostinato* instrumental de cuatro pulsos evocando el mecanismo de un juguete mecánico, dramatizado por el cuarto participante, según las cualidades musicales interpretadas por los compañeros.

Un elemento común en la composición e interpretación dramática ha sido la correspondencia motriz del juguete con las características del sonido. Según recogemos en nuestro diario de campo:

“(F) ha representado corporalmente el glissando de la flauta de émbolo asociándolo con la altura mediante una ondulación corporal (ascendente-descendente); el sonido continuo del thunder ha sido representado con un movimiento largo mediante un giro del cuerpo de noventa grados y a su vez una agitación de las manos”. [...]

“(K) y (Si) han hecho corresponder perfectamente cada percusión en el pandero con un paso, y los sonidos cortos de las semillas con otros movimientos de brazos, manos y cadera realizando con el mismo ostinato cuatro posibilidades diferentes”. [...]

“(Ai) ha marcado un paso para cada sonido percutido en los bongos; el sonido de la sonaja la ha interpretado con un movimiento de agitación de la cadera y el sonido seco del güiro lo ha hecho corresponder con un movimiento de brazos”. [...]

La originalidad de los movimientos dramáticos representados por los juguetes sonoros ha llevado a los niños a combinar diferentes posibilidades expresivas corporales (planos espaciales, marchas, saltos, giros, uso de percusión corporal...) y contextualizarlas en la representación dramática de un juguete o muñeco de cuerda. La composición del *ostinato* y del movimiento dramático han sido elaboradas por los participantes de cada grupo de modo consensuado. Asimismo, la selección de instrumentos de diferentes familias ha proporcionado una riqueza tímbrica al *ostinato* grupal y ha determinado la caracterización dramática, cuya calidad ha dependido del ajuste corporal y del realismo dramático:

El movimiento de (K) y (Si) con las piernas y brazos estirados sin utilizar las articulaciones (codos, rodillas) ha dado mayor realismo a la dramatización de muñecos de madera. [...] (Maestro)

Después de la presentación de cada muñeco, la dramatización de *la habitación de los juguetes sonoros* ha consistido en la puesta en marcha de todos los juguetes. En esta ocasión, los niños que han realizado la dramatización han agudizado su sensibilidad auditiva para discriminar su *ostinato* instrumental entre todos los que suenan, lo que ha incrementado su dificultad interpretativa. La representación dramática cerca de su grupo instrumental ha sido un recurso adoptado por la mayoría de los niños. De acuerdo con la valoración del analista de documentos audiovisuales: “*Los niños han mantenido bastante bien su movimiento dramático*”.

c.1.3) El cuerpo como instrumento coreográfico

La composición e interpretación de una coreografía ha sido una actividad creativa grupal que ha implicado el análisis de la estructura musical y su exteriorización, de acuerdo con las siguientes intenciones educativas:

a) Composición e interpretación de una coreografía para trabajar el lied binario.

En la sesión decimoséptima y tras el aprendizaje de la danza rumana titulada “*Alunelu*”, los niños han compuesto en pequeños grupos una coreografía para vivenciar este sencillo *lied* binario cuya estructura musical ha sido ABAB.

El orden de las fases de trabajo en la elaboración de la coreografía ha sido el siguiente: audición de la canción, análisis de su estructura, exploración y puesta en común de posibles pasos, selección e interpretación de pasos, ensayo del montaje coreográfico definitivo.

La selección de pasos para representar la coreografía grupal ha dependido de los criterios organizativos del grupo entre los cuales, el respeto, la equidad y el consenso han sido valores educativos fundamentales:

(C): - “Como la canción tiene cuatro partes y nosotros somos cuatro cada uno ha pensado un paso”.

Las figuras utilizadas en las distintas coreografías han sido: corro, cuadro y parejas. Todos los grupos han demostrado un correcto análisis musical de las diferentes partes de la obra, mediante la invención y la interpretación de distintos pasos para cada una de ellas. Algunos grupos incluso han vivenciado cada una de las semifrases:

“En la parte A, el grupo de (Nu) ha marcado con marcha el pulso. Una palmada y un salto ha marcado el final de la semifrase, para bailar la segunda semifrase del mismo modo pero en sentido contrario”.
(Maestro)

La diversidad de pasos individuales (marcha, paso lateral, cruzado, saltos, giros, vueltas...) y en pareja (molinos, juegos de palmas, giros con manos unidas...) ha permitido trabajar una rica variedad de posibilidades coreográficas en las que los participantes han vivenciado el pulso, el acento y en algunas ocasiones el ritmo de la obra musical. Por su parte, la invención de una coreografía grupal a este *lied* binario ha resultado ser una actividad sencilla para los participantes debido a la estructura básica de la obra. En este sentido, pensamos que la autonomía demostrada por los niños en esta actividad ha podido ser un elemento clave en la participación activa, en la desinhibición y en el interés de todos los participantes en la composición e interpretación de su primera coreografía.

Finalmente, comprobamos que la calidad interpretativa de cada grupo ha dependido del análisis de la estructura musical, de las habilidades motrices individuales, del tipo de pasos seleccionados y del tiempo dedicado al ensayo durante la semana.

b) *Composición e interpretación de una coreografía para trabajar el rondó.*

Algo más exigente ha sido la invención de una coreografía en pequeño-grupo (cuatro participantes) en la vigesimoquinta sesión para vivenciar la forma *rondó* y el compás ternario, a través del aprendizaje de la canción titulada “*Reloj de cuco*”, cuya estructura musical ha sido la siguiente: Introducción + ABACADA, y en cuyas partes instrumentales B, C y D han tenido que trabajar el pulso, el ritmo y el acento respectivamente. Esta actividad global ha requerido el trabajo de los diferentes medios de expresión de todos los participantes, de manera que, cuando unos bailan otros tocan y cantan la canción.

La música grabada en *cd.* y distribuida entre los grupos ha permitido a los participantes trabajar y ensayar a lo largo de la semana la coreografía inventada. El orden de las fases de trabajo ha sido: la escucha, el análisis de la estructura, la propuesta de diferentes pasos, la selección de los pasos más adecuados, el ensayo, la memorización y la consolidación. De acuerdo con las consignas dadas, en la composición de la coreografía los niños han explorado y probado diferentes pasos para cada una de las partes decidiendo entre todos, aquellos que eran más adecuados:

(Jo): - “*Para el pulso podríamos hacer este paso que se me ha ocurrido*”. (marca el pulso con marcha y con dedos percutiendo en palma).

(An): - “*¡Vale, ese está guay! ¡Vamos a probarlo!*”.

Las formas coreográficas han sido diversas: en corro, en cuadro, por parejas. Los pasos creados para cada una de las partes han demostrado que los niños han realizado un análisis perfecto de la estructura musical de la obra marcando el pulso, el ritmo y el acento. Algunos de los pasos y desplazamientos utilizados han sido los siguientes:

- La parte A: balanceos, marchas, pasos laterales... marcando el acento.
- La parte B (pulso): pitos, pasos en el sitio; percusión dedo en la palma y marcha; percusión de un compás de rodillas y otro de pitos; marcha...
- La parte C (ritmo de 3 negras, 1 negra y silencio de blanca): 3 saltos con vuelta y palmada; 3 percusiones en rodillas y 1 palmada con salto y media vuelta; 3 palmadas y 1 pito...
- La parte D (acento): balanceo delante-atrás; giros; pitos...

Asimismo, el *ritardando* final ha sido interpretado por algunos grupos como coda final con un saludo, cogidos de las manos, con una reverencia o agachándose todos en corro.

En la elaboración de esta coreografía los niños han utilizado su capacidad creativa para vivenciar diferentes parámetros musicales como el compás ternario, la forma rondó, el pulso, el acento y el ritmo, en relación con la audición musical. En la interpretación los niños han ejercitado la sensibilidad auditiva, la memoria coreográfica y la sincronía motriz con la audición y con el grupo. Además, los participantes han desarrollado nuevos valores cooperativos que les han llevado a valorar el esfuerzo individual en la invención y la interpretación, como un elemento imprescindible en el éxito del grupo, tal y como han manifestado los gestos de algunos alumnos antes de la actividad:

(An) y (E) se santiguan antes de empezar su coreografía.

(H): - Concentrados ¿eh?

c) Composición e interpretación de una coreografía a una obra musical actual.

En la antepenúltima sesión de nuestro trabajo, la invención de una coreografía libre en pequeño-grupo a una audición de música actual elegida por los niños ha ofrecido mayor libertad de acción a los participantes y, al mismo tiempo, nos ha permitido analizar en qué medida han aplicado los contenidos musicales trabajados en la invención de coreografías. En la construcción de la coreografía los niños han seguido las siguientes fases: la audición de diversas canciones aportadas por los participantes del grupo, la selección de la canción, el análisis de su estructura, la exploración y la puesta en común de posibles pasos de baile, la selección de pasos, el ensayo de cada paso para cada parte musical, el montaje coreográfico, el ensayo global, la memorización y la consolidación de la coreografía.

Los medios de comunicación como la radio y la televisión han ejercido gran influencia en la selección de las obras musicales de los grupos. Todas ellas han pertenecido al género *pop*, dentro del cual han escogido obras de diversos estilos, nacionales o extranjeros: latino, moderno, *country* y balada.

Todos los grupos han elaborado coreografías para audiciones completas. La duración de estas obras, que en ningún caso ha sido menor de tres minutos, ha implicado una actitud de compromiso de todos los participantes, tanto en la composición como en la ejecución y la memorización del baile. Así, el interés y la dedicación exclusiva semanal a la composición de la coreografía han señalado el nivel de autoexigencia de los alumnos. Por su parte, en cinco de los seis grupos ha habido una persona que ha coordinado el trabajo colectivo y ha servido como figura de referencia para el grupo. La falta de iniciativa y de un coordinador en el grupo restante ha sido la causa de que éste no haya realizado la tarea. Asimismo, la necesidad de consignas o pautas en la composición de una coreografía libre ha podido ser una dificultad añadida para los participantes de este grupo.

El análisis de las coreografías nos ha permitido comprobar la correcta exteriorización de la estructura musical de la obra con movimientos y pasos diferentes para cada parte. Los pasos estandarizados de baile moderno, el carácter expositivo y el lucimiento individual han sido las principales características de esta actividad coreográfica. Así, los niños han vivenciado el pulso y el acento musical, y han explorado las posibilidades expresivas corporales mediante el uso de diferentes pasos y segmentos corporales (pasos laterales, paso saltado en el sitio, movimientos de cadera, rotaciones, giros, movimientos de brazos, de manos, de cabeza, figuras acrobáticas...); individuales y colectivos (imitación, molinos, cogidos de la mano...); desplazamientos (marchas hacia delante, detrás, lateral, saltos, arrastres...) e incluso pasos o secuencias dramáticas (sacudidas corporales, desvanecimientos...) Además, algunos pasos han recordado el origen del estilo musical de la audición:

Grupo 1. *El movimiento inicial ascendente y descendente con las manos unidas ha tenido claras influencias árabes, relacionado con las características musicales de la melodía.* (Maestro)

Grupo 3. *El paso saltado, los cruces de parejas y los molinos han estado relacionados con los pasos típicos de las danzas norteamericanas de country & western.* (Maestro)

Con la coreografía libre grupal los niños han compartido esfuerzos, ideas y conocimientos musicales y han desarrollado valores sociales en la selección, análisis, composición e interpretación de un montaje coreográfico común.

c.2.) Composición instrumental

La práctica de la composición instrumental se ha basado en la escritura e interpretación de una partitura rítmica o melódica. Esta modalidad ha requerido la utilización del lenguaje musical desde las siguientes dimensiones:

1. *Dimensión creativa.* El niño ha descubierto la utilidad que tiene el código musical para la representación y el registro escrito de sus ideas musicales.
2. *Dimensión interpretativa.* El análisis, la lectura y la interpretación instrumental de partituras propias y ajenas ha familiarizado al niño con el uso del código del lenguaje musical convencional y, a su vez, le ha permitido comprender su carácter universal.

Aunque el lenguaje musical no convencional también ha sido utilizado en alguna actividad, la mayoría de las tareas de composición instrumental han requerido el lenguaje musical convencional.

De acuerdo con los parámetros musicales, esta tarea creativa se ha fundamentado en la composición de ritmos y melodías:

c.2.1) Composición de ritmos

La composición de un ritmo y su interpretación ha reforzado la comprensión de aquellos contenidos musicales relacionados con la duración como: figuras, silencios, compases, líneas divisorias y doble barra,

De todas las tareas de composición de ritmos, la tarea de la sesión duodécima ha sido especialmente enriquecedora para los participantes. Tras la exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos contruidos con material de reciclaje, la composición de una obra rítmica en grupos de cuatro participantes y su interpretación ha permitido a los niños concebir y utilizar su objeto sonoro como un auténtico instrumento musical en esta sencilla obra instrumental. En las composiciones, basadas en *ostinatos* rítmicos de cuatro pulsos, los niños han trabajado diferentes patrones rítmicos. La interpretación grupal se ha fundamentado en una entrada sucesiva y acumulativa de los distintos instrumentos que, generalmente, han interpretado el mismo *ostinato*, como el grupo de (*Em*) formado

por un timbalete (construido con una lata), unos crócalos (con unas chapas), una castañuela (con nueces y cartón) y una maraca (con una botella) con la interpretación del siguiente ostinato:

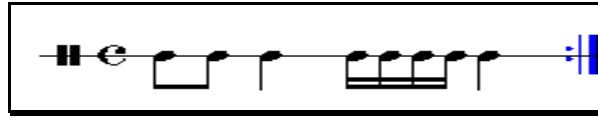


Figura 116. Ostinato compuesto por grupo de (Em)

Otros grupos, como el de (Nu), han combinado instrumentos rítmicos y melódicos de diferentes familias: de percusión, como un palo de lluvia (construido con un rollo de papel de cocina), un *djembe* (con una papelera), un *shaker* (con dos tubos de papel higiénico) y de viento, como una flauta de pan (con tubos de caramelos de chocolate) interpretando el mismo *ostinato* rítmico con las notas sol y la (*sol-sol-lala-sol*):

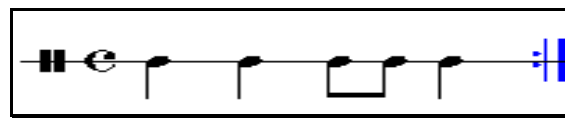


Figura 117. Ostinato compuesto por grupo de (Nu)

Por su parte algunos grupos de niños, como el de (R), han realizado una polirritmia en la que dos instrumentos han tocado el mismo *ostinato*, mientras un tercero ha tocado otro diferente.

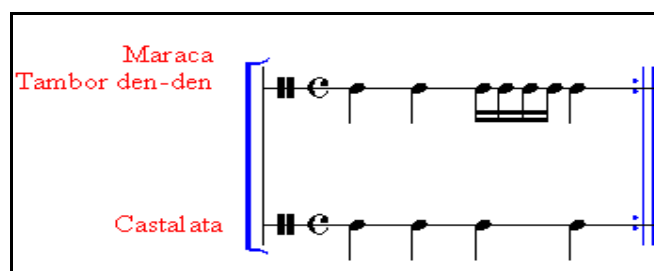


Figura 118. Polirritmia compuesta por grupo de (R)

En cuanto a la interpretación se refiere, hemos descubierto cómo las dificultades técnicas de algunos instrumentos han determinado la composición y la interpretación de ciertos ritmos. Así lo han manifestado en el grupo de discusión los niños:

(C): - *Que no tendrían que haber puesto tiritiri porque a (E) no le salía bien con el instrumento.*

(A): - Que tendrían que haber pensado otro ritmo porque (R) y (E) no podían hacer tiritiri.

Mi intervención en el grupo de discusión ha tratado de ofrecer soluciones a los niños sobre el problema planteado.

(Maestro): - (E) podía haber hecho con este instrumento uno más sencillo, por ejemplo, éste: ta, dos, tres, cuatro, ta, ¿verdad? [...]

El análisis de los datos nos ha permitido comprobar que los ritmos compuestos por los diferentes grupos han sido bastante sencillos y cuadrados, lo que ha facilitado la seguridad en la interpretación individual, la coordinación en la interpretación grupal y la satisfacción personal de todos los participantes.

En resumen, la composición de ritmos se ha caracterizado por los siguientes rasgos, según la modalidad utilizada:

- Composición individual: los ritmos han sido bastante elaborados, quizá por la gran disponibilidad de tiempo para su preparación.
- Composición en pareja: ritmos elaborados. La coordinación con el compañero ha incrementado la dificultad interpretativa, sobre todo cuando el ritmo percutido de un participante ha tenido que sincronizarse con una melodía vocal o instrumental diferente del compañero.
- Composición en pequeño-grupo: ritmos sencillos que han favorecido la coordinación y por tanto, la correcta interpretación del grupo.

En definitiva, con la interpretación de composiciones rítmicas los niños han desarrollado la interiorización de los diferentes patrones, el nivel de fluidez en la lectura musical y la habilidad psicomotriz que requiere la técnica instrumental correspondiente.

c.2.2) Composición de melodías

De las dos modalidades instrumentales, la composición de melodías ha sido la que más hemos trabajado en nuestra investigación, pues ha englobado la profundización en contenidos rítmicos y melódicos de manera oral y escrita, y el desarrollo de la técnica del instrumento melódico utilizado: la flauta dulce, las láminas y el piano.

La composición de una melodía ha sido abordada desde diversas perspectivas, la composición libre y la composición con consignas, ésta última, orientada al trabajo de determinados parámetros musicales. A continuación, nos referimos a cada una de ellas.

a) Composición de una melodía libre

Esta modalidad, trabajada principalmente al inicio del estudio, ha tenido como objetivo favorecer la participación del niño en la práctica compositiva, dejando a su criterio la elaboración de una composición vocal o instrumental. El análisis de los datos nos ha permitido confirmar que la elección de los niños por esta modalidad ha estado determinada por la confianza y la seguridad de los participantes por la práctica instrumental. A modo de ejemplo, mostramos las transcripciones de algunas composiciones libres instrumentales, tal y como las escribieron los niños:



The image shows a musical score for a flute piece titled "Mi pequeña melodía". The score is written on a single staff in 4/4 time, starting with a treble clef. The melody consists of 16 notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (eighth notes), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F3 (quarter), E3 (quarter), and D3 (quarter). The notes are grouped into four measures. Below the staff, the lyrics are written in Spanish: "La sol fa mi do re la fa mi la sol fa re do re la fa mi re do re". The word "Flauta" is written in red on the left side of the staff.

Figura 119. Composición libre para flauta de (An)

(An) es una niña muy tímida a la que le encanta la música, pero le cuesta mucho cantar, por lo que se ha decantado por la composición de esta melodía instrumental modal. El análisis de la estructura de esta sencilla frase musical nos permite comprobar la alternancia de dos motivos rítmico-melódicos y una resolución final en el último compás. Con una correcta interpretación ha demostrado un buen conocimiento del lenguaje musical y de la técnica de flauta dulce.

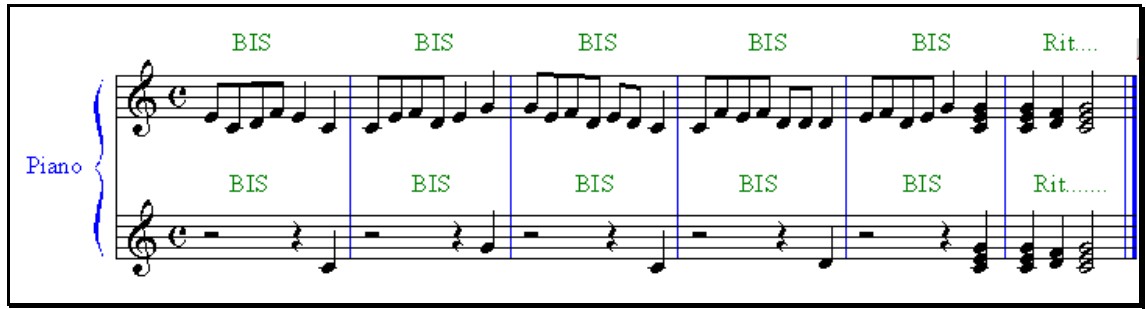


Figura 120. Composición libre para piano de (I)

Esta obra armónica ha sido compuesta e interpretada correctamente al piano por una niña que lleva dos años estudiando este instrumento en una academia de música. Su relación con este instrumento le ha motivado para componer esta obra musical en la tonalidad de *Do Mayor*, similar a una sencilla obra o estudio de piano. La estructura musical de esta obra en compás cuaternario se ha fundamentado en una frase musical basada en un motivo rítmico con pequeñas variaciones melódicas y un sencillo acompañamiento en la mano izquierda para terminar con acordes de tríada sobre la tónica. Asimismo, comprobamos la utilización de recursos compositivos propios (*clave de sol* en mano izquierda, *bis* para repetir cada compás).

En definitiva, el análisis de las melodías libres compuestas por los niños nos ha revelado los siguientes elementos comunes:

- 1) El *significado global*. Las melodías han sido unidades musicales con significado.
- 2) El *carácter exclusivo*. Cada melodía ha sido una sencilla obra musical con carácter único, determinada por los elementos musicales que la integran.
- 3) La *idea musical*. La melodía se ha construido en torno a una idea musical cuyo desarrollo ha estado determinado por el interés, la dedicación y las capacidades musicales del participante y cuya definición ha proporcionado identidad propia a la melodía.
- 4) El *empleo de recursos*. Los participantes han ideado y aplicado sus propias estrategias didácticas tanto en la escritura, como en la interpretación de la melodía.

b) *Composición de una melodía con consignas*

Los niños han trabajado el lenguaje musical mediante la invención e interpretación de melodías propias y el análisis e interpretación de melodías ajenas, siguiendo unas pautas o consignas establecidas. En este sentido, las melodías de los participantes han sido el principal material didáctico de la sesión. La finalidad educativa de esta modalidad ha sido el trabajo de patrones rítmicos. Orientamos el análisis de los datos de acuerdo con las características y las aportaciones educativas de esta práctica compositiva según las siguientes modalidades: individual, pareja y trío.

Individual

La composición individual ha sido para los participantes una de las actividades más comprometidas. La naturalidad en la interpretación individual ha requerido un proceso de adaptación de los niños a esta modalidad de trabajo. En la sesión octava, la composición de una melodía individual ha tenido como objetivo incluir los siguientes patrones: dos corcheas, negra y cuatro semicorcheas.

En la presentación de la obra, los errores cometidos por los participantes tanto en la escritura como en la interpretación de la melodía han sido considerados como motivos de aprendizaje para el grupo-clase y elementos de reflexión que han determinado el proceso de aprendizaje de cada alumno.

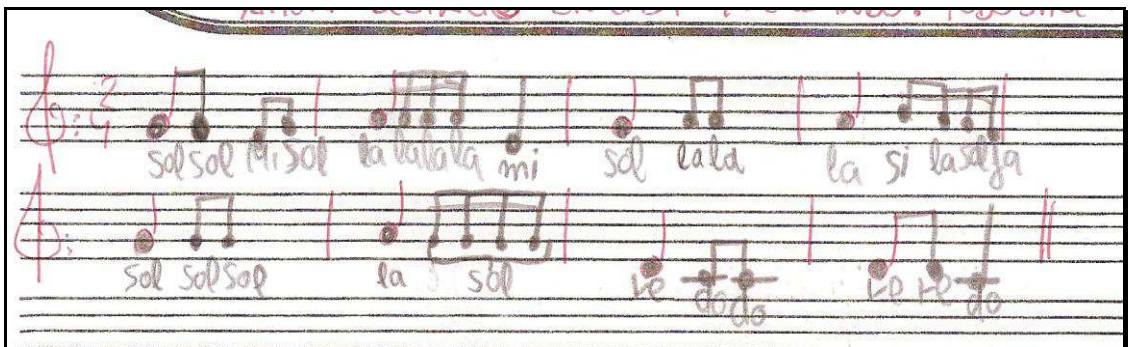


Figura 121. Composición con patrones para flauta dulce de (S)

A modo de ejemplo, esta melodía modal compuesta e interpretada por (S) tenía errores en la escritura como el olvido de la clave, las líneas divisorias, el doble corchete en algún grupo de semicorcheas y la nota *la* blanca del cuarto compás que debía transformarla en negra, que han sido corregidos por el niño después del pertinente análisis de sus compañeros y su correspondiente interpretación.

En cuanto al instrumento utilizado, hemos comprobado cómo aquellos niños que han elegido la flauta dulce han mostrado mayor facilidad en la interpretación de la melodía que quienes han utilizado un instrumento de láminas. Y es que la técnica de la flauta dulce ha permitido simultanear la lectura con la interpretación melódica, siendo éste un proceso más complejo cuando se trata de un instrumento de láminas.

Pareja

La composición de una melodía en pareja ha incorporado nuevos valores educativos y sociales a esta práctica, como consecuencia de la interacción entre los participantes. En este sentido, los alumnos han contrastado ideas, han compartido sus conocimientos musicales y han aportado lo mejor de cada uno en la elaboración de un producto musical común. Asimismo, los niños han asumido ciertas responsabilidades en la organización del tiempo para reunirse con el compañero y desarrollar el aprendizaje musical desde el trabajo colaborativo.

Respecto a la presentación, la interpretación de una melodía en pareja ha aportado seguridad a los participantes al estar respaldada por un compañero, aspecto que ha favorecido la autonomía personal y por ende la autoconfianza. Además, la interpretación en pareja ha implicado un cambio en la conducta de los participantes sobre la concepción del éxito grupal respecto a la interpretación individual. En este caso, la coordinación instrumental con el compañero ha sido prioritaria en el logro de una buena interpretación colectiva, tal y como podemos comprobar en los siguientes ejemplos.

La composición de la primera melodía en pareja, en la sexta sesión, ha tenido como consigna el trabajo de los patrones: dos corcheas, negra, blanca y silencio de negra. El análisis de la melodía modal de *(Ju)* y *(Em)* en el diario de campo ha sido el siguiente:

(Ju) y (Em) Su melodía está incompleta (compás, líneas divisorias, clave de sol, blanca y silencio de negra que formaban parte de las consignas) y la interpretación no se ajusta correctamente a la lectura, pues las corcheas las interpretan como si fueran negras. Sin embargo, su interpretación con dos flautas ha estado muy sincronizada lo que denota un interés particular y un notable esfuerzo de los niños en el trabajo colectivo. (Maestro)

Compañ!

S S L L F F M M R L S M F S L S L S F M R D

Aspectos trabajados	Flauta.	
Proceso	Firmes probando notas hasta que nos gusto	
Lugar	Colegio	Valorac. o Sentimiento Mucho
Aspectos a mejorar	Leer correctamente corcheas, (M Bien)	

Figura 122. Melodía compuesta por (Ju) y (Em)

En efecto, aunque la composición ha estado incompleta, la interpretación sincronizada ha demostrado el compromiso de los niños en esta tarea de pareja. Los niños han anotado los errores de la composición y la interpretación en la libreta como medidas de reflexión. En los primeros momentos del estudio, los alumnos han utilizado diferentes estrategias para lograr la coordinación en la interpretación con el compañero como: marcar el inicio con un compás de “clavo”, mirarse o mantener el pulso con un pequeño balanceo corporal. A lo largo del estudio, el trabajo en pareja ha favorecido la superación de las dificultades individuales de los aprendizajes teóricos y técnicos relacionados con la escritura e interpretación correcta de una partitura melódica.

Otro aspecto relevante de esta modalidad creativa ha sido la variedad de posibilidades y combinaciones que ofrece la interpretación en pareja, entre las que destacamos las siguientes: la utilización del mismo instrumento o diferentes, la interpretación simultánea o sucesiva, la consideración de acompañamientos con percusión corporal a la melodía instrumental, etc. Mostramos a continuación algunos ejemplos ilustrativos que recogen diferentes formas de interpretación:

La composición de la siguiente melodía modal de (K) y (Ma) ha sido interpretada de manera alternativa por cada una de los participantes. Su estructura se ha basado en una frase musical formada por pregunta y respuesta. En la interpretación, una niña ha realizado un motivo con percusión corporal, seguido de la interpretación en flauta dulce de una melodía con carácter suspensivo (pregunta), que ha sido respondido por su compañera con el mismo motivo de percusión corporal y una melodía en flauta dulce con carácter conclusivo (respuesta).



Figura 123. Melodía instrumental y corporal compuesta por (K) y (Ma)

En cuanto a las melodías interpretadas con distintos instrumentos, destacamos la melodía en la tonalidad de *Do mayor* compuesta e interpretada por (L) con flauta dulce e (I) con piano. Ésta, además de tocar la melodía en el piano con la mano derecha ha inventado unos acordes como acompañamiento armónico para la mano izquierda, utilizando la tríada de *Do Mayor* (tónica) y el acorde formado por las notas *re-fa* (integradas en el acorde de la séptima de dominante). Con el fin de mejorar este formato, le sugerimos otra posibilidad más clara de escribir los acordes.

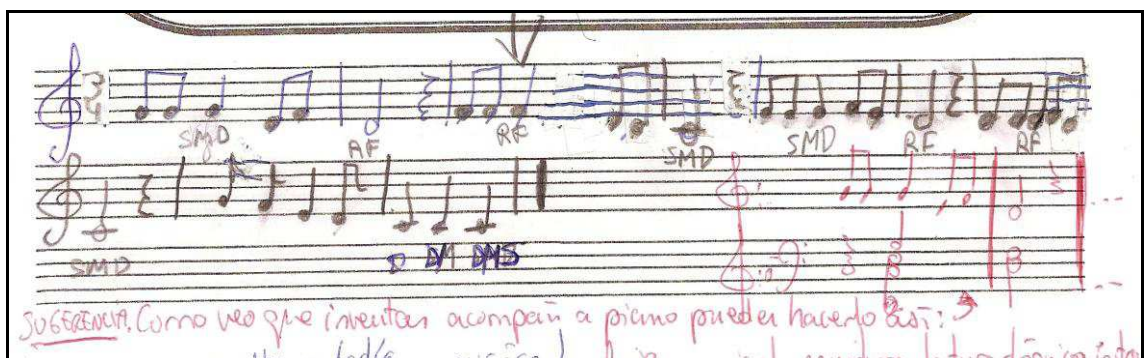


Figura 124. Melodía instrumental para flauta y piano compuesta por (L) e (I)

En la entrevista etnográfica posterior a la interpretación, las participantes nos han explicado cómo han organizado su trabajo:

(I): - *Lo primero que hemos hecho ha sido escribir la melodía. [...] Primero la hicimos en flauta, luego yo en mi casa le junté unos acordes al piano y luego lo tocamos todo. [...]*

Otros instrumentos utilizados en la interpretación de las melodías han sido las láminas. En la decimoctava sesión, la tarea creativa se ha basado en la invención de una melodía en pareja para trabajar la síncopa (corchea-negra-corchea) y el patrón de cuatro semicorcheas.

Handwritten musical notation on a staff with notes and rests. Below the staff is a form with handwritten text in Spanish:

Aspectos trabajados notas, ritmos, entonación.
 Proceso Hago el ritmo lo paso a notas, lo toco y lo entono
 Lugar Colegio Valorac. o Sentimiento Me ha gustado tocarlo
 Aspectos a mejorar mejorar la entonación

Muy bien. Tu esfuerzo e interés está mejorando mucho. ÁNIMO

Figura 125. Melodía en láminas compuesta por (Nu) y (C) para trabajar la síncopa

(Nu) y (C) han compuesto esta melodía en la tonalidad de *Do Mayor* interpretada primeramente de manera vocal, y después con los instrumentos metalófono alto y bajo. Durante la interpretación vocal las participantes han repasado la melodía practicando con las baquetas en el aire, al mismo tiempo que la leían. La interpretación instrumental ha sido memorizada con el fin de asegurar la precisión en cada una de las láminas. (Nu), con mayores dificultades psicomotrices que su compañera, ha reforzado su coordinación motriz y su autonomía con esta experiencia compartida con su amiga (C).

Así pues, la riqueza socioeducativa de esta modalidad creativa, demostrada tanto en la composición conjunta de melodías como en la preparación e interpretación de las mismas, se ha caracterizado por la exigencia individual y el enriquecimiento mutuo.

Trío

La principal aportación de la composición e interpretación de melodías en trío a la práctica compositiva instrumental ha sido el incremento de interacciones e ideas entre los participantes en la elaboración de una melodía grupal. A modo de ejemplo, nos referimos al comentario realizado por los participantes de un trío en la elaboración de la melodía durante la semana en el aula de música:

- (Ant): - Yo escribo la melodía. A ver ¿qué notas ponemos?
 (Cr): - Oye, y... ¿por qué no hacemos un compás cada uno?
 (K): - Vale, pero nos tenemos que acordar de poner ti tiri.
 (Ant): - ¿En cada compás?
 (K): - Claro. [...]

Un dato relevante ha sido la elección del mismo instrumento por parte de los participantes de cada grupo. Esta decisión ha facilitado la preparación y la interpretación de la melodía grupal.

Si centramos nuestra atención en la manera de interpretar la melodía, esta modalidad ha permitido a los alumnos descubrir y aplicar varias posibilidades a las que nos referimos a continuación:

- a) La interpretación simultánea ha sido la modalidad más común, en la que los tres participantes han interpretado la melodía a la vez.
- b) La interpretación alterna. La melodía compuesta por (An), (S) y (J) para instrumentos de láminas en la decimoctava sesión, que ha permitido trabajar los patrones de cuatro semicorcheas y la síncopa, se ha caracterizado por un modelo interpretativo en el que los niños han alternado la interpretación individual con la grupal.

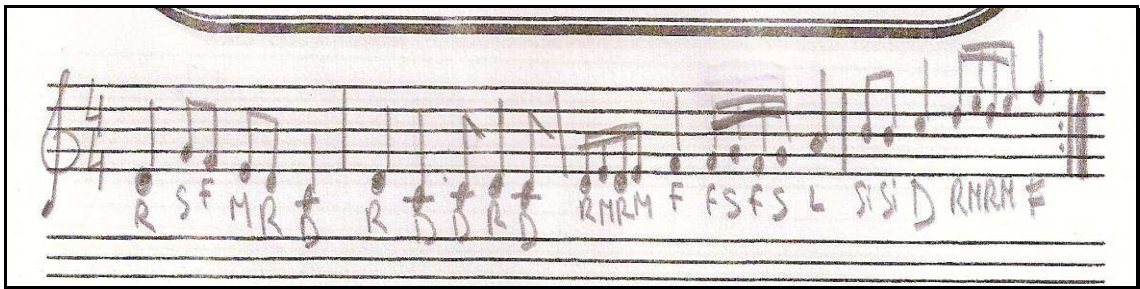


Figura 126. Melodía en láminas compuesta por (An), (S) y (Ju) para trabajar la síncopa

De un modo sucesivo y manteniendo el *tempo* inicial, cada niño ha tocado un compás en su instrumento de láminas para finalizar tocando el último los tres participantes. A continuación, han leído y entonado su melodía. En cuanto al análisis de esta melodía modal, podemos comprobar cómo el discurso de la línea melódica por grados conjuntos ha facilitado su interpretación instrumental. Sin embargo, el agudo ámbito tonal del último compás no ha facilitado la interpretación vocal del mismo.

- c) La interpretación grupal por compases. Esta modalidad interpretativa ha sido un recurso didáctico utilizado por algunos grupos de alumnos:

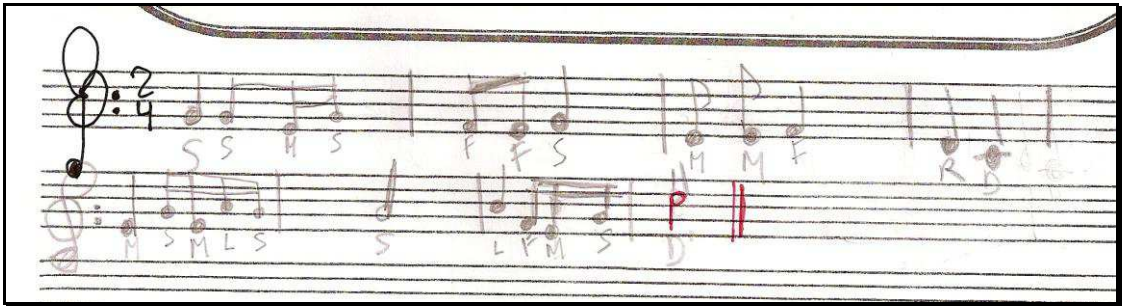


Figura 127. Melodía en flauta de (Ju), (Ma) y (Nu) para trabajar corchea-dos semicorcheas

En la sesión vigesimoséptima, (M), (Nu) y (Ju) han compuesto esta melodía en la tonalidad de *Do Mayor* tocada con flauta dulce para trabajar el patrón corchea y dos semicorcheas. Después del correspondiente análisis de la melodía por parte del grupo-clase, los niños han interpretado vocalmente la melodía por compases al mismo tiempo que marcaban la digitación de las notas en su flauta para después interpretarla en el instrumento. De este modo, con la lectura vocal los niños han interiorizado cada compás, previamente a su interpretación instrumental. De nuevo, la sucesión de las notas de la melodía por grados conjuntos ha favorecido su interpretación instrumental. Posteriormente, la lectura e interpretación de cada melodía con el grupo-clase ha permitido compartir las melodías con los compañeros y reforzar los contenidos trabajados.

En conclusión, con la práctica de la composición e interpretación de melodías con consignas desde las diversas modalidades o agrupamientos, los niños han mejorado la comprensión y la utilidad del lenguaje musical, han profundizado en la técnica instrumental correspondiente y han desarrollado su dimensión expresiva en la interpretación individual y colectiva de obras musicales propias y ajenas.

c.3) Composición vocal

Esta práctica compositiva se ha basado en la invención de obras musicales escritas e interpretadas con la voz. El carácter reflexivo de esta modalidad creativa ha implicado el trabajo secuenciado de las operaciones propias de la composición musical, comentadas al inicio de este epígrafe, como son: la exploración, la selección y el registro de ideas musicales, la construcción de la obra, la interpretación y su consolidación, utilizando el instrumento más inmediato, complejo y completo del ser humano como es la propia voz, de un modo más o menos convencional, en virtud de la tarea encomendada.

c.3.1) Composición vocal no convencional

La elaboración e interpretación de una partitura musical no convencional en pequeño grupo, en la quinta sesión de nuestro estudio, se ha caracterizado por la exploración y la utilización de la voz como instrumento de expresión de las cualidades sonoras. Así, los niños han incluido en su partitura no convencional la representación pictográfica de los distintos parámetros musicales de su producción, tal y como mostramos en la siguiente obra, votada como la preferida por el grupo-clase:

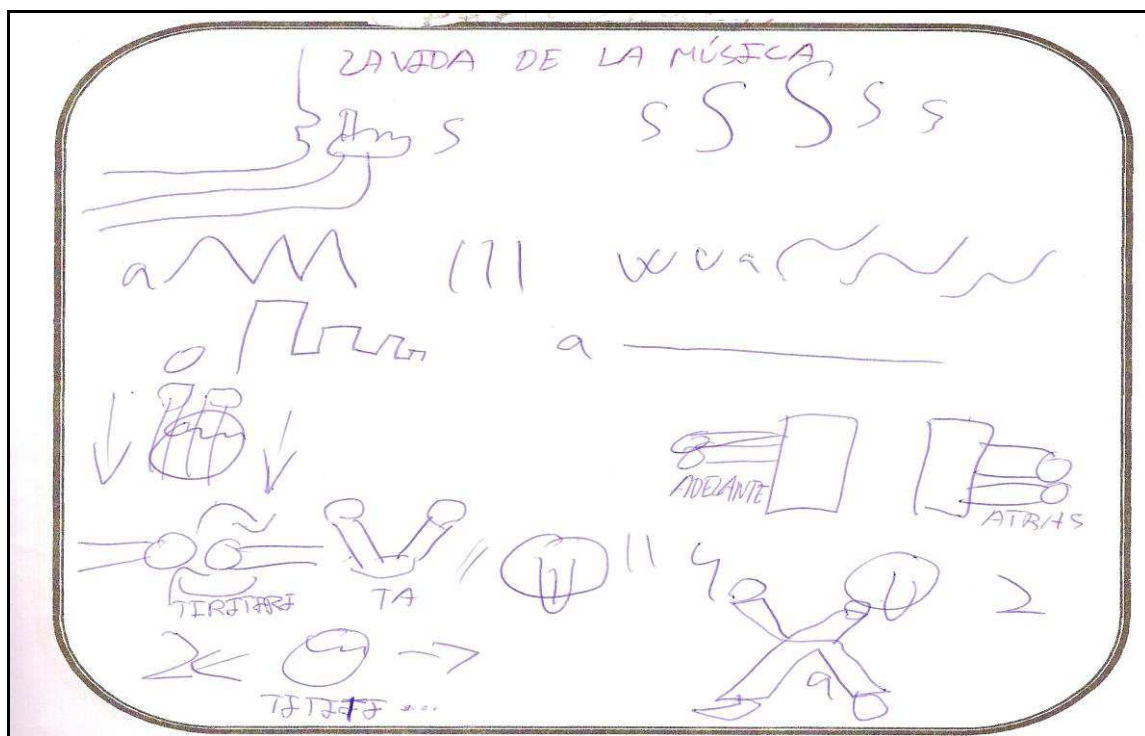


Figura 128. Partitura de música no convencional (grupo de V)

En esta composición titulada “*La vida de la música*”, los niños han inventado sus propias grafías musicales con el fin de registrar y organizar sus ideas, cuya lectura ha facilitado la interpretación grupal. En este caso, la representación de los elementos musicales se ha realizado del siguiente modo: la altura asociada a sonidos vocálicos, con líneas rectas y onduladas; la duración sobre sonidos vocálicos y consonánticos, con líneas de diferente longitud; la intensidad, con diferentes tamaños de letras para representar los distintos matices y el timbre, determinado por las características propias de la emisión de cada sonido. Además, algunos grupos han complementado la interpretación vocal con acompañamiento gestual. Esto ha reforzado tanto la comprensión e interiorización sonora, como la exteriorización y la expresión de las cualidades del sonido mediante el uso simultáneo de diferentes medios de expresión vocal y corporal.

Según los datos obtenidos, el uso vocal no convencional ha estado asociado a la búsqueda y la expresión de efectos sonoros de contraste (grave-agudo, fuerte-suave, largo-corto...) cuyo resultado final ha sido la creación de pequeños motivos o ideas sonoras que han integrado una obra musical. Así pues, a partir de los datos analizados entendemos una composición vocal no convencional como aquella obra musical centrada en la expresión sonora, que requiere el uso de grafías o códigos de representación no convencionales o alternativos para la expresión de elementos e ideas musicales.

Además de la grafía no convencional, los niños han experimentado la práctica compositiva vocal utilizando la grafía convencional, cuyo análisis nos referimos a continuación.

c.3.2) Composición vocal convencional

Esta práctica creativa se ha basado en la composición e interpretación vocal de melodías y canciones. Al igual que la práctica compositiva instrumental, los niños han trabajado esta forma creativa desde dos dimensiones diferentes:

c.3.2.1) La composición vocal con consignas

c.3.2.2) La composición vocal libre

c.3.2.1) Composición vocal con consignas

La utilización de consignas en la práctica compositiva vocal ha tenido como finalidad profundizar en el trabajo de unos contenidos musicales concretos, para lo cual los niños han utilizado el lenguaje musical como sistema de representación y registro. Las potencialidades del aprendizaje colaborativo han determinado nuestra decisión para trabajar esta práctica compositiva de modo grupal en pareja, trío o pequeño grupo. Así pues, esta pauta de trabajo ha exigido a los niños que en su proceso de aprendizaje relacionen la escritura, la lectura y la interpretación vocal, según las siguientes aplicaciones:

a) Composición e interpretación vocal de melodías con patrones

Según hemos recogido en el apartado de composición e interpretación de melodías instrumentales, en las sesiones decimoctava y vigesimoséptima, los niños han compuesto melodías para trabajar ciertos patrones rítmicos (síncopa, cuatro semicorcheas, corchea y dos semicorcheas) que luego han sido leídas e interpretadas vocal e instrumentalmente por los autores y por todo el grupo-clase, tal y como mostramos en el siguiente ejemplo.

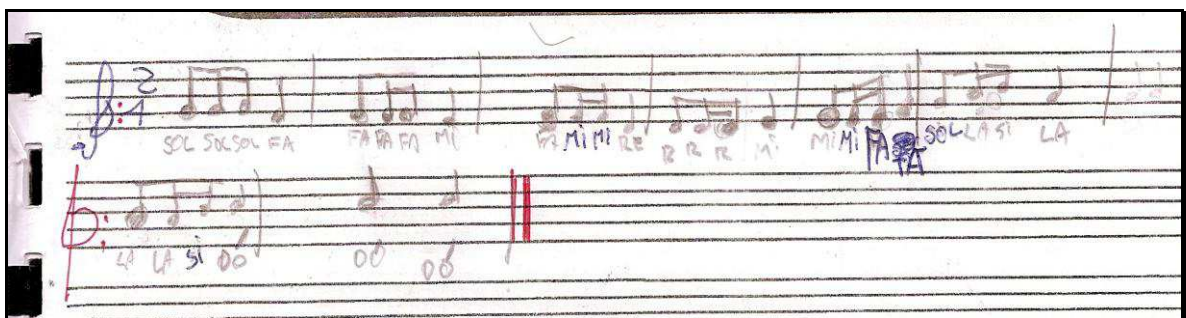


Figura 129. Melodía para flauta de (H), (Si), (I) y (R) para trabajar corchea y dos semicorcheas

De acuerdo con los datos recogidos, la estructura de la melodía de la mayoría de los grupos se ha basado en el desarrollo de un motivo rítmico y un diseño melódico por grados conjuntos, lo que ha facilitado su interpretación. Asimismo, cabe destacar el carácter conclusivo de las melodías reflejado en el último compás: con el uso de figuras largas, la finalización en el grado tónica, etc. En la presentación, el análisis de cada partitura y su interpretación vocal e instrumental ha estado sucedido por la correspondiente interpretación del grupo-clase. Así, los niños han profundizado en los contenidos musicales con la elaboración e interpretación de su composición musical, y con el análisis e interpretación de las obras de los compañeros gracias a la visualización de las partituras. Con la composición melódica con patrones los niños han profundizado en el lenguaje musical mediante la invención, la escritura y la interpretación de obras musicales.

b) *Composición e interpretación de canciones con patrones*

En la sesión vigesimosexta, los niños han compuesto una canción en trío para trabajar el patrón rítmico de negra con puntillo y corchea. El análisis de las obras nos permite generalizar que esta práctica compositiva se ha basado en la invención de una estrofa textual y una frase rítmica-melódica adaptada a los distintos versos. A continuación analizaremos la canción votada por los niños como su preferida:

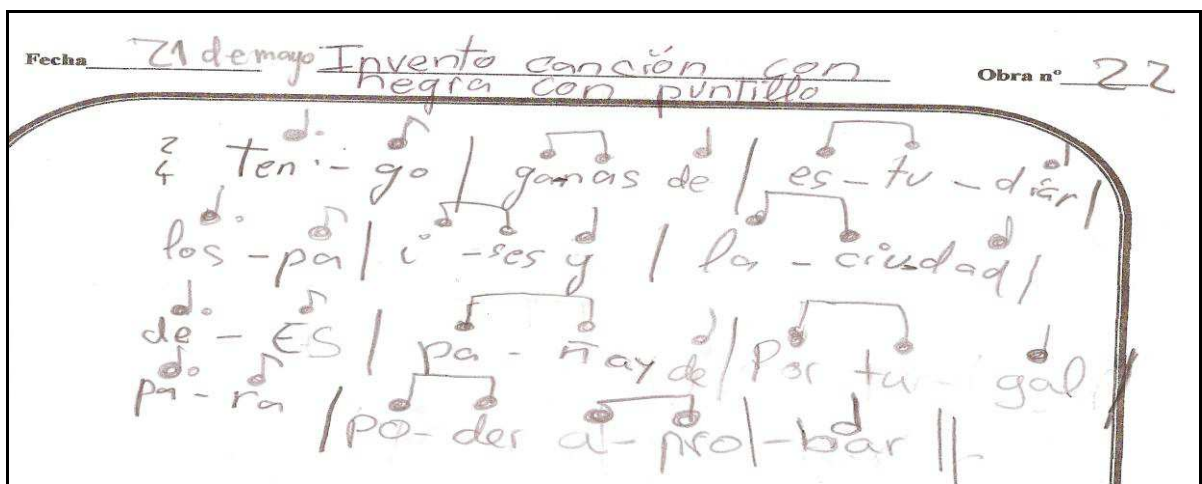
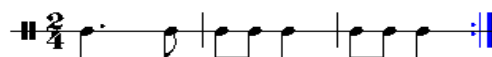


Figura 130. Canción con negra con puntillo compuesta por (Ku), (An) y (C)

En este caso, la estructura rítmica de esta canción en compás binario se ha basado en la siguiente semifrase rítmica,



en torno a la cual, los participantes han construido una cuarteta octosílaba con rima asonante en todos sus versos y han inventado y memorizado una melodía. Precisamente, la transcripción de una melodía ha sido la mayor dificultad de los participantes en la práctica compositiva de canciones, y es que la interpretación codificada de las ideas musicales requiere un largo proceso de maduración y trabajo. Tras la presentación de la canción en el aula, hemos trabajado conjuntamente con los autores y el grupo-clase la transcripción de esta melodía y su correspondiente interpretación, cuyo resultado final mostramos en el siguiente gráfico:

The image shows a musical score for a song titled "Tengo ganas de estudiar". The title is written in green text at the top. Below the title, there are two staves of music in 2/4 time, written in treble clef. The lyrics are written below the notes. The first staff contains the lyrics: "Ten - go ga - nas de es - tu - diar, los pa - í - ses y la ciu - dad". The second staff starts with a measure rest marked '7' and contains the lyrics: "de Es - pa - ña y de Por - tu - gal pa - ra po - der a - pro - bar." The melody consists of simple eighth and quarter notes.

Figura 131. Transcripción de canción para trabajar negra con puntillo (Ku), (An) y (C)

Como podemos observar, la estructura melódica de esta sencilla canción en *Do Mayor* consiste en cuatro semifrases regulares, donde la primera de ellas es igual a la tercera y la última tiene un carácter conclusivo. Después de la interpretación, la entrevista no estructurada a los autores nos ha permitido conocer el proceso compositivo que han seguido en su elaboración:

(Maestro): - *¿Qué hicisteis primero para hacer esta canción?*

(An): - *Hicimos primero el ritmo.*

(Maestro): *¿Después?*

(C): - *Pusimos la letra, el texto y luego la melodía.*

c) Composición vocal para trabajar la frase musical

Con la intención de que los participantes trabajaran y comprendieran la frase musical, integrada por los elementos pregunta y respuesta como una unidad musical con significado propio, los niños han compuesto e interpretado por parejas en la séptima sesión varias frases musicales cantadas, en las que un alumno ha formulado la pregunta musical y el compañero ha contestado con una respuesta musical.

Figure 132 shows three musical phrases, each consisting of a question and an answer, written in treble clef and 2/4 time. The lyrics are in Spanish.

Frase 1
 ¿Qué tal qué tal es - tás? Es - toy fa - tal.

Frase 2
 ¿Cuán - tos a - ños tie - nes? Ten - go diez.

Frase 3
 ¿Te gus - ta di - bu - jar? Sí me gus - ta.

Figura 132. Frases musicales compuestas por (Ant) y (R)

Para la composición de frases en la tonalidad de *Do Mayor*, recordamos la consigna de la conclusión de la pregunta en el quinto grado o dominante (*sol*) y la respuesta en el primer grado o tónica (*do*), procurando la misma duración de ambas. El carácter irregular de las frases compuestas por (Ant) y (R), en las que la pregunta ha sido más larga que la respuesta, no ha deteriorado su sentido melódico.

Respecto a los motivos musicales utilizados en las frases, la mayoría de las parejas han usado motivos rítmicos sencillos con patrones de negra y dos corcheas. Y es que, aunque la composición se reduce a una actividad meramente escrita, la interpretación vocal de ésta requiere la interiorización de diferentes parámetros musicales y su aplicación en la lectura rítmica y melódica.

Por tanto, a partir de los datos obtenidos hemos comprobado cómo los participantes han desarrollado ciertos recursos didácticos relacionados con la práctica de la composición y la interpretación:

- En la composición, los participantes han adaptado sus producciones a su capacidad interpretativa para lo cual han utilizado y desarrollado sencillos patrones rítmicos y melódicos, han construido melodías con un discurso por grados conjuntos, etc.
- En la interpretación, algunas parejas han apoyado la interpretación vocal del compañero tocando la melodía en flauta, lo que ha facilitado su entonación.

Siguiendo esta línea, en la vigésima sesión y en relación con el área de Inglés, los niños han profundizado en la práctica compositiva de frases en inglés, repasando el vocabulario estudiado a lo largo del curso en la asignatura. En esta ocasión, los niños han compuesto sencillas frases musicales formadas por preguntas y respuestas en inglés siguiendo el mismo proceso compositivo que en otras ocasiones, tal y como mostramos con las frases de (M), (Ju), (A) y (Ma).

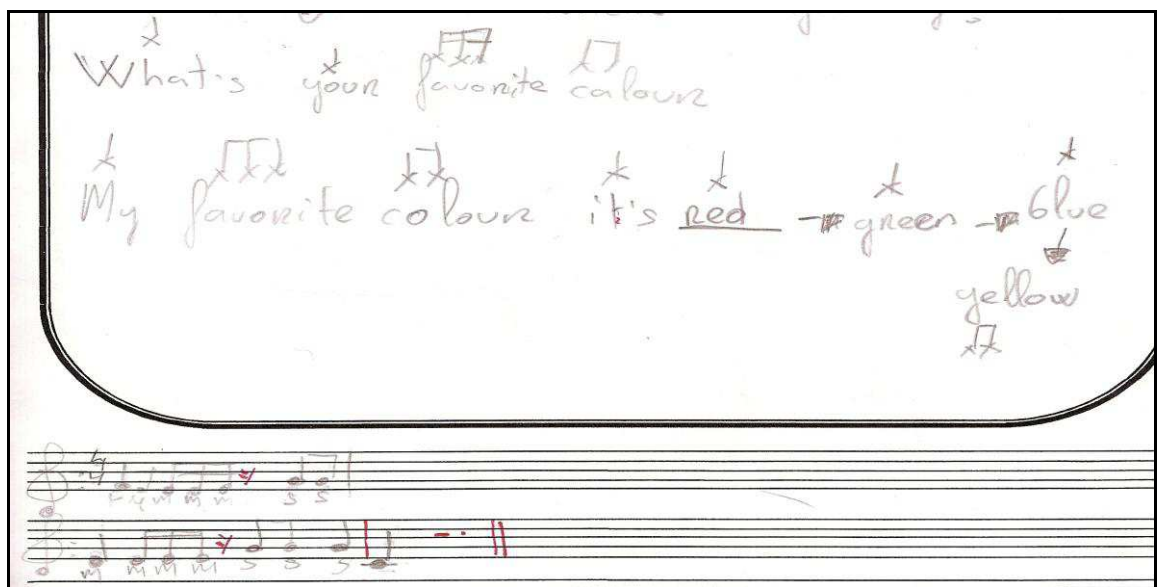


Figura 133. Frases musicales en inglés compuestas por (M), (Ju), (A) y (Ma)

Además de la frase musical, un contenido básico trabajado en esta actividad creativa ha sido la relación entre *sílaba-figura-nota*. La comprensión de esta asociación ha

sido imprescindible para iniciar al niño en la práctica de la composición de una canción utilizando el lenguaje musical, o en la transformación musical de un poema en una canción.

d) *Transformación de un poema en canción*

En esta práctica compositiva los niños han utilizado sus conocimientos musicales para convertir en canción un poema aragonés de J. Lafuente titulado “*El torico de la plaza*”, formado por cuartetos. La estructura cuadrada de esta forma poética, de versos octosílabos, ha facilitado a los participantes la invención de un ritmo y una melodía a partir de un texto dado. El proceso compositivo de esta melodía ha seguido las siguientes etapas:

- 1) Separación de las sílabas de cada verso trabajando la métrica.
- 2) Invención y escritura de un *ostinato* rítmico aplicado a los versos y su interpretación.
- 3) Escritura de notas a este *ostinato* rítmico para convertirlo en una melodía y su interpretación.
- 4) Interpretación del texto melódico.

Aquellas parejas que han inventado un ritmo y una sencilla melodía aplicada a todos los versos han ejecutado una interpretación más segura que quienes han escrito una melodía diferente para cada uno, cuya interpretación ha estado menos ajustada a la melodía escrita, como por ejemplo ha ocurrido con la pareja de (Mah) y (J).

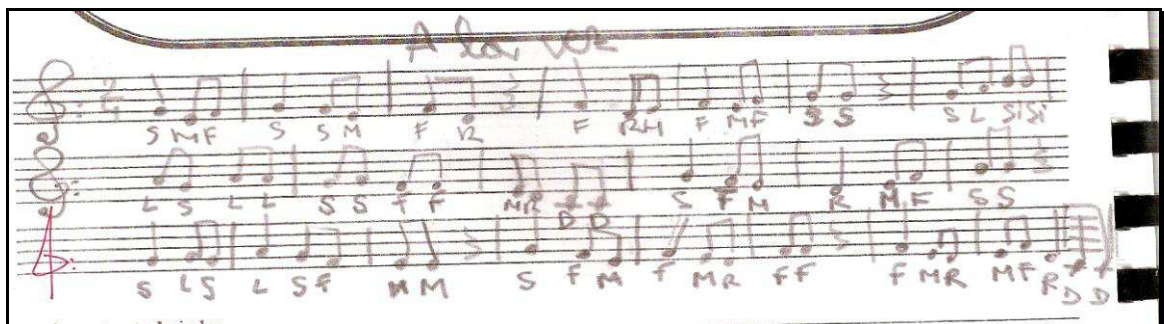


Figura 134. Melodía compuesta por (Mah) y (J) para el poema “*El torico de la plaza*”

En cuanto a la interpretación se refiere, la percusión corporal del ritmo de la canción y la memorización de la melodía han sido dos estrategias que han ayudado a la interpretación de esta canción, tal y como podemos comprobar con la melodía de la pareja formada por (I) y (Ju).



Figura 135. Melodía compuesta por (I) y (Ju) para el poema “El torico de la plaza”

La mayor dificultad experimentada por algunos participantes en esta tarea ha sido la correcta entonación de la melodía escrita, pues, como hemos comentado anteriormente, la interiorización de las notas y la técnica vocal es un proceso lento que se va adquiriendo con la práctica a lo largo de los años. Asimismo, la calidad de la interpretación en algunas parejas de participantes se ha podido ver afectada por el uso simultáneo de varios códigos como la lectura del texto, la percusión corporal rítmica y la entonación de la melodía. El uso del lenguaje musical en la práctica compositiva de una canción ha potenciado la comprensión y utilidad del código musical al trabajar y relacionar en una misma actividad los elementos que la integran como son: el texto, el ritmo y la melodía.

Tras el análisis y la presentación de las canciones de todas las parejas y con objeto de afianzar esta práctica, hemos realizado en la misma sesión de manera conjunta con los participantes del grupo-clase una actividad compositiva de desarrollo y profundización²², fundamentada en la transformación del poema aragonés titulado “*Hércules y Pirene*” en un romance musical. En un ambiente distendido, los niños han participado activamente en la elaboración de esta canción mediante la formulación y selección de propuestas que hemos ido anotando en la pizarra y que, poco a poco, han ido dando forma a la melodía definitiva de este romance musical, que ha concluido con la correspondiente interpretación vocal e instrumental.

²² Analizada y explicada anteriormente (Véase el apartado 5.3.5.1. epígrafe B.2.1: *Actividades de profundización y refuerzo: actividades no prediseñadas*) (Figura 82).

c.3.2.2) Composición vocal libre

Esta práctica compositiva se ha basado en la invención escrita de canciones de un modo totalmente libre. Es decir, su elaboración no ha exigido la utilización del lenguaje musical como código de expresión. De este modo, el niño ha podido inventar y componer sus canciones de manera autónoma, sin preocuparse por los límites que establecen la comprensión y el uso de los signos que configuran el código musical. Por tanto, la práctica de la composición vocal libre ha tratado de favorecer la capacidad creativa y expresiva musical de los participantes.

Desde el punto de vista educativo, la composición de canciones de modo libre nos ha permitido valorar las habilidades musicales de cada alumno en la elaboración e interpretación de un producto musical original. Un dato relevante de esta práctica compositiva ha sido el elevado nivel de participación de los alumnos. El principal motivo de esta respuesta se ha debido a la libertad que han tenido los participantes a la hora de componer, un hecho que ha animado y ha proporcionado total autonomía al niño en la elaboración de un producto musical, de acuerdo con sus propios intereses. Asimismo, esta práctica compositiva ha sido desarrollada en varios momentos de la investigación: al inicio, en el desarrollo y al final, que se han correspondido con la segunda, la tercera, la cuarta, la novena y la penúltima, sesión respectivamente.

En la práctica de la composición vocal libre, el momento del estudio y el tipo de agrupamiento utilizado (individual, pareja o trío) han condicionado la actitud y la motivación de los participantes, reflejadas en las características musicales de sus composiciones. Así pues, nos referimos al análisis de las composiciones de los niños, relacionado con los diferentes momentos de la investigación:

- a) Composición vocal inicial*
- b) Composiciones vocales en el desarrollo*
- c) Composición final*

a) *Composición vocal inicial*

Nuestro interés por favorecer la máxima participación de los alumnos en esta nueva propuesta educativa, unido a la evaluación de los conocimientos musicales iniciales de los participantes, han sido las razones que nos han llevado a plantear la composición libre individual de una canción o melodía como la primera tarea creativa musical de nuestro estudio, una experiencia que nunca antes han realizado y para la que no les hemos dado ningún tipo de directriz. El carácter innovador de esta nueva experiencia ha provocado una sensación de expectación y entusiasmo entre los participantes, tanto en la interpretación de su obra como en la audición de las obras de sus compañeros.

En el análisis de los datos comprobamos cómo la estructura literaria de la mayoría de las obras se ha basado en la descripción. Por su parte, la temática utilizada ha sido variada, generalmente relacionada con sus propias vivencias, tal y como demuestran algunos de sus títulos como: “*En un día muy nublado*”, “*La play*”, “*En los viejos tiempos*”, “*El rap de cuando me levanto*”; “*Estaba yo jugando*”, “*Disfrutar*”, “*Los deberes*”, “*Como en casa*”, etc. En general, el texto ha sido escrito en prosa como si de una redacción se tratara. Sin embargo, algunos niños han tratado de buscar en ocasiones la rima en sus frases, como podemos comprobar en la canción de (L) titulada “*En los viejos tiempos*”:

“En los viejos tiempos todo era mejor, con paz y amor, sin ordenador y algunos juguetes todos nos divertíamos mejor, sin peleas que resolver todos los muñecos se tenían que ver” [...] (L)

En cuanto a la interpretación se refiere, algunos alumnos han recitado o declamado su texto como si fuera un poema, tal y como mostramos con esta sencilla obra de (Nu):

“DISFRUTAR”
Soy una estrella de rock y solo quiero rock and roll. A bailar, a cantar y a disfrutar. Bailar, bailar, cantar, cantar y a disfrutar.

Figura 136. Texto compuesto por (Nu)

También ha habido participantes, como (H), (L) y (Em), cuyas interpretaciones han estado marcadas por su carácter rítmico. La asignación al texto de una cadencia rítmica continua ha identificado estas obras con el estilo musical norteamericano más comúnmente conocido como *rap* (*rhythm and poetry*), tal y como mostramos con la obra de (Em):

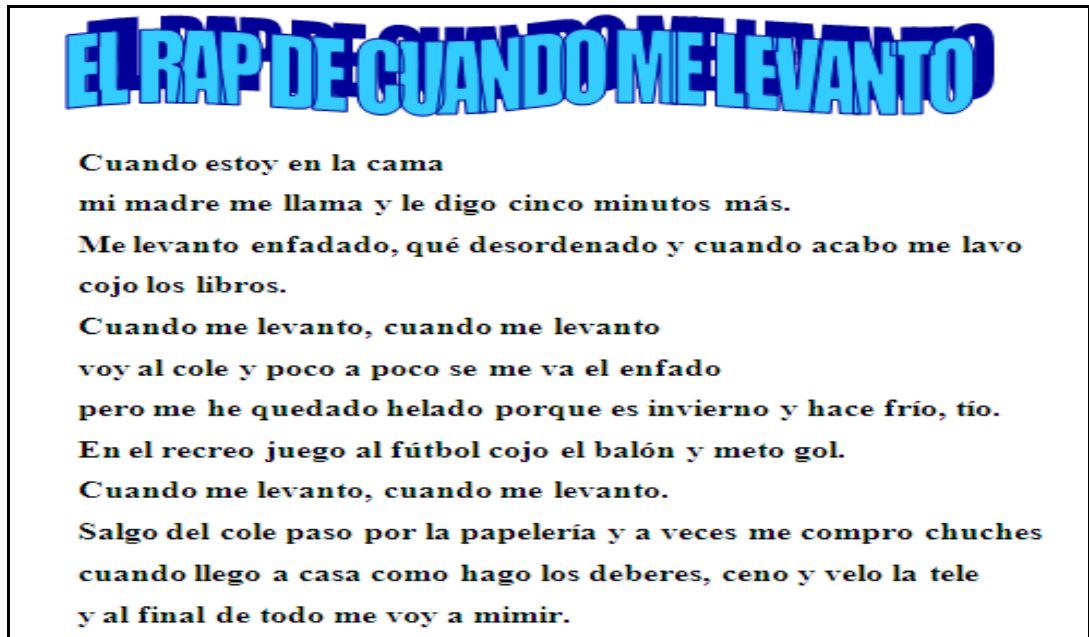


Figura 137. Composición de “El rap de cuando me levanto” (Em)

En su análisis, el predominio de palabras llanas al final de cada frase, la exageración del acento prosódico, el uso de vocablos típicos de este estilo musical: -“*hace frío, tío*”- y la búsqueda de la rima inmediata entre palabras han sido algunas de las características asociadas con este particular estilo de música basado en el ritmo, utilizadas por aquellos niños que se han inclinado por este tipo de composición.

Otros niños, como (A) y (V), han compuesto sencillas canciones de texto escrito y melodía improvisada. En todo el grupo de estudio, tan solo (E) ha inventado una canción infantil titulada “*La risa del payaso*” con texto escrito y melodía memorizada, cuya transcripción adjuntamos a continuación. Como podemos observar, esta canción tiene una estructura similar a la de un *lied* ternario de estructura tripartita (ABA'), donde A es una frase musical que se repite; B es una segunda frase, basada en una pequeña variación de la primera y A', recuerda a la primera frase cuya repetición adquiere un carácter codal.

"La risa del payaso"

La ri - sa del pa - ya - so que te ha - ce son - re - ir din don din don que te

ha - ce son - re - ir. Con los dien - tes de co - ne - jo pa - ra que to - dos te ve - an din

don din don pa - ra que to - dos te ve - an. E - sa dul - ce car - ca - ja - da, e - sa mú - si - ca i - gual,

E - sa me - lo - dí - a que te ha - ce son - re - ir din don din don que te

ha - ce son - re - ir din don din don que te ha - ce son - re - ir.

Figura 138. Canción "La risa del payaso", compuesta por (E)

La interpretación individual y *a cappella* ha propiciado el descuido de la articulación de (E) afectando a la entonación de su última frase, tal y como mostramos en la transcripción de la misma.

Por último, ha habido dos participantes, (Cr) y (Ai) que han interpretado canciones conocidas, lo que ha provocado respuestas dispares entre los participantes. Mientras unos han interpretado la canción a la vez que la participante, otros les han recriminado que la composición debía ser una obra original. En definitiva, la actitud de los participantes del grupo-clase ha sido diferente a la mantenida con los compañeros que han elaborado una melodía original.

Así pues, la característica principal de esta primera composición vocal ha sido la diversidad de modalidades compositivas utilizadas. Este hecho ha constituido una rica situación de aprendizaje que hemos aprovechado. A través de la entrevista etnográfica, relacionada con el análisis de sus propias obras y las de los compañeros, los niños han comenzado a reconocer y discriminar un texto, un ritmo, una melodía, una canción; una canción original de una canción que no lo es; diferentes sistemas de registrar una canción; etc.

En definitiva, el análisis de los datos obtenidos en esta segunda sesión y su relación con los resultados derivados del cuestionario de valoración inicial, nos ha llevado a confirmar que la exploración vocal y la práctica de la composición de canciones, han sido experiencias muy poco trabajadas por los participantes antes de la realización de nuestro estudio.

b) *Composiciones vocales en el desarrollo del estudio*

Durante la investigación ha habido bastantes participantes que, de manera voluntaria, han compuesto canciones en algunas tareas creativas que no lo requerían de un modo explícito. Esta decisión ha denotado un creciente interés y disfrute de los participantes por esta experiencia, cuya principal contribución ha mejorado su familiarización con esta modalidad creativa.

La composición voluntaria de canciones ha sido más notable cuando las tareas creativas han sido en pareja que cuando han sido de modo individual. Este dato nos vuelve a demostrar las bondades del trabajo cooperativo, tanto en la práctica compositiva, debido al enriquecimiento educativo de los participantes, como en la interpretación respectiva de las obras, por la confianza y seguridad que proporciona a los miembros. En cuanto a la tipología de obras vocales distinguimos: las obras rítmicas, las versiones de canciones conocidas y las canciones originales.

Obras rítmicas

Algunos participantes han inventado obras en las que el ritmo ha sido el elemento principal, como la compuesta por (Ju) y (An) en la cuarta sesión.

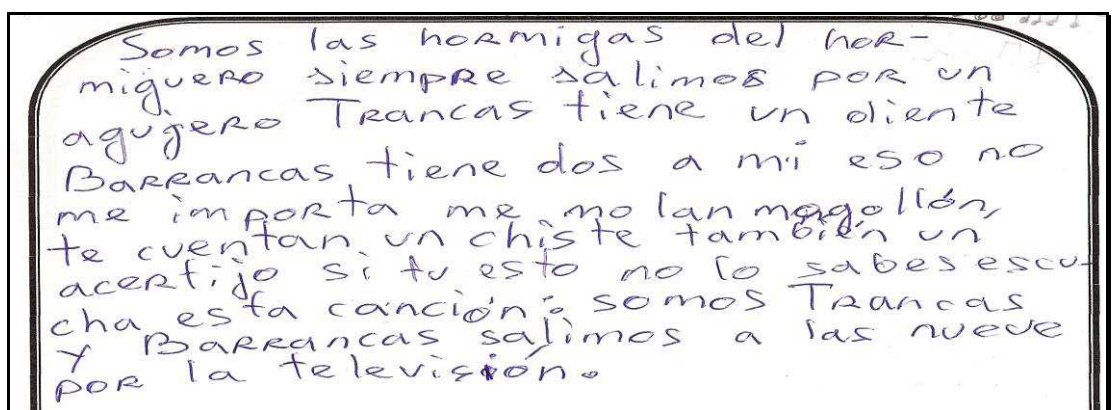


Figura 139. "El rap de las hormigas", compuesto por (Ju) y (An)

Aunque el texto escrito aparece en prosa, nos fijamos en la intencionalidad que los niños han invertido en su composición, mediante la consideración de la métrica y la rima, claramente apreciable en la interpretación. De un modo más concreto, la siguiente transcripción nos permite examinar la estructura de esta obra, basada en cuatro cuartetas hexasílabas con predominio de rima asonante en los versos pares.

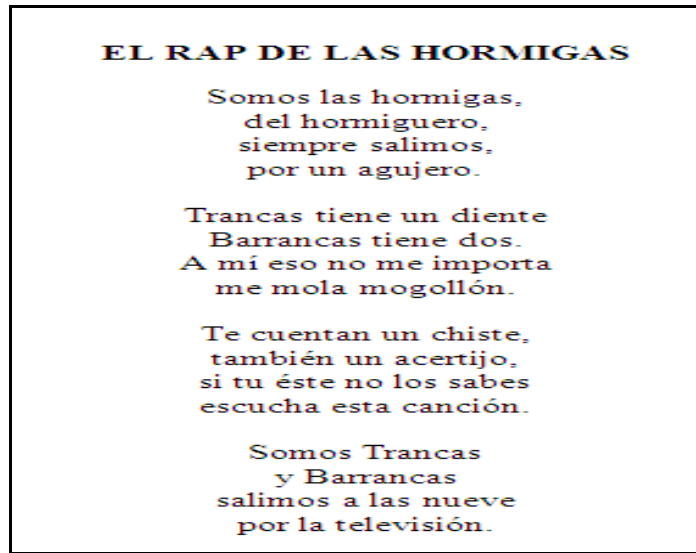


Figura 140. Transcripción de la obra “El rap de las hormigas”

De nuevo, la temática ha estado relacionada con sus experiencias personales siendo ésta una fuente de motivación natural y lúdica, referida en este caso a un programa de televisión que los niños ven diariamente. Asimismo, el carácter poético y rítmico han caracterizado esta modalidad de composición vocal, interpretada por dos niños bastante tímidos.

Versión de canciones conocidas

Otros participantes han utilizado una nueva modalidad compositiva fundamentada en la versión de canciones conocidas, cambiando el texto y conservando su melodía original. A modo de ejemplo nos referimos a la canción de (A) y (M) titulada “*Que nieva, que nieva*” versión de la canción popular “*Que llueva*” interpretada en la cuarta sesión.

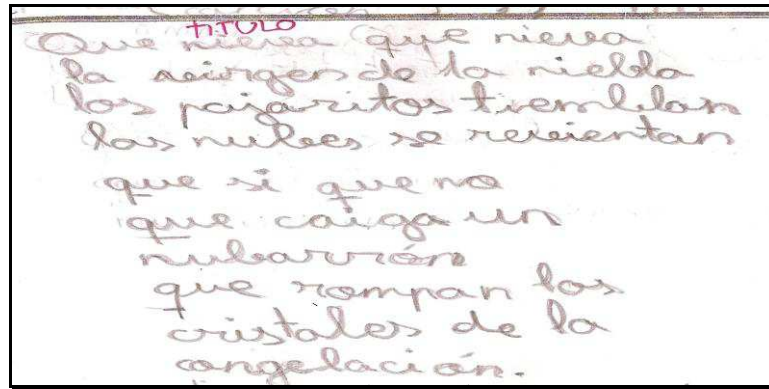


Figura 141. Canción “Que nieva, que nieva”, compuesta por (M) y (A)

La búsqueda de un nuevo texto y de la rima correspondiente ha dado un carácter nuevo a esta canción popular. La elección de una canción conocida ha facilitado a los participantes la tarea compositiva y la interpretación respectiva, al utilizar la estructura rítmica y melódica original como materia prima de base.

Canciones originales

A lo largo del estudio, las canciones originales han ido cobrando un mayor protagonismo entre los participantes. Respecto al uso del lenguaje musical en la composición de canciones de un modo libre, el análisis de los datos nos ha permitido verificar que los niños no han mostrado una necesidad para utilizarlo. Así, el proceso compositivo utilizado por la mayoría de los participantes se ha basado en la invención y escritura del texto de la canción, y a partir de su lectura han explorado, creado y asignado una melodía memorizada acorde con el texto, tal y como hemos recogido en la entrevista etnográfica:

(Ma): - *Primero, hemos escrito el texto. Luego, hemos pensado una melodía que pegara y nos gustara y luego la hemos ensayado.*

El nivel creativo y musical de las canciones ha estado determinado por las habilidades musicales y el interés de los participantes. Por tanto, entre las obras de los niños distinguimos sencillas canciones como la de (Ku) y (Si) titulada “Fríó”, interpretada en la cuarta sesión, cuya transcripción mostramos a continuación:

Fecha 6/10/2008 FRÍO Obra n°

FRÍO, FRÍO, queremos
que te vayas FRÍO, FRÍO por
favor, queremos que te vayas.

Frí - o frí - o que - re - mos que te va - yas.

Frí - o frí - o por fa - vor que - re - mos que te va - yas.

Figura 142. Canción “Frío”, compuesta por (Ku) y (Si)

La estructura de esta sencilla cancioncilla infantil es una frase musical que se repite, un ritmo supeditado al del texto y una melodía formada tan solo por dos notas (*do* y *re*).

Otras canciones han estado más elaboradas, como la compuesta por (I) y (C) titulada “El tren famoso”²³ o la elaborada por (E) y (Jo), titulada “Gente”.

Gente

- Gente sin raíces ni patas ni pies
- Gente pequermita como un algiler
- Gente que volaba y te miraba al revés
- Gente de colores que saben a ~~miel~~
- y una lucecita colgada en la piel miel

Gen-te sin ra - í - ces ni pa - tas ni pies. Gen-te pe - que - ñi - ta co - moun

al - fi - ler. Gen-te que vo - la - bay te mi - ra - baal re - vés. Gen-te de co - lo - res que sa -

ben a miel. Yu na lu - ce - ci - ta col - ga - da en la piel.

Figura 143. Canción “Gente”, compuesta por (E) y (Jo)

²³ Analizada anteriormente (véase la figura 103).

Desde el punto de vista literario, destaca la utilización de la métrica y la rima asonante en todos sus versos. Por su parte, la estructura musical consiste en una frase musical que se repite en cada verso. El carácter codal final está marcado por la prolongación suspensiva de la última sílaba del penúltimo verso sobre el grado de subdominante y su resolución sobre la tónica, lo que ha proporcionado sentido global a esta canción.

La práctica compositiva de canciones de modo voluntario ha demostrado la motivación de los niños por esta modalidad creativa y ha favorecido la continuidad del trabajo educativo musical más allá del entorno escolar.

Pero además de la práctica compositiva voluntaria, la composición de canciones ha sido una tarea específica. De acuerdo con el ciclo del año, los niños han tenido que componer un villancico navideño en la novena sesión. De todos los villancicos, el preferido por los alumnos sería interpretado por el grupo-clase a los Reyes Magos el último día del primer trimestre. En esta ocasión, la libre elección del compañero de trabajo y la incorporación del mejor villancico al repertorio escolar han dado un nuevo impulso a la participación y a la motivación de los alumnos por esta nueva tarea compositiva y nos ha permitido analizar la evolución cognitiva y creativa de los participantes desde el inicio de curso. Así pues, desde el punto de vista actitudinal los niños han mejorado su decisión e ilusión en la práctica de la composición y han normalizado la interpretación de su obra al grupo-clase como una situación cotidiana. Aptitudinalmente, el nivel cualitativo de las obras ha marcado el progreso educativo de cada participante, tal y como mostramos a continuación con algunos ejemplos ilustrativos.

Un dato relevante ha sido que todos los participantes han entendido que un villancico debía ser una canción melódica. Así, ha habido varios grupos que han versionado un villancico conocido, como *(K)*, *(Si)* y *(M)*, quienes han tomado la melodía del villancico popular “*Gingle bells*” para componer su propio villancico titulado “*Viva la Navidad*”.

Viva la Navidad
 Navidad, Navidad,
 Dulce Navidad,
 Viene Papá Noel,
 y los Reyes Magos
 Nochebuena, Nochevieja,
 celebramos año nuevo,
 y el que no se portó bien,
 carbón, carbón recibirá

Na - vi - dad Na - vi - dad dul - ce Na - vi - dad. Vie - ne Pa - pá No - el y los

7
 Re - yes Ma - gos. No - che - bue - na No - che - vie - ja ce - le - bra - mos A - ño Nue - vo

13 Hablado
 y el que no se por - te bien, car - bón, car - bón re - ci - bi - rá.

Figura 144. Villancico “Viva la Navidad”, compuesto por (K), (Si) y (M)

Los niños han elaborado un texto nuevo para este conocido villancico. Asimismo, la melodía inicial se ha correspondido con la original, aunque después han realizado una pequeña variación melódica para finalizar con un sencillo pasaje hablado. En este sentido, la organización del texto en versos ha favorecido la comprensión y la exteriorización de la estructura musical de la canción.

Pero los más destacados y numerosos han sido los villancicos originales, la mayoría de ellos complementados con acompañamiento instrumental, tal y como mostramos a continuación:

El texto del villancico de (J) y (Mah), titulado “El niño Jesús” ha estado perfectamente organizado en versos formando pareados octosílabos. En la tonalidad de *Si bemol Mayor*, la estructura musical del villancico se ha basado en una semifrase anacrúsica. El ritmo musical ha sido el del texto, mientras que la melodía ha estado formada por dos frases con dos semifrases cada una. El sentido tonal de la obra ha estado caracterizado por el final suspensivo de la primera frase o pregunta sobre la dominante, y la resolución conclusiva de la segunda frase o respuesta sobre la tónica, lo que ha enriquecido su significado musical.



Ha nacido un niño
muy rubito y blanquito.
MARACAS
Los reyes perseguirán
a la estrella fugaz.
MARACAS
Cuando vean al niño
le cantarán villancico.
MARACAS
Al acabar el villancico
le darán un regalito.
MARACAS
Y el regalito será
un árbol de Navidad.
MARACAS

"El Niño Jesús"

Ha na - ci - do un ni - ñi - to, muy ru - bi - to y blan - qui - to.

Los Re - yes per - se - gui - rán a la es - tre - lla fu - gaz...

Figura 145. Villancico "El Niño Jesús", compuesto por (J) y (Mah)

Además, la incorporación de un sencillo acompañamiento rítmico con maracas después de cada verso ha enriquecido el villancico y ha facilitado la coordinación en la interpretación colectiva.

En esta sesión, el villancico votado y elegido por la mayoría de los participantes ha sido el compuesto por (An), (I) y (C), titulado "En Navidad". Su análisis nos permite destacar las siguientes características literarias y musicales: un texto bastante elaborado formado por seis coplas y un estribillo, la estructura literaria basada en cuartetas hexasílabas con rima asonante en los versos pares, una forma musical de *lied* ternario bitemático con una estructura ABA en la que A es el estribillo y B la copla, un comienzo anacrúsico, frases musicales regulares de ocho compases cada una, una melodía consonante con un ámbito interválico de sexta (# do - la) y un definido carácter melódico.

EN NAVIDAD

1º Estribillo En- navidad, mil copos caerán ya tu familia verá y todo blanco estará.

2º Coje la bufanda y el gorro también y si quieres guantes cóselos también.

3º Vea por el abrigo, y pón-telo ya, que hace mucho frío y estamos en navidad.

4º Estribillo 6º parte del estribillo En navidad... billo

5º Ya vienen los reyes, Melchor y Gaspar, y detrás de ellos viene Baltasar.

6º Vienen con camellos y mucha gente más, y con los regalos que luego nos traerán.

7º Estribillo 10º parte del estribillo En navidad... Doce campanadas, te alegrarás, y con tu familia te divertirás.

8º Estribillo 14º parte del estribillo En navidad... Son más vitis y las y prospero año nuevo.

9º Estribillo 18º parte del estribillo En navidad... Son más vitis y las

"En Navidad"

En Na - vi - dad - mil co - pos cae - rán ya tu fa - mi - lia ve -

rás u u. En Na - vi - dad mil co - pos cae - rán y to - do blan - coes - ta -

rá. Co - ge la bu - fan - da y el go - rro tam - bién y si quie - res guan - tes có - ge - los tam -

bién. Vea por el a - bri - go y pón - te - lo ya que ha - ce mu - cho frí - o yes - ta - mos en Na - vi - dad.

Figura 146. Villancico "En Navidad", compuesto por (An), (I) y (C)

Por su parte, la interpretación ha estado caracterizada por una buena entonación y coordinación entre los participantes, que además ha sido complementada con un acompañamiento instrumental con sonajas interpretado durante la canción.

En definitiva, la práctica compositiva continua ha enriquecido la capacidad expresiva y la experiencia musical de los participantes, hasta tal punto que han practicado e incorporado en sus obras contenidos musicales como: anacrusa, frases regulares, cadencia, síncopa breve... que, aunque todavía no han sido trabajados en clase de un modo teórico, han sido concebidos como elementos básicos de sus composiciones.

c) *Composición vocal final*

La tarea semanal de la penúltima sesión de nuestro estudio ha consistido en la composición de “*la mejor canción*”. Con esta tarea hemos tratado de poner el broche final a nuestra investigación del mismo modo que la comenzamos, es decir, con la composición libre de una canción en pareja. Aunque el nivel creativo y expresivo musical de los niños ha sido examinado sesión tras sesión con cada actividad, el análisis de esta tarea nos ha permitido valorar el progreso educativo de los alumnos a lo largo del estudio. En este caso, hemos facilitado a los niños la elección de su compañero de tarea con el fin de favorecer unas ideales condiciones de trabajo de los participantes. Por su parte, la propuesta de esta tarea al final del estudio ha requerido un sobreesfuerzo y un elevado nivel de exigencia de los niños en la última composición del curso.

En este momento de la investigación, esta tarea ha constituido un verdadero problema para el 16,6% de los participantes, que ha repercutido en el nivel cualitativo de su composición. Los argumentos que han dado algunos niños han sido los siguientes:

(L): - “*Es que solo nos pudimos juntar el miércoles y no nos ha dado tiempo a hacer la melodía*”.

(Ant): - “*Como ahora el cole es por la mañana no podemos quedar*”

El análisis de datos nos ha permitido verificar un nivel de participación de un 83,3%. En general, las características de las composiciones se han basado en la invención de un texto más elaborado, la memorización de la melodía y el carácter original de las canciones, por lo que no se ha dado ninguna versión de canción conocida. Además, algunos grupos han enriquecido su interpretación con la creación de un acompañamiento instrumental o coreográfico, lo que les ha permitido experimentar, seleccionar y combinar nuevas posibilidades expresivas. Asimismo, los temas elegidos en la mayoría de las canciones han estado vinculados con situaciones y actividades relacionadas con el ciclo del año en que nos encontramos, como ha sido el fin de curso, las vacaciones, el verano... Para entender mejor las características de esta última composición, nos referimos a continuación al análisis detallado de algunas de ellas, de acuerdo con las siguientes modalidades: obras rítmicas y canciones originales.

Obras rítmicas

La composición de un *rap* ha sido una modalidad elegida por algunos participantes. En estos casos, la organización del texto en versos ha verificado la comprensión de la estructura de esta obra en la que el ritmo y el texto han sido las principales características, tal y como han mostrado (S) y (Ju) en su obra “Ya empieza el verano”.

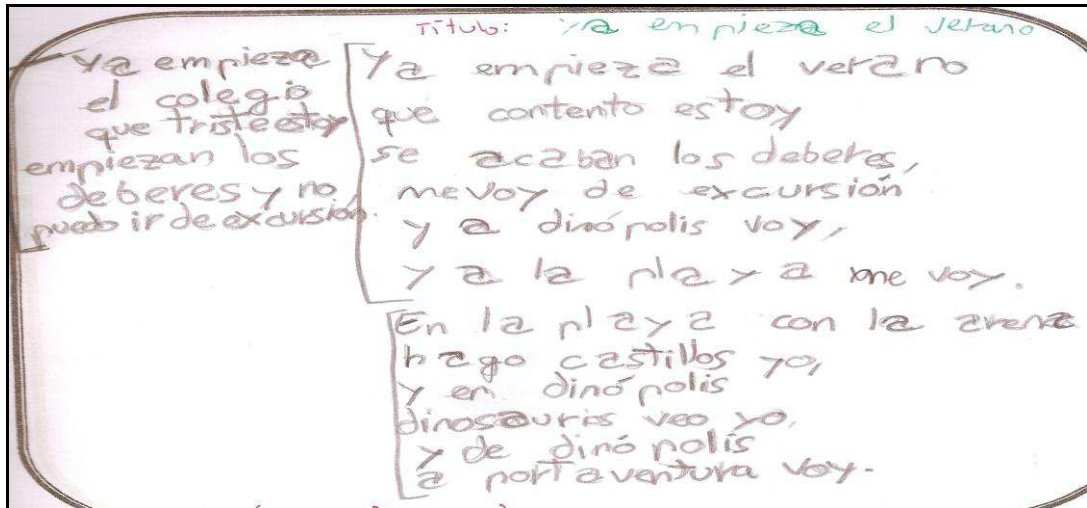


Figura 147. Rap “Ya empieza el verano”, compuesto por (S) y (Ju)

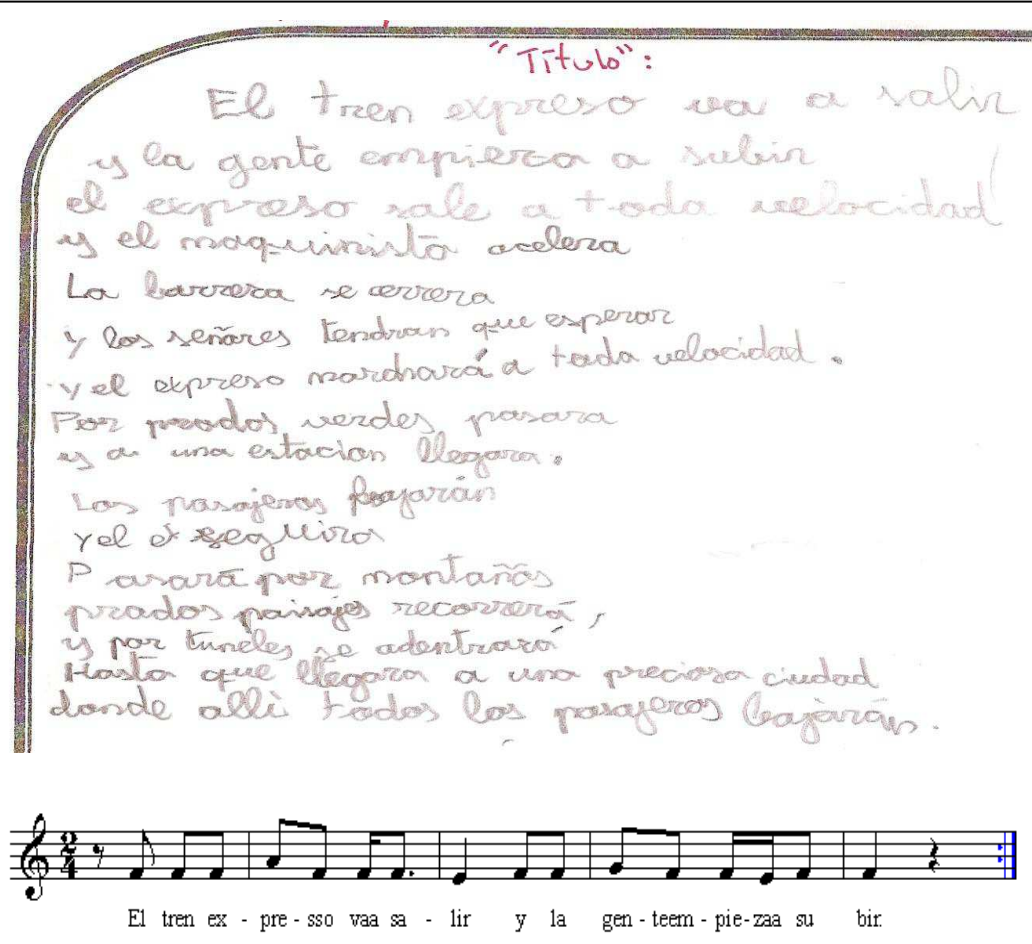
Esta composición ha estado formada por tres estrofas de seis versos cada una, con rima asonante en los versos pares. Asimismo, en su construcción los alumnos han seguido un orden temporal para cada estrofa (verano, playa, colegio).

En cuanto a la interpretación, los niños han combinado nuevas posibilidades. De un modo más concreto, en esta ocasión los participantes han alternado la interpretación individual con la grupal. Así, cada participante ha cantado una estrofa, y la última la han interpretado los dos juntos, lo que ha proporcionado un carácter coral final.

Dentro de esta modalidad de obras rítmicas, hemos incluido la obra de (H) y (Em). En esta obra, el texto de la canción ha estado organizado en pareados de métrica variable con predominio del verso octosílabo. En la interpretación de esta canción el carácter melódico inicial, transcrito en el siguiente gráfico, se ha tornado en la interpretación rítmica del texto por lo que la hemos considerado definitivamente una obra rítmica.

"Título":

El tren expreso va a salir
 y la gente empieza a subir
 el expreso sale a toda velocidad
 y el maquinista acelera
 La barrera se levanta
 y los señores tendrán que esperar
 y el expreso marchará a toda velocidad.
 Por prados verdes pasará
 y a una estación llegará.
 Los pasajeros bajarán
 y el expreso
 Pasará por montañas
 prados paisajes recorrerá,
 y por túneles se adentrará
 Hasta que llegará a una preciosa ciudad
 donde allí todos los pasajeros bajarán.



El tren ex - pre - sso va a sa - lir y la gen - te em - pie - za a su - bir

Figura 148. Canción "El tren expreso", compuesto por (Em) y (H)

Así pues, el análisis de la composición y los datos obtenidos de la entrevista etnográfica mantenida con los autores nos indica que la métrica variable en algunos versos y la falta de trabajo en la definición de la melodía han afectado a la correcta interpretación de esta canción.

Canciones originales

Si bien es cierto que las canciones en esta tarea han estado bastante elaboradas, su calidad ha dependido de las capacidades musicales de cada alumno, de la experiencia adquirida con la realización de las tareas creativas a lo largo del estudio y en último término, del interés y esfuerzo personal. En este sentido, aquellas personas que a lo largo del estudio han mostrado mayor implicación en el trabajo semanal han realizado obras musicalmente más completas.

Así pues, atendiendo a la estructura de las canciones podemos distinguir obras con una estructura poco definida, como la de (A) y (Cr) titulada “La mariposa que ves volar”. En esta composición, la belleza del contenido del texto contrasta con la irregularidad de su estructura literaria y musical.

La Mariposa que ves volar

Cuando ves una mariposa volar
 Por el aire Te da alegría el día
 Te da ganas de volar JJJh
 Volará ah 2 veces volar por el aire
 Sentirte vivo que alegría volar por el
 aire eso te da mucha mucha 2 veces
 ilusión

Cuan-do ves vo-lar u-na ma-ri-po - sa por el ai-re te daa-le-grí-ael
 dí - a te da ga-nas de vo-lar vo-la-rá vo-la-rá vo - lar por el ai-re sen-tir-te
 vi-vo queá-le-grí-a vo-lar por el ai-re e-so te da mu-cha mu-cha mu-cha i-lu-sión.

Figura 149. Canción “La mariposa que ves volar”, compuesta por (A) y (Cr)

Respecto a la estructura literaria, pensamos que la dificultad lectora de las autoras ha podido afectar a la falta de consideración de la métrica del texto. En la tonalidad de *Mi Mayor*, la estructura musical de esta canción está formada por dos ideas irregulares de siete y seis compases respectivamente. La melodía y el contratiempo son las características principales de la primera idea musical, mientras que el ritmo (sobre el patrón de cuatro semicorcheas) lo es de la segunda idea. Las dos ideas configuran una canción melódica muy creativa, aunque su estructura irregular permite entenderla como una unidad musical indefinida.

Otras composiciones han tenido una estructurada más definida, como la elaborada por (C) e (I) titulada “Alegria de verano” en la tonalidad de *Sol Mayor*. El texto está organizado en estrofas de tres versos heptasílabos. La forma de *lied* de esta

composición alterna el estribillo con la copla según la siguiente estructura: ABBABA. En compás binario, la estructura de esta melodía tonal se basa en una única frase musical de ocho compases, compuesta por una pregunta con final suspensivo sobre la sensible y una respuesta que concluye en la tónica, lo que facilita la comprensión de esta canción, tal y como mostramos a continuación en la correspondiente transcripción.

“Alegria de verano”

Ya llega el fin de curso
La fiesta va a empezar
Y el cole va a terminar.

Empiezan las vacaciones
Ya termina el cole
Y yo me lo voy a pasar genial.

Yo me voy a Año
Y yo aún no lo sé
Pues piénsatelo de una vez.

Ya llega el fin de curso
La fiesta va a empezar
Y el cole va a terminar.

De los profes me despido
Antes de irnos otra vez
Y a los compis les diré
Que se lo pasen muy bien.

Ya llega el fin de curso
La fiesta va a empezar
Y yo me lo voy a pasar genial.

Figura 150. Canción “Alegria de verano”, compuesta por (C) e (I)

En cuanto a la interpretación se refiere, las participantes han demostrado un elevado interés, dedicación y disfrute por esta composición con numerosos detalles: la presentación de la canción con un dibujo, un acompañamiento instrumental de bongós y sonajas y un sencillo montaje dramático. La interpretación ha estado complementada con la invención de un acompañamiento coreográfico, y se ha caracterizado por una correcta entonación y coordinación con la compañera. Las participantes han explicado la dedicación a la composición de esta canción:

Maestro: - *¿Cuánto tiempo habéis ensayado?*

(C): - *Todos los días de recreo.*

(I): - *Y un día, que quedamos en mi casa para hacerla.*

Al término de su interpretación, la espontánea ovación del resto de compañeros ha sido un reconocimiento a su trabajo.

Por último, la canción de (Ma) titulada “*Qué tristeza*”, votada como la preferida del grupo-clase, se ha basado en un texto original y divertido, un ritmo y una melodía sencillos y una estructura musical definida. El texto de esta composición está construido y organizado en pareados, fundamentalmente octosílabos, que guardan una rima consonante. En compás de dos por cuatro y tonalidad de *Do Mayor*, la estructura musical de este lied ternario lo configuran tres partes diferenciadas: ABC. La primera frase A es el tema principal y está formado por ocho compases que se corresponde con los dos primeros pareados. La segunda frase B, o desarrollo, formada por dos semifrases de cuatro y seis compases, comprende los tres pareados siguientes. La frase C, o coda final se corresponde con el último pareado y es una frase regular de cuatro compases, en la que la primera semifrase termina en el grado de la dominante y la segunda concluye en la tónica.

“Qué tristeza”

Qué tristeza, qué pereza
Hay que darle a la cabeza
Para hacer una canción
Que tenga ritmo y son.

Será la canción del verano
Se la cantaré a mi hermano.

En la piscina cantaré
En la calle cantaré

Cantaré en todas partes
Hasta que te hartes

Y si os aburrís
Me lo decis.

Figura 151. Canción “*Qué tristeza*”, compuesta por (Ma)

La concentración y la afinada entonación han sido las características más destacadas de su interpretación. La elección e incorporación de esta canción al repertorio escolar ha llenado de orgullo al autor, tal y como hemos observado y hemos recogido en las declaraciones de su maestra tutora en la entrevista final. A lo largo del estudio, resulta significativo descubrir cómo los participantes han desarrollado su capacidad crítica musical para reconocer y elegir en cada caso las mejores composiciones de la sesión.

La realidad del contexto de estudio nos hace ser objetivos al afirmar que el éxito de esta tarea final no ha sido rotundo en el producto, sino en el proceso. En este sentido, la práctica creativa musical ha sido la estrategia didáctica utilizada en la última sesión para trabajar y mejorar con los niños aquellas composiciones incompletas, y repasar desde una dimensión práctica los contenidos necesarios en la composición de canciones, tal y como mostramos con los siguientes casos:

Caso 1. La obra de (Ant) y (Nu), titulada “En el colegio”, se ha basado en un texto, con una estructura irregular para cada estrofa. Con el fin de trabajar la importancia de la estructura del texto en la composición de una canción, nos hemos fijado tan solo en las dos primeras estrofas, las hemos analizado y hemos descubierto la falta de un verso en la segunda. Finalmente, hemos creado e interpretado la siguiente melodía:

EN EL COLEGIO

En el colegio hay que hacer muchos deberes
El timbre suena y todos corren al recreo.
¡Corre, corre!

En el recreo todos juegan en el patio
LALALALALA LALALALALALA,
¡Corre, corre!

Título:

Antonio y Nuria

En el colegio

En el colegio hay que hacer muchos deberes,
el timbre suena y todos corren al recreo.
¡Corre, Corre!

En el recreo todos juegan en el patio.
¡Corre, Corre!

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The melody consists of quarter and eighth notes. The lyrics under the first staff are: "En el co - le - gio hay que ha - cer mu - chos de - be - res. El". The second staff continues the melody with similar note values. The lyrics under the second staff are: "tim - bre sue - nay to - dos sa - len al re - cre - o. CO - RRE, CO - RRE." There are bar lines and measure numbers (1 and 5) indicated.

Figura 152. Canción “En el colegio”, compuesta por (Ant) y (Nu)

Caso 2. La canción titulada “La mejor canción”, compuesta por (K) y (An), ha sido interpretada perfectamente como un *rap*. Dada la timidez que siempre han demostrado estas participantes para cantar, nuestro propósito ha sido convertir esta obra rítmica en una canción melódica. Para ello, hemos agrupado cada frase en pares de versos, respetando la rima y la cadencia rítmica utilizada en la interpretación. Después, hemos inventado e interpretado una sencilla melodía que hemos aplicado a toda la canción, quedando del siguiente modo:

LA MEJOR CANCIÓN

La mejor canción
la que se canta con el corazón.

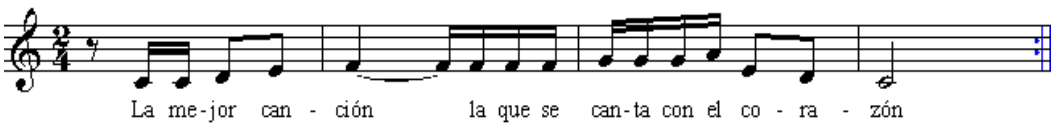
Figuras entre líneas
que nos llenan de ilusión.

Redonda orgullosa
corchea, blanca y negra primas son.

Silencio vergonzoso,
y muy desastroso.

La mejor canción
la que se canta con el corazón.

La mejor canción es la que se
canta con el corazón.
Figuras entre líneas que nos llenan
de ilusión.
La redonda y orgullosa.
La corchea blanca y negra
todas primas son.
El silencio vergonzoso
y muy desastroso
La mejor canción es la que se canta
con el corazón



La me-jor can - ción la que se can-ta con el co - ra - zón

Figura 153. Canción “La mejor canción”, compuesta por (K) y (An)

De este modo, hemos aprovechado las composiciones de los niños como material didáctico con todo el grupo-clase en la última sesión, en una tarea que hemos denominado “Análisis sobre la composición de una canción”. El análisis de estas obras con el grupo-clase, unido a la práctica creativa y la interpretación vocal de nuevas propuestas musicales ha permitido mejorar las obras originales, trabajar el lenguaje musical, reforzar la comprensión del proceso compositivo y profundizar en su interpretación.

En definitiva, desde una dimensión educativa la práctica compositiva musical libre ha favorecido:

- 1) La *participación*. La ausencia de consignas explícitas ha motivado a los alumnos a participar en la elaboración de un producto musical propio.
- 2) La *individualidad del aprendizaje*. Cada alumno ha adaptado su composición musical a sus capacidades, al ritmo de aprendizaje, a sus intereses particulares...
- 3) La *creatividad y la expresión musical*. Los participantes han demostrado en la interpretación de sus composiciones una gran riqueza expresiva musical al vivenciar contenidos musicales más allá de los planificados en el proyecto curricular. El niño ha pensado, ha experimentado y ha trabajado multitud de contenidos musicales a través de la práctica creativa que le han ayudado a desarrollar su dimensión expresiva.
- 4) La *autonomía*. Los niños han mejorado especialmente su interés y autonomía musical con la composición libre. La práctica habitual y el reconocimiento de los demás han reforzado la naturalidad, la seguridad, la autoconfianza y la motivación del autor en la composición e interpretación de sus obras musicales.
- 5) La *relación social*. La composición libre en pareja, además de contribuir al desarrollo de las capacidades musicales individuales gracias al trabajo cooperativo, ha potenciado la educación de valores socializadores (escucha, respeto, diálogo en el reparto de tareas y en la toma de decisiones...) durante la elaboración, el ensayo y la interpretación de un producto musical común.

CATEGORÍAS	DATOS
<p>Creador y responsable de su propio proceso de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno ha demostrado un elevado compromiso en el proceso educativo, mediante la participación activa y su implicación en la construcción de sus propios aprendizajes. ▪ El disfrute por el aprendizaje del alumno ha sido consecuencia de la pluralidad de actividades y contenidos musicales trabajados en cada sesión desde una metodología activa, dinámica, participativa, lúdica y de interacción social. ▪ La autonomía en el proceso de aprendizaje ha sido una actitud que el alumno ha ido desarrollando de un modo progresivo, gracias a la cuidadosa secuenciación de los aprendizajes por niveles de dificultad. ▪ La autoconfianza del alumno ha estado relacionada con su capacidad de comprensión y superación de las dificultades, lo que ha favorecido su compromiso e interés por el desarrollo del proceso de aprendizaje. ▪ La motivación del alumno ha estado determinada por el carácter atractivo de la propuesta, la intervención voluntaria, la toma de conciencia de la utilidad de los aprendizajes, el continuo desafío educativo, el reconocimiento recibido y el carácter cooperativo de la mayoría de las actividades musicales.
<p>Creador y usuario de recursos didácticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La elaboración y aportación voluntaria de recursos materiales en la realización de tareas creativas musicales han demostrado el interés de los alumnos por el proceso de aprendizaje. ▪ El desarrollo de la capacidad expresiva corporal ha progresado según las siguientes fases: toma de conciencia de su corporalidad, interacción con el espacio (movimiento y desplazamiento), dimensión expresiva individual y colectiva, mediante la interacción con otros compañeros. ▪ La incorporación de recursos expresivos en la práctica de la dramatización según las diferentes modalidades: gesto, mimo y pantomima, ha estado determinada por la comprensión e interiorización del objeto, personaje o acción representada y por el nivel expresivo corporal del participante. ▪ En la coreografía y la danza, relacionada con una audición o canción, el alumno ha aplicado sus habilidades corporales y musicales en la expresión de la forma, la estructura musical y las características musicales de la obra. ▪ Respecto al lenguaje musical, el niño ha inventado y desarrollado sus propios recursos y estrategias didácticas en la escritura e interpretación de ritmos y melodías que han facilitado su comprensión y expresión musical.

<i>CATEGORÍAS</i>	<i>DATOS</i>
<p>Creador y colaborador del ambiente de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mayoría de los participantes han mostrado un interés continuo y global por el proceso de aprendizaje musical a lo largo de la investigación, lo que ha favorecido un ambiente activo y participativo. ▪ Los niños han creado y mantenido un ambiente de aprendizaje sereno y acogedor que ha favorecido la atención y la comprensión de cada tarea y ha determinado el ritmo de aprendizaje del grupo-clase. ▪ La autonomía y el disfrute por el proceso de aprendizaje, determinada por la confianza del maestro, han potenciado la participación activa, la responsabilidad y la iniciativa personal de los niños en la construcción del proceso educativo. ▪ La libertad de acción ha impulsado la motivación y la capacidad de los alumnos para expresarse de un modo libre y autónomo. ▪ La actividad colectiva continua ha reforzado la confianza y el logro de los aprendizajes de los alumnos, así como el desarrollo de valores socializadores. ▪ La cooperación de los participantes con el maestro y entre iguales ha sido un comportamiento presente en cada una de las actividades, que se ha prolongado más allá del espacio del aula, lo que ha dado continuidad al proceso educativo. ▪ El análisis crítico de los aprendizajes, mediante la participación en el grupo de discusión, ha proporcionado un carácter reflexivo al ambiente de aprendizaje. ▪ El respeto hacia los compañeros y sus producciones ha sido una actitud desarrollada desde el inicio del estudio de un modo natural, reforzada en cada sesión mediante el análisis crítico de las obras de todos los miembros. ▪ El desarrollo de la capacidad autocrítica ha estado determinado por la familiarización del niño con el análisis de las obras de los compañeros, y sobre todo, por la aceptación de los juicios ajenos sobre las producciones propias.
<p>Creador e intérprete de obras musicales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El niño ha ejercido la práctica de la creación musical con interés desde las diferentes modalidades creativas: la elaboración de arreglos, la improvisación y la composición. ▪ El alumno ha trabajado de modo natural la práctica creativa musical desde todos los medios de expresión: corporal, instrumental y vocal, una condición que ha potenciado su dimensión expresiva global. ▪ Los participantes han creado e interpretado sus obras musicales utilizando diversas dinámicas o agrupamientos, siendo la pareja la más productiva. ▪ La utilización del cuerpo como medio de expresión musical desde distintas dimensiones: como instrumento de percusión, gestual, dramático y coreográfico, ha potenciado el control corporal y la audición reflexiva de los participantes. ▪ En la práctica creativa los alumnos han utilizado la voz, los instrumentos (pequeña percusión, láminas, flauta) y los códigos de modo convencional y no convencional en la creación de ambientes sonoros, ritmos, melodías y canciones, lo que le ha reportado una rica variedad de experiencias musicales. ▪ Los alumnos han practicado la composición musical en sus dos versiones: composición con consignas y libre, siendo ésta la más creativa y expresiva. ▪ La implicación continua y natural del alumno en el trabajo creativo ha repercutido de un modo significativo en su desarrollo evolutivo musical.

