



Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Musical “Con Euterpe”

Coordinan

Blanca Domínguez y Antonio J. Calvillo

Logroño 2022



Primera Edición
Marzo 2023

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Se autoriza el uso de la misma como
material docente dentro del aula con
las limitaciones establecidas por la ley

ISBN: 978-84-9881-638-9

Coordinación general: Blanca Domínguez y Antonio J. Calvillo

Editorial: *Procompal Publicaciones*

© *Procompal Publicaciones*

Índice



Prólogo JESÚS CASTELLANO	7	
	13	Juegos musicales ANA QUÍLEZ Y ESTÉVÃO MARQUES
Tic's y Música ENRIQUE CEREZO	19	
	25	Maridaje musical GUILLERMO FLAMENCO
Al son de la música, las emociones y musicoterapia EVA CORNAGO	29	
	39	Guitarrarunos CARLOS ONÍS Y ÁLVARO AZOFRA
Aprende a cantar cantando LOURDES ESTÍVARIZ	47	
	55	Percucolors© NOÉ FORÉS

Cantar es un placer
ALFONSO ELORRIAGA

63

73

ABP, diversidad y música
CELIA EGEA

**Recursos prácticos para
el aula de música**
ÁLVARO CASTILLO

83



EXPERIENCIAS

89

Drum Hero Challenge
LUIS M. CUARTERO

El musical
PALOMA PÉREZ

FRANCISCO J. RODRÍGUEZ

95

101

Somos Números Uno
PAULA VICENTE

**Modos de escucha de
Música aplicadas al aula**
ISMAEL PEÑARANDA

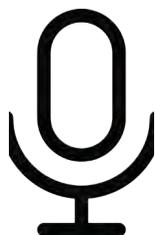
111

121 Música con apoyo de
lengua de signos
MARÍA VARAS

Proyectos sonoros
YURIMA BLANCO

129

137 Gymkana de la Paz
CARLOS ROBLES
EMILIA CABRERA



PONENCIAS

**La danza y sus elementos
para la docencia en el aula**
NATALIA OLLORA

149

157 Proyecto Zarza
FRANCISCO PRENDES

Prólogo

La edición realizada en Logroño (La Rioja), del 6 al 8 de mayo de 2022, se llevó a cabo gracias a la colaboración de la asociación “Con Euterpe” y el Centro Riojano de Innovación educativa (CRIE), centro dependiente de la Dirección General de Innovación Educativa. Siguiendo la continuidad, Logroño acogió el *VIII Congreso Nacional de Educación Musical Con Euterpe*.

“Con Euterpe” se convirtió en el congreso nacional con más afluencia realizado en La Rioja, contando con 310 asistentes y 50 talleristas y ponentes. Hasta el momento, el congreso “Con Euterpe” en La Rioja ha sido el más numeroso, de tal modo que se ha convertido en el congreso de educación musical de mayor afluencia que se recuerda a nivel nacional en los últimos años. La Rioja, en este mismo curso escolar acogió cinco congresos más, en ningún momento parecidos al despliegue realizado para este de educación musical. El espacio elegido para el desarrollo del congreso fue la plaza del ayuntamiento, utilizándose para las performance, y siendo las localizaciones de su desarrollo el auditorio del ayuntamiento y la escuela de diseño, ESDIR.

El congreso realizado en La Rioja, que se reafirma como una cita ineludible a la que asistir si sientes la educación musical, se centró en unir la educación musical formal, no formal e informal, dando así continuidad a los realizados en Valladolid, Murcia, Fuengirola

(Málaga), Segovia y Pechina (Almería), siempre en coordinación con la asociación organizadora. Buscó en todo momento dar paso y prioridad a los docentes riojanos, no dejando a nadie aislado, puesto que asistieron el 90% de los docentes de educación musical de La Rioja. Además, se dio opción a la participación en el programa de un gran número de docentes de La Rioja que participaron con su alumnado. Finalmente, se acercó a La Rioja profesorado de Música de todo el país, especialmente de la zona norte, para compartir las experiencias educativas en el ámbito de la educación musical, en un congreso moderno y dinámico.

La organización del congreso se desarrolló por la asociación “Con Euterpe” y el CRIE. De este modo, el CRIE se ciñó al proyecto presentado, y desarrolló el programa junto a los docentes en activo de La Rioja. En este sentido, se implicó al Director General de Innovación Educativa, explicándose en reuniones con docentes de educación musical de La Rioja la línea a desarrollar y mostrando el papel de la administración en este congreso. De estas reuniones, surgió el grupo de ponentes, talleristas y docentes colaboradores en el congreso. En estos momentos vividos de preparación previa se dejó claro que #nosimportalamúsica. Es reseñable, que en paralelo los docentes de La Rioja que apoyaron y ayudaron en los preparativos, o participaron como talleristas o ponentes, desarrollaron una actividad paralela de diseño y redacción del currículo de la educación musical en La Rioja, siendo este último, un trabajo excepcional.

La programación del congreso tuvo como hilo conductor la música de los 80 y 90. De este modo, se convirtió en un congreso moderno y dinámico en el que la música fue la protagonista central, dotando en todo momento, de un carácter festivo y de aprendizaje, donde el hilo conductor con la música de los 80 y 90, dinamizó a los asistentes. Un grupo de teatro de La Rioja, Sapo Producciones, junto a un grupo de docentes de La Rioja, se encargó de preparar diferentes números teatrales y musicales para la dinamización. De mano de estos docentes llegaron personajes teatrales como las musas de la música o “Con Eutorpe”.

El congreso contó con la presencia de la presidenta del Gobierno de La Rioja, Concha Andreu, y el consejero de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, Pedro Uruñuela, participando en la inauguración. Pusieron de manifiesto el apoyo a la educación musical y a la organización de eventos educativos por parte de la administración, mostrando que en un futuro volverá a realizar un

congreso nacional o internacional sobre la misma temática.

El programa del congreso, lleno de actuaciones, talleres multitudinarios, talleres de pequeño grupo, mesas redondas y performance se centró en la educación formal, no formal e informal. Es decir, la que se da en institutos, colegios, conservatorios, academias o, por ejemplo, en asociaciones de folklore; y contó con ponentes y talleristas nacionales de reconocido prestigio. En cuanto al programa, que se verá reflejado en estas actas, centró su contenido en metodología de la educación musical, atención a la diversidad e inclusión, nuevas tecnologías, y especialmente, propone un programa de producciones musicales de distinto formato realizadas por orquestas, coros, o grupos de folclore de la comunidad educativa.

Entre los ponentes, el evento contó con la presencia de nombres como Jorge Pérez (cantante y creador de Maldita Nerea), y maestros y músicos como Paloma Pérez, Enrique Cerezo, Ginés Negueruela, María Ortí, Gustavo Valbuena, Carlos Onís, Txus Eguilaz, Pilar Civera, Alfonso Elorriaga, Josú Elberdin, Aitor Zenarrutzabeitia, Mónica Alesón, Natalia Ollora, etc.

Este congreso contó con conciertos en directo y con eventos al aire libre y 'performances' en espacios urbanos protagonizadas por los docentes asistentes. Entre ellas, se realizaron la plaza del Ayuntamiento actuaciones del alumnado del IES Cosme García, IES Hermanos D'Elhuyar, IES Tomás Mingot, así como la Big Bandarax. Por otro lado, y en el Auditorio Municipal se realizó la actuación, cuento y ponencia de 'Katus la niña del Arroyo', por Belén Otxotorena junto a la banda completa del CPM Eliseo Pinedo. No debe olvidarse, que en el acto de inauguración inició con la presencia de la Orquesta Promesas de la Universidad de La Rioja.

Como no podía ser de otra forma, se realizaron diferentes performances en la plaza del ayuntamiento, por el profesorado asistente. El ritmo, la voz y el folclore, inundó la plaza del ayuntamiento, dejándonos incluso momentos anecdóticos como contar con paloteado riojano, a pesar de ser cuadrados, se realizaron magníficas actuaciones grupales.

Para finalizar, el éxito vivido en el congreso, se contrastó en las numerosas encuestas realizadas, de prácticamente todos los asistentes, que valoraron muy positivamente todas las acciones

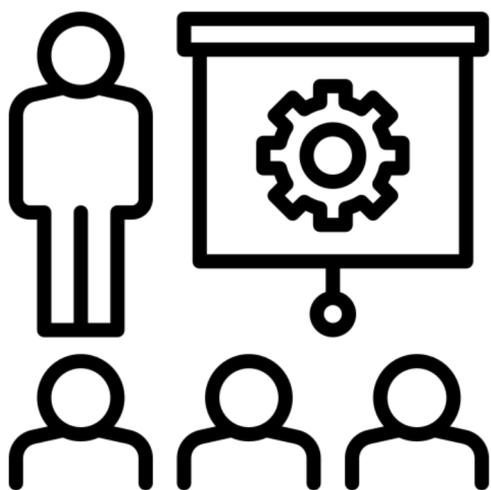
realizadas, destacando en positivo los talleres multitudinarios, y proponiendo como mejorar la mayor rotación entre talleres de menor dimensión.

En el congreso se demostró la unión y necesidad del profesorado de educación musical, en el que se requiere la colaboración y cooperación de todos ellos, huyendo del individualismo docente, dejando claro que las asociaciones de docentes como “con Euterpe” y que las administraciones pueden ir de la mano para fomentar la educación musical, desde la organización e inversión en eventos como el desarrollado en Logroño. Desde la organización de La Rioja esperamos contar con este congreso en futuras ediciones.

Con el tiempo, nos daremos cuenta de que lo vivido en Logroño, fue un momento irrepetible que tardará en volver a La Rioja.

Jesús Castellano Latorre

Director del Centro Riojano de Innovación Educativa y Director
del congreso Con Euterpe en 2022.



TALLERES





Juegos musicales

Ana Quílez Ibáñez
IEA Oriol Martorell de Barcelona y Universidad de Gerona
Estêvão Marques
The San Francisco International Orff Course

RESUMEN

En este taller se presentan diferentes juegos musicales creados por los autores basados en la música y el movimiento.

La Rítmica Dalcroze y el Orff-Schulwerk conforman un engranaje perfecto para esta didáctica en la que utilizamos el juego como una herramienta de enseñanza.

El juego es una actividad interdisciplinar donde podemos trabajar con teatro, artes visuales y plásticas, danza y música

Los niños asimilan los conceptos de espacio y tiempo a través de sus cuerpos. Al reafirmar sus percepciones a través del movimiento, traduciendo sonidos y ritmos corporales, los niños no solo agudizan su escucha, sino que también contribuyen para su desarrollo cognitivo, emocional, motor, sensorial, social y creativo.

PALABRAS CLAVE

Juegos musicales; música y movimiento; Rítmica Dalcroze; Orff-Schulwerk

ABSTRACT

In this workshop, different musical games created by the authors are presented based on music and movement.

The Dalcroze Rhythmic and the Orff-Schulwerk form a perfect gear for this didactic in which we use the game as a teaching tool.

The game is an interdisciplinary activity where we can work with music, dance, theater and visual and plastic arts.

Children assimilate the concepts of space and time through their bodies. By reaffirming their perceptions through movement, translating sounds and body rhythms, children not only sharpen their listening, but also contribute to their cognitive, emotional, motor, sensory, social and creative development.

Every theory seeks the fertile ground of an active body.

KEY WORDS

Musical games; music and movement; Rhythmic Dalcroze; Orff-Schulwerkinterculturalinterculturalidad

1. Introducción

Este taller pretende aportar herramientas e ideas didácticas para llevar a cabo con alumnado de Educación Infantil y Primaria (3 a 12 años).

Consta de 6 músicas originales, canciones y músicas instrumentales, compuestas por Ana Quílez y Estevao Marques.

Los diferentes juegos musicales se pueden desarrollar en clase de música, psicomotricidad, educación física, o bien en casa con la familia y amigos.

Algunos de los objetivos de esta sesión son:

- Ampliar el repertorio de juegos musicales conectando con la creatividad individual y colectiva.
- Desarrollar el sentido y la comprensión del ritmo a través del cuerpo y del lenguaje.
- Estimular la comprensión musical, la memoria y la concentración a través del juego musical cooperativo.

2. JUEGOS MUSICALES

*** Baila que baila, música de Estêvão Marques y letra de Ana Quílez.**

Los objetivos de esta actividad son:

- Entonar y afinar la melodía.
- Memorizar la letra de la canción a través de pictogramas.
- Mover las partes del cuerpo que nombra la canción de manera divertida.



*** Sambito, música y letra de Estêvão Marques y Ana Quílez.**

Con esta música se pretende:

- Trabajar la ubicación, dirección y orientación en el espacio.
- Reconocer y reaccionar al fraseo musical.
- Trabajar las marchas rítmicas.

*** Ladrones y detectives, música de Ana Quílez y Toni Costa.**

Los objetivos de este juego son:

- Identificar la música de cada personaje.
- Expresar corporalmente y con instrumentos de percusión el ritmo y el carácter del personaje asignado.
- Representar la historia creando una coreografía conjunta con todo el grupo-clase.

*** Valsa dos cavalos, Música de Estêvão Marques.**

Con este juego se pretenden trabajar los siguientes objetivos:

- Analizar la forma musical – AABB.
- Entender el ritmo cambiante de la música; vals y polca.
- Dibujar la música.
- Comprender el diálogo entre la melodía y el ritmo de las cucharas.

* **Bom bolero, Música de Estêvão Marques.**

Con este juego se pretenden trabajar los siguientes objetivos:

- Comprender la relación entre la melodía y el ritmo de las cucharas.
- Tocar, cantar y bailar junto con la música.
- Entender la armonía y la forma musical.
- Improvisar con la voz en la parte B.

* **Tamborês, música de Estêvão Marques.**

Con este juego se pretenden trabajar los siguientes objetivos:

- Cantar y aprender una percusión corporal individual.
- Realizar la percusión corporal en parejas.

Todos los juegos y actividades musicales forman parte de algunos cursos online de los autores:

“Mini-Deportistas”

<https://hotmart.com/es/marketplace/productos/mini-deportistas/W14691522V>

“Festa da Fantasia”

<https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/festa-da-fantasia/G6738493V>

“Play with music”

<https://hotmart.com/en/marketplace/products/music-games/159214757B>



Bibliografía

- Bachmann, M-L (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze, Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cunha, J. Carvalho, S. Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk, História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora.
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing & dance, an introduction to Orff-Schulwerk*. Miami: Schott Music Corporation.
- Hoge, V. (1994). *Dalcroze Eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott Music Corporation.
- Nivbrant, E. (2015). *Playing Music with the whole body. Eurhythmics and motor development*. Estocolmo: Gehrman's Musik för lag AB.
- Varios Autores (2011). *Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk*. Vitoria- Gasteiz: AgrupArte Producciones.



TIC's Y Música

Enrique Cerezo Gil
CEIP Las Gaunas

RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son aquellas herramientas tecnológicas que facilitan el proceso educativo tanto para los discentes como para docentes.

La sociedad evoluciona muy rápidamente y los ciudadanos incorporamos toda la nueva tecnología a la vida diaria; es imprescindible que la escuela se adapte a estas nuevas situaciones y las incorpore al proceso formativo de nuestros alumnos.

En educación musical el uso de estos recursos permite incentivar y motivar a los alumnos, ayudando a mejorar la interpretación instrumental y vocal, reforzando el aprendizaje del lenguaje musical, potenciando la capacidad de escucha, del movimiento y de la danza.

PALABRAS CLAVE

TICS, música

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (TIC) are those technological tools that facilitate the educational process for both students and teachers.

Society evolves very quickly and citizens incorporate all the new technology into daily life; It is essential that the school adapts to these new situations and incorporates them into the training process of our students.

In music education, the use of these resources allows students to be encouraged and motivated, helping to improve instrumental and vocal performance, reinforcing the learning of musical language, enhancing listening, movement and dance skills.

KEY WORDS

TICs, music

Taller de TIC´s y Música

El taller va a ser práctico en su totalidad, para su desarrollo se ha elaborado una presentación en la que para conseguir el objetivo final se han desarrollado seis retos, cada uno de ellos, se basa en las cualidades que debe tener un profesor de música.

Las cualidades que debería tener un “Súper Profe” serían:

- Motivador
- Creativo
- Integrador
- Innovador
- Animador
- Reflexivo

Además, para poder alcanzar los “Súper Poderes”, debemos tener la habilidad del trabajo en equipo, importante en nuestra asignatura.

El taller se deberá realizar en equipos de cinco personas que tienen que aprender a trabajar de forma cooperativa y lo más eficaz posible, ya que tendrán que desarrollar y solucionar diferentes retos. Debemos aprender a trabajar en equipo, intentando alcanzar un objetivo común y anteponiendo a los intereses personales.

1. MOTIVADOR

Los alumnos alcanzan un aprendizaje adecuado, gracias a un profesor motivador que le guía y ayuda a utilizar estrategias y herramientas de estudio, que les permiten cumplir sus expectativas.

Para adquirir esta cualidad, tenemos que superar un reto.



1.1. RETO 1

Tenemos que organizarnos en grupos de cinco, una vez creados los cinco equipos, tenemos que poner un nombre que nos identifique y crear un logo que nos represente.

Para crear los logos, podemos utilizar:

- CANVA: <https://www.canva.com/>
- VISTACREATE: <https://create.vista.com/es/home/>

Las dos páginas son webs de diseño gráfico y composición gráfico que nos ofrecen multitud de recursos y posibilidades de aplicación didáctica en nuestras clases de música.

2. CREATIVO

El docente creativo tiene pensamiento divergente, explora posibles soluciones, mira diversas alternativas ante las situaciones, no se limita y es flexible en su diario quehacer. Nos olvidamos de ser rígidos, nos volvemos flexibles y maleables ante nuestro alumnado y compañeros.

2.1. RETO 2

Creamos una conversación ficticia de móvil, en la que tenemos que codificar los mensajes, para que los alumnos exploren las posibilidades de descifrarlo.

Las herramientas que podremos utilizar:

- IFAKE: <https://ifaketextmessage.com> nos permite crear la imagen de la pantalla del móvil en la que escribiremos los mensajes de texto.
- TOPSTER: <https://www.topster.es/texto/umdrehen.html> podemos encriptar un texto de diversas maneras.

3. INTEGRADOR

Cualidad muy importante mediante la que tenemos que acoger, arropar y ayudar a todos los alumnos adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos y proponiendo flexibilidad en las pruebas de evaluación.

3.1. RETO 3

Creamos un ritmo colaborativo entre todo el grupo.

La herramienta a utilizar:

- PRESENTACIONES DE GOOGLE

4. INNOVADOR

Desarrolla iniciativas escolares de cambio positivo para llevar a cabo transformaciones que se dirijan a mejorar la práctica pedagógica.

4.1. RETO 4

El cómic tiene un gran potencial en educación, fomenta la creatividad, la motivación y refuerza el aprendizaje de nuestros alumnos.

Las herramientas que podemos utilizar para crear un cómic:

- CANVA
- PIXTON: <https://www-es.pixton.com>
- STORYBOARD THAT: <https://www.storyboardthat.com/es>
- MAKEBELIEFS COMIX: <https://makebeliefscomix.com>



5. ANIMADOR

Desarrolla iniciativas para animar al alumnado sin perder el control sobre la dinámica de aprendizaje en el grupo clase.

5.1. RETO 5

La banda sonora es muy importante en el cine, cambiando la música de una escena podemos cambiar la dinámica y despertar en el espectador sentimientos y emociones muy diferentes.

Las herramientas que podemos utilizar para crear un cómic:

- ROYALTY-FREE MUSIC GENERATION: <https://mubert.com/render> Crear música
- ECRET MUSIC: <https://ecrettmusic.com/play> Crear música
- CLIDEO: <https://clideo.com/es/add-audio-to-video> Cambiar la música de un vídeo

6. REFLEXIVO

Analiza, supervisa y modifica su práctica educativa. Busca alternativas y plantea mejoras.

6.1. CARNET “SÚPER PROFE”

Llegado a este punto del taller, hemos conseguido superar todas las pruebas y lo hemos hecho con satisfacción. Se hace entrega del carnet de “SÚPER PROFE” a cada uno de los participantes.



Maridaje Musical: construcción artesanal de palos sonoros y panderos cuadrados.

Guillermo Flamenco Palacios

RESUMEN

“Maridaje musical” surge de la inquietud por reunir, de una forma práctica, algunos pequeños fragmentos del pasado y el presente de la educación musical en nuestra comunidad.

Para ello y siempre desde la perspectiva del especialista de música en continuo movimiento, dinámico y acostumbrado a tirar de ingenio, este taller propone, de una forma sencilla, la fabricación artesanal de dos instrumentos (el pandero cuadrado y los palos sonoros), muy diferentes en cuanto a sus orígenes.

La propuesta para su utilización en el aula pretende “popularizar” el uso de ambos instrumentos, confluyendo en un actividad que armonice tradición y actualidad y que pueda ser exportable a cualquier realidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Tradición, folclore, música, maridaje.

ABSTRACT

“Maridaje musical” arises from the concern to bring together, in a practical way, some small fragments of the past and present of music education in La Rioja.

For this purpose, and always from the perspective of the music specialist in continuous movement, dynamic and accustomed to use his ingenuity, this workshop proposes, in a simple way, the handmade manufacture of two instruments (the square tambourine and the sonorous sticks), very different in their origins.

The proposal for its use in the classroom aims to "popularize" the use of both instruments, converging in an activity that harmonizes tradition and modernity and that can be exportable to any educational reality.

KEY WORDS

Tradition, folklore, music, pairing

1. Construcción de instrumentos

1.1. Pandero cuadrado

El pandero cuadrado es un instrumento tradicional de percusión de la familia de los membranófonos de origen asturleonés, extendido por buena parte de Portugal, Galicia, Asturias, y Castilla y León.

En concreto nos centraremos en hacer una reproducción artesanal del pandero cuadrado de Peñaparda, por poseer algunas características que lo hacen diferente de los demás panderos cuadrados. Mientras los demás panderos se tocan con las manos, el pandero cuadrado de Peñaparda se toca con una “porra” (baqueta que usan los “gaiteros” de esta zona para tocar el tambor mientras tocan la flauta). Tiene también un asa flexible (generalmente de tela), que se ajusta a la mano y que permite sujetarla con más facilidad y percutir el otro lado del parche. De esta manera, podemos conseguir tres sonidos que hacen a este pandero un instrumento con unas grandes posibilidades en el aula: La percusión con la porra en el parche delantero, con la mano en el parche trasero y la percusión con la porra en el marco de madera.

Para su construcción artesanal necesitaremos un marco de madera reciclado con recortes de maderas que no se usan en las carpinterías, con madera de palés, marcos de fotos... Y un rollo de cinta adhesiva acrílica o precinto.

1.2. Palos sonoros

Los palos sonoros son unos instrumentos de percusión de la familia de los idiófonos inventados por Craig Ramsell en 1994 y cuya actualidad contrasta con los antiguos orígenes del pandero cuadrado.

Estos instrumentos son unos tubos de plástico de colores que dependiendo de su longitud, al golpearlos contra cualquier superficie, emiten un sonido o una nota concreta. Actualmente están muy extendidos y su uso en las aulas de música parece imparables en los próximos años.



Para la construcción de los tubos sonoros utilizaremos los tubos de la marca AKO-tubo 58W cortados a la medida necesaria. Este tipo de tubos se utilizan como fundas para proteger del polvillo venenoso que llevan dentro los fluorescentes, sobre todo en restaurantes y lugares donde se consumen alimentos.

2. Maridaje musical

Como punto culminante del taller interpretaremos todos juntos “La tía Melitona”, una canción popular del folclore castellano y por ende de nuestra comunidad.

Para ello utilizaremos los instrumentos artesanos elaborados durante el taller, en una suerte de maridaje/enlace entre la tradición y la vanguardia, conectados con la idea del reciclaje de los materiales, el cuidado del medio ambiente, la portabilidad y la adaptación a las necesidades de cada aula.



Al son de la música, las emociones y musicoterapia

Eva Cornago
Maestra de música

RESUMEN

Es fundamental conocer distintas metodologías y métodos para poder llevarlas a cabo en las aulas con nuestro alumnado. Cuantas más conozcamos, mayores recursos tendremos y mejores herramientas para solventar cualquier imprevisto que nos surja. El taller se centrará en mostrar alguna actividad del método Bapne, actividades que suelo hacer con mi alumnado tocando los tres bloques de contenidos de Educación Musical, explicaré las principales partes del cerebro hablando de la neurociencia, de la inteligencia emocional y de la musicoterapia. Enseñaré mi libro ilustrado y terminaré la sesión con una relajación. El principal objetivo de esta sesión es que disfruten y si es posible, inspirar a la gente a ver multitud de posibilidades que ofrece la música, así como los beneficios que aporta a nivel cognitivo, físico, social y emocional. Es por ello, la verdadera importancia de la Educación Musical dentro del sistema educativo para la educación integral de nuestro alumnado.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, neurociencia, inteligencia emocional, musicoterapia, educación integral.

ABSTRACT

It is crucial to know different methodologies and methods to be able to carry them out in the classroom with our students. The more we know, the more resources and better tools we will have to solve any unexpected situation that may arise. The workshop will be focused on showing some activities of the Bapne method, activities that I usually do with my students covering the three blocks of content of Music Education; I will explain the main parts of the brain talking about neuroscience, emotional intelligence, and music therapy. I will show my illustrated book and end the session with a relaxation. The main objective of this session is to make them enjoy and if possible, to inspire people to see the many possibilities that music offers, as well as the benefits it brings on a cognitive, physical, social and emotional level. This is the true importance of Music Education within the educational system for the integral education of our students.

KEY WORDS

Music education, neuroscience, emotional intelligence, music therapy, integral education.

1. Presentación

Me presentaré y hablaré del método Bapne, que fue creado por Javier Romero en 1998 tras varios viajes a África. Se dio cuenta de que realmente el secreto está en África y en su forma de procesar el ritmo con el movimiento corporal. El método Bapne es un método de estimulación cognitiva, psicomotriz, socioemocional y neurorehabilitativo que a través de la percusión corporal estimula las funciones cognitivas y ejecutivas de nuestro cerebro.

1.1 Primera Actividad: Nombres

Todos en gran círculo hacemos percusión corporal en muslo-palma. En 1 muslo- 2 palma decimos: ¿Cómo te llamas? En 3 muslo- 4 palma decimos: me llamo Eva. Cuando hayamos hecho una ronda, quitaremos la pregunta y solo diremos nuestro nombre con diferente voz (ogro, pijo, rapero...). La tercera ronda será muslo-muslo nuestro nombre, palma-palma el nombre a quien queramos lanzarle el mensaje.

1.2. Segunda Actividad: Campanero

En gran círculo cantamos la canción infantil-popular "Campanero". Una vez aprendida nos movemos en cuadrado a la vez y damos palmas cuando la maestra así lo diga: "palma en el 1, palma en el 1 y 3". Cantamos "Campanero" mientras damos las palmadas correspondientes. Seguidamente se añadirán las pelotas.



Figura 1. Esquema cuadrado Bapne

Fuente: Romero-Naranjo, J. (2017). Bodypercussion (Programación didáctica). Volumen I



1.3.Tercera Actividad: Hola, ¿Cómo estás?

Reproducimos con nuestro cuerpo y la voz el ritmo marcado. Nos movemos por el aula y nos damos la mano al decir “hola”. Después se añadirán los saltos en “cha-val”. Se quitará la voz para escuchar solo la percusión corporal. Se volverá al círculo con la voz.

Figura 2. Esquema rítmico



Texto 1: Hello, how are you, everything ok, oh! Yes!

Fuente: Romero-Naranjo, J. (2017). Bodypercussion (Programación didáctica). Volumen I

2. Explicación Cerebro

Todas estas actividades del método Bapne no solo sirven para conseguir objetivos puramente musicales, sino que también estimulamos nuestro cerebro. Conocer nuestro cerebro nos lleva a saber cómo aprendemos, cómo aprende nuestro alumnado. La neurociencia demuestra que la atención, la memoria y el aprendizaje están profundamente relacionados con los procesos mentales. De ahí nacen la neuroeducación y la neurodidáctica.

La neurociencia demuestra que la habilidad cognitiva es adaptable a los cambios, como si fuera un músculo que se entrena y se esfuerza, cuanto más flexible es, posee mayor capacidad de adaptación. Por tanto, la inteligencia es la capacidad del individuo para adaptarse con rapidez a los cambios (Ortiz, 2009).

La neuroplasticidad del cerebro hace nuevas conexiones sinápticas en las neuronas y nunca deja de aprender. Si yo observo antes de ejecutar, el éxito está asegurado. 70% de éxito a través de las neuronas espejo (Mora, 2011).

Los alumnos, las personas, aprenden mejor lo que les emociona. Como dicen Mar Romera o Begoña Ibarrola, el cerebro del niño o la niña solo aprende si se emociona, pero tanto para bien como para mal. Todos recordamos al profe bueno y también al que nos las hizo pasar canutas. Recordamos lo que nos hicieron sentir. Te aprenden a ti como dice Mar Romera. Por eso es tan importante transmitir con amor, vocación y pasión, porque el alumnado es muy listos y ven con ojos de niño. Ven mucho más allá que los adultos. Son genios en estudiar nuestros gestos, nuestro lenguaje no verbal (aspecto muy relacionado a nuestras emociones).

Terminando de hablar del cerebro, el hemisferio derecho se activa cuando algo nos llama la atención (área de la intuición, creatividad y procesos visoespaciales). Posteriormente cuando una habilidad es aprendida, empieza a actuar el hemisferio izquierdo que se encarga de consolidar ese aprendizaje. Aunque hablamos de dos hemisferios, trabajan conjuntamente a través del cuerpo calloso (Mora, 2017).

Para situar a las emociones en el cerebro, se encuentran en el sistema límbico (estructuras interconectadas), destacando el Hipotálamo, Hipocampo, Amígdala y Corteza Límbica. Concretamente en el Tálamo. Existen los neurotransmisores: dopamina, serotonina, endorfinas, oxitocina y cortisol. Destacamos la dopamina que activa el hipocampo y hace retener más tiempo una información, es por ello la importancia de activar esa hormona para un aprendizaje significativo, promoviendo experiencias positivas, agradables y motivantes en nuestro alumnado (Soria-Urios, Duque & García-Moreno, 2011).

3. Actividades propias

La mejor metodología es la combinación de todas ellas. Incluso la típica clase magistral en ciertos momentos está bien y es necesaria para que observen todo tipo de métodos y estrategias y así poder distinguir y valorar lo que les gusta de lo que no. Nuestro alumnado desarrollará una actitud más crítica.

Yo suelo investigar en diferentes redes sociales (Instagram, Youtube, Pinterest, etc) y veo muchas actividades originales que



puedo realizar con los niños y niñas. Algunas las realizo exactamente igual y otras las adapto y las hago mías. Por mostrar algunas de ellas, siempre intento tocar los tres bloques de contenidos que marca nuestro Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y concretamente en nuestro Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Que son: Bloque IV: Escucha, Bloque V: Interpretación musical y Bloque VI: La música, el movimiento y la danza.

3.1. Actividad Bloque IV

1: Cualidades del sonido:.

3.2. Actividad Bloque V

1: El talento de la granja musical.

4. Explicación emociones

Antes hemos comentado que las emociones se encuentran en el tálamo del cerebro, pero ¿qué son las emociones? Emoción proviene del verbo latino movere (moverse). Son impulsos que nos llevan a actuar. Las emociones nos han ayudado a sobrevivir como especie. Gracias al miedo podíamos salir huyendo ante una serpiente venenosa. Gracias al asco, no nos comíamos algo putrefacto.

La sede de las emociones son las sensaciones corporales. El cuerpo envía la información al cerebro, aunque no seamos conscientes de ello. Por lo tanto, aunque no queramos prestar atención a nuestro mundo emocional, seguirá influyendo en nuestro cuerpo.

Los primeros en nombrar inteligencia emocional fueron Peter Salovey y John Mayer, pero no se popularizó hasta la llegada de Daniel Goleman en 1995 con su libro "Inteligencia Emocional". Daniel Goleman la define como la capacidad del individuo para identificar su propio estado emocional y gestionarlo de forma adecuada. Howard Gardner en 1983 con su teoría de las

inteligencias múltiples destaca la emocional como una de ellas, aparte también de la musical.

Existen 6 emociones básicas innatas y universales a todos los seres humanos, que son: la tristeza, el enfado, el miedo, la alegría, la sorpresa y el asco. Todas contienen sabiduría para nosotros y todas amplían nuestra inteligencia.

Hay algunos autores que las agrupan en 5, otros en 10. Paul Ekman, en 1972, después de hacer un estudio, llegó a la conclusión de que eran 6. Y de esas seis se añaden las secundarias como la rueda de las emociones.

No se trata de que conozcan solo las emociones, sino de que las sientan y sepan autorregularlas.

Está claro de que en las primeras etapas educativas se hará conciencia de ellas nombrándolas e identificándolas, pero para lograr una completa inteligencia emocional hay que tener una adecuada inteligencia intrapersonal, para pasar con garantías de éxito a la interpersonal.

4.1 INTRAPERSONAL

Autoconciencia:

- Escaner corporal: Partes del cuerpo mediante sensaciones corporales.
- Vocabulario emocional: Admiración, serenidad, curiosidad...
- Conexión no verbal: Leer el lenguaje corporal. Nuestro cuerpo nos dice mucho y habla por nosotros. 7% verbal, 93% no verbal. Con las palabras podemos mentir, con nuestro cuerpo no.
- Mindfullnes: Ser plenamente conscientes de lo que ocurre en el momento presente. Sin prejuicios de ningún tipo. (ayuda a tranquilizarse, a la compasión y a la humanidad).

Entre el estímulo y la respuesta hay un espacio. En ese espacio se encuentra nuestro poder para elegir la respuesta. Y en nuestra respuesta descansa nuestra libertad y nuestra capacidad de crecer como personas (Frankl. V, 1985).



Autorregulación:

- Relajación: Respiración
- Poder de los pensamientos: juez interno benevolente o rígido etiquetando nuestros fallos. Distorsiones cognitivas (todo o nada).
- Ejercicio físico: Es un regulador emocional. David Servan “Curación emocional”, “Prozac o Adidas”.
- Visualización de un lugar seguro
- Empatía
- Actuar de otro modo: Miedo: acercarnos a él, Tristeza: hacer algo que nos llene de alegría.

Autoconcepto, autoestima, querernos más (Goleman y Lantieri, 2009).

4.2 INTERPERSONAL

Asertividad, motivación, resiliencia, etc.

Si un niño tiene miedo le decimos: “no seas gallina, tienes que ser valiente”, lo que nadie nos enseñó es que el miedo nos lleva a buscar refugio, nos protege, nos mantiene seguros y cuando se reprime se convierte en ansiedad, pesadillas o dolores físicos somatizados. Valívalo: “sentiste miedo porque escuchaste el sonido de las sirenas, por eso corriste a mi cuarto. Estás seguro.”

Si un niño está enfadado, le decimos: “no estés enfadado, ¿dónde está esa sonrisa?” Lo que nadie nos enseñó es que la rabia nos permite poner límites, defender lo que es valioso para nosotros y cuando se reprime se convierte en violencia y explosividad. Valívalo: “no te gustó que tu hermana pintase tu hoja. Utiliza tu gran voz y dile: ¡para!

Si un niño llora, le decimos: “no llores, esa no es razón para llorar” Lo que nadie nos enseñó es que la tristeza nos permite recuperarnos ante la pérdida de algo valioso y cuando se reprime se convierte en depresión e irritabilidad. Valívalo: “¿estás triste?”

¿se te ha perdido tu juguete favorito? Yo te acompaño.

Un niño fuerte no es aquel que NO SIENTE, sino aquel que identifica, nombra y transita su emoción (Jiménez, 2014; Juslin, 2003).

4.3. Actividad Bloque VI

1: Danza muelle: En círculo sentados imitarán los movimientos. Objeto intermediario. Benenzon.

5. Explicación de mi libro "Amor-Odio" y Musicoterapia

La Musicoterapia es entender la música como medio, no como fin. Es conseguir unos objetivos no musicales a través de la música. La musicoterapia utiliza los elementos de la música (ritmo, melodía, armonía, textura, forma y sonido) para satisfacer las necesidades cognitivas, fisiológicas, emocionales y sociales.

El método más utilizado en musicoterapia es el método Nordoff-Robbins o improvisación creativa que intenta encontrar la respuesta real de cada ser. Nuestro "niño musical", "ser musical" que todos tenemos.

Una de las técnicas que suelo utilizar mucho con mi alumnado es el "songwriting" en el que se trata de crear una nueva obra desde cero o con una base musical que les guste, inventarse una nueva letra. Ahí es cuando realmente muestran sus verdaderos sentimientos.

5.1. Diálogo musical

En parejas se contarán lo que diga la maestra y seguidamente lo reproducirán con gestos y sonidos.

5.2. Relajación final

Todos sentados o tumbados cómodamente escucharán la meditación.



6. Despedida

Referencias bibliográficas

Libros:

- Goleman, D; Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar
- Jiménez, F. (2014). Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional. En *La Música: Productora y Canalizadora de Emociones en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Experiencia en un Centro de Educación Infantil* (pp. 237-248). Facultad de Educación de Ciudad Real.
- Mora, F. (2011). ¿Qué son las emociones? En *¿Cómo educar las emociones?* Cuadernos Faros 6.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Alianza Editorial.

Revistas:

- Soria-Urios, G.; Duque, P.; & García-Moreno, J.M. (2011). *Música y cerebro (II): Evidencias cerebrales del entrenamiento musical*. Revista de Neurología, 53(12), 739-746

Webgrafía:

- RogerAbarca. (2 de mayo de 2018). *Redes 105: Música, emociones y neurociencia* (StefanKoelsch) [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SFIE6pJJri8&t=537s>



Guitarrarunos

Carlos Onís Revilla – Álvaro Azofra Martínez.

Institución Gobierno de la Rioja.

RESUMEN

Guitarrarunos es un evento desarrollado de manera colaborativa entre Álvaro Azofra y Carlos Onís, ambos docentes y guitarristas en activo en La Rioja con una amplia trayectoria en su haber. La actividad constó de dos secciones diferenciadas pero relacionadas entre sí:

1.- En primer lugar, una exposición/concierto de la historia de la guitarra mostrando algunas de las características evolutivas en el instrumento y en su manera de tocar. Entre otros aspectos se abordó la improvisación como recurso en diferentes estilos y épocas musicales. Todo ello sirvió como base para el desarrollo de la siguiente sección.

2.- En segundo lugar, se abordó un apartado práctico con varias dinámicas y recursos sencillos para poder utilizar la guitarra y el ukelele en las aulas de primaria y secundaria.

PALABRAS CLAVE

Guitarra, ukelele, improvisación, slide, pentatónica.

ABSTRACT

Event developed collaboratively between Álvaro Azofra and Carlos Onís, both teachers and guitarists active in La Rioja with extensive experience to their credit. The activity consisted of two different but related sections:

1.- First, an exhibition/concert on the history of the guitar showing some of the evolutionary characteristics of the instrument and its way of playing. Among other aspects, improvisation was addressed as a resource in different styles and musical periods. All this served as the basis for the development of the following section.

2.- Secondly, a practical section was addressed with various dynamics and simple resources to be able to use the guitar and the ukulele in primary and secondary classrooms.

KEY WORDS

Guitar, ukulele, improvisation, slide, pentatonic.

Guitarrarunos es un evento desarrollado de manera colaborativa entre Álvaro Azofra y Carlos Onís, ambos docentes y guitarristas en activo en La Rioja con una amplia trayectoria en su haber. La actividad constó de dos secciones diferenciadas pero relacionadas entre sí:

1.- En primer lugar, una exposición/concierto de la historia de la guitarra mostrando algunas de las características evolutivas en el instrumento y en su manera de tocar. Entre otros aspectos se abordó la improvisación como recurso en diferentes estilos y épocas musicales. Todo ello sirvió como base para el desarrollo de la siguiente sección.

2.- En segundo lugar, se abordó un apartado práctico con varias dinámicas y recursos sencillos para poder utilizar la guitarra y el ukelele en las aulas de primaria y secundaria:

- Convierte tu guitarra en un ukelele.





- Slide, bottleneck. Cada asistente obtendrá un slide "casero" para la realización del taller y podrá conservarlo como obsequio.

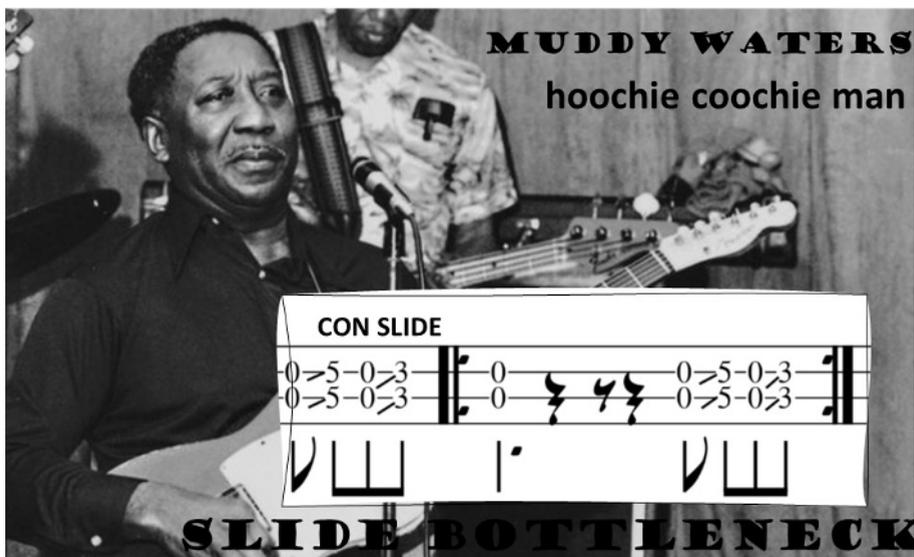
SLIDE BOTTLENECK

Tubo metálico, de cristal, cerámico... que se utiliza para conseguir glissandos continuos sin separación cromática.

Derek Trucks

SLIDE BOTTLENECK

- No aprietes demasiado, que no toque el diapason.
- Busca la afinación en los trastes.
- Utiliza el vibrato en las notas largas.



MUDDY WATERS
hoochie coochie man

CON SLIDE

0>5-0>3 | 0 0 0 0 0>5-0>3 |
0>5-0>3 | 0 0 0 0 0>5-0>3 |

SLIDE BOTTLENECK

- Recursos percusivos en la guitarra.



ARO

PUENTE

Percusión y efectos

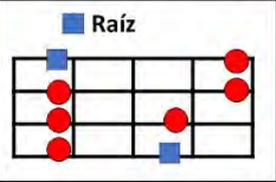
- Sistema de pegatinas y colores.

ESCALA PENTATÓNICA

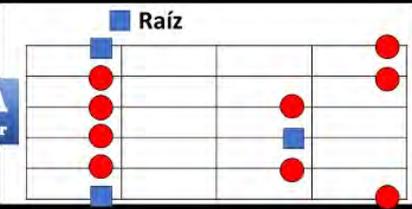


UKELELE
Afinación estándar

Raíz



Raíz



- Diagramas de la escala pentatónica: aplicación en el aula escolar, improvisación y composición.

PENTATÓNICA EN CUERDAS AL AIRE: AFINACIONES ABIERTAS





- Improvisación final sobre un tema.

Guitarrarunos blues Con Euterpe 2022

Álvarez Azofra - Carlos Onís

The musical score is arranged for four guitarists (Guit./Uke 1-4) and a ukulele (U). The first system shows the beginning of the piece with a 12/8 time signature. Guit./Uke 1 and 2 play a tremolo with a pick, while Guit./Uke 3 and 4 play a steady bass line. The second system shows a transition to a pentatonic improvisation section, indicated by a grey box labeled 'IMPRO PENTATÓNICA'. The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings like 's' (sforzando).

Todos los recursos así como la improvisación final se recogen en la siguiente página web:

<https://sites.google.com/view/guitarrarunos/inicio>



Aprende a cantar cantando

Lourdes Estivariz





Objetivos

- Acercar al alumnado a la Música a través del canto.
- Promover el interés y el gusto por la cultura musical, implicándose activamente en el desarrollo de la actividad como medio de potenciación y conseguir una respuesta inmediata de todo el alumnado a través de su voz.
- Educar la voz y el oído con "repertorio atractivo".
- Dar a conocer los beneficios individuales y sociales que esta actividad aporta: el desarrollo de la creatividad y expresión de las emociones, la mejora de la formación auditiva y de la escucha atenta y el desarrollo de las capacidades sociales
- Desarrollo de educación en valores como el trabajo en equipo, respeto, solidaridad y compromiso.
- Promover y participar en todo tipo de actividades relacionadas con el canto coral y con la cultura musical.
- Favorecer y potenciar el intercambio musical y cultural con otros coros.



Actividad a desarrollar

La dinámica que utilizo para el inicio del ensayo es dedicar unos minutos a una serie de ejercicios que los contenidos deben ser concretos y no abstractos, que sean más reales, que se puedan sentir. Cuando nos juntamos con una serie de alumnos/as que creen que no saben cantar, que les da vergüenza y que piensan que cantando y bailando hacen el ridículo, lo que más me importa es que sientan que no es así y que definan en dos palabras cuando salgan de la actividad que les ha gustado y que se lo pasaron genial.

Nos sirve de mucho empezar el ensayo dedicándole unos minutos a la corporalidad porque vamos a recurrir a la corporalidad constantemente y vamos a buscar la respuesta del apoyo, del diafragma, del canto, de la barriga que se hincha o del pecho que sube o baja lo vamos a sentir con el cuerpo, por tanto todo ello luego nos va a servir para que el movimiento corporal añadido al canto sea algo natural.

Seguidamente haremos unos ejercicios dedicado a los resonadores, un puente natural entre hablar y cantar, sonidos agudos y graves extremos, sonidos con voces y sonidos diferentes, con sonidos áfonos y voces impostadas. Intentar no trabajar siempre de forma cromática hacer ejercicios democráticos abriendo la puerta a la teatrealidad. Deberá ser por sistema todas

las semanas, divirtiéndose pero a su vez controlado, se fortalecerá el grupo y despertaremos el sentimiento de grupo y energía que compartiremos todos.

A continuación hacemos unos ejercicios de respiración dirigidos por mí con música de fondo y eso le ayudará a trabajar el diafragma consciente e inconscientemente.

La segunda parte del calentamiento vocal consta de ejercicios de vocalización realizándolos como si quisiéramos pintar la música, movimientos con los brazos, con el cuerpo etc...tenemos que sentir que pintar te ayuda a cantar para que cada uno sienta el movimiento del fraseo. Los ejercicios serán prácticos sin hablar técnicamente de ligados, picados o estacattos.

Nos da también herramientas cuando en el ensayo cabe la "sorpresa", hay que cambiar la dinámica de la clase o girarlas cada semana, probar cosas diferentes, para mí es una idea mágica y a los alumnos/as les sorprende y engancha que no den por hecho lo mismo.



1. CALENTAMIENTO VOCAL

1.1 DESPERTAR EL CUERPO

1.1.1 Ejercicios corporales.

Calentaremos todo el cuerpo (utilizo música de fondo que sea actual para que les enganche)

1.1.2 Ejercicios resonadores.

Trabajaremos con sonidos áfonos nada de sonido, conectados con la respiración y el apoyo diafragmáticos, consonantes no cantables y percutidas, jugar con sonidos agudos y graves, glisandos ascendentes o descendentes, pequeños ejemplos de voz impostada, stacattos, ligados etc... ejercicios democráticos no tiene que ser siempre ejercicios cromáticos ascendentes o descendentes. (suelo hacer a veces a capella o con música de fondo)

1.1.3 Ejercicios de respiración.

Estiramientos trabajando con consciencia el diafragma.



2. PREPARACIÓN VOCAL

2.1 Ejercicios de vocalización

Realizaremos un ejercicio de tercera con una escala de tres notas, ascendentes y descendente con la (s), seguidamente un ejercicio de quinta con la (mu), muy ligado moviéndose como si pintáramos una pared. A continuación haremos un ejercicio de arpeggio de quinta (si-i-i-i-i) como si pincháramos un globo. Último ejercicio sería con (si-i-a-a-a-a) ligado al principio y staccato al final.



3. REPERTORIO

3.1 Melodía por imitación

Empezaremos cantando la melodía por imitación, primero yo y luego los alumnos utilizando vocales con consonantes pero sin letra.

3.2 Aprendizaje de la letra

Aprenderán la letra de la canción rítmicamente sin entonar.

3.3 Aprender la canción completa

Se trabajará la canción de forma imitativa por frases con melodía y letra

3.4 Aprendizaje de ritmo corporal

Inclusión de una coreografía y ritmos corporales



*“No trates de escribir la música,
deja que ésta se escriba sola.
La gente me pregunta cómo hago música. Les digo que sólo
me meto dentro de ella. Es como entrar en un río y seguir la
corriente. Cada momento en el río tiene su canción. Así que
me detengo en ese momento y escucho.”*

Michael Jackson (1958-2009)

14



MUCHAS GRACIAS

**Si tienes alguna duda
ponte en contacto conmigo
Lourdes Estivariz
mlestivarizm01@larioja.edu.es**

16



Percucolours®

Noé Forés Irún

RESUMEN

La percusión corporal es una herramienta muy útil y poderosa para ser utilizada en las clases de música. Las lecciones de música deben contener elementos prácticos, y la percusión corporal es ideal para ello, ya que no requiere de material y es perfecta para ser utilizada en cualquier espacio incluso fuera del aula. Pero la percusión corporal tiene mucho más que ofrecer. Se puede utilizar para desarrollar el ritmo, la composición, la escucha, el conjunto y las habilidades de interpretación de nuestros alumnos. Las posibilidades y los beneficios son infinitos. Estas son solo algunas de las formas en que puede usar la percusión corporal tanto dentro como fuera del aula en su escuela.

¿Cómo podemos impulsar esta práctica? ¿Cómo podemos facilitar el estudio del lenguaje musical? ¿Cómo podemos fomentar la iniciación instrumental temprana y la vivencia musical activa?

A través de los colores y la influencia que ejercen estos sobre el desarrollo integral del alumno y su estimulación, llevaremos a cabo un proceso musical paralelo con la percusión corporal. Un recorrido para potenciar y abrir nuevos campos en el aprendizaje y la creatividad de nuestros alumnos.

PALABRAS CLAVE

Percusion corporal, colores, ritmo, creatividad

ABSTRACT

Body percussion is a very useful and powerful tool to be used in music classes. Music classes contain practical elements, and body percussion that are ideal for him, since it does not require material and it is perfect to be used in any space, even outside the classroom. But body percussion has much more to offer. It can be used to develop our students' rhythm, composition, listening, staging and performance skills. The possibilities and benefits are endless. These are just some of the ways you can use body percussion both inside and outside the classroom at school.

How can we promote this practice? How can we facilitate the study of musical language? How can we promote early instrumental initiation and active musical experience?

Through the colours and the influence they have on the comprehensive development of the student and their stimulation, we will carry out a parallel musical process with body percussion. Another option to promote and open new fields in the learning and creativity process of our students.

KEY WORDS

Body percussion, colours, rhythm, creativity

1. Qué es Percucolours®

Percucolours® combina la percusión corporal y los colores para estimular y ejercitar las funciones neurocognitivas y motoras mientras que trabaja la memoria visual y auditiva del intérprete.



En este caso, se trata de utilizar el cuerpo como medio para darle un significado rítmico y melódico a través de un código de colores.

Este recurso es aplicable en la música y otras áreas que ayuden al desarrollo neuronal y psicomotor del individuo.



2. Qué debemos tener en cuenta

Como se ha comentado anteriormente, la percusión corporal es una manera más de hacer y vivir la música a través de los sonidos y los ritmos que podemos generar con nuestro cuerpo. Es un instrumento de fácil acceso ya que todos disponemos de él y nos proporciona toda una experiencia rítmica, espacial, melódica, temporal...

A la hora de estimular y ejercitar nuestras funciones neurocognitivas y motrices, utilizar nuestro cuerpo como instrumento posibilita este desarrollo, así como a adquirir las destrezas necesarias para la coordinación, el sentido rítmico, la improvisación, el conocimiento de nuevos conceptos musicales, la introducción de grafías convencionales y no convencionales con el cuerpo.

En nuestro día a día realizamos todo tipo de movimientos automatizados, pero el hecho de obligar a nuestro cuerpo a realizar aquellos que no usamos con frecuencia y que son nuevos, deben ir acompañados de un aprendizaje para poder controlarlos; necesitamos que el cerebro se adapte y habitúe el cuerpo para poder hacerlo. La práctica dará el control y la precisión que se requieren para ejecutar esos movimientos.

Uno de los procedimientos para conseguirlo es la práctica vivencial a través de la percusión corporal. De esta manera entrenamos a nuestro cerebro para descifrar y memorizar nuevas secuencias que serán la clave para adquirir estas habilidades. Al fin y al cabo construimos nuestro conocimiento a través de la práctica.

Debemos tener en cuenta que algunas personas necesitan de más experiencia o práctica para llegar al control y al aprendizaje de estos movimientos y otros menos, todo depende del ritmo de cada persona y de la dificultad que se genere o se quiera trabajar. Para ello debemos crear y provocar un aprendizaje tanto de movimientos básicos como más complejos, partiendo de distintos puntos y generando actividades motivadoras que ayuden a conseguirlo.

3. ¿Por qué un código de colores?

La utilización del color se inicia en educación infantil y no es algo que se aplique al azar ya que el conocimiento científico refuerza la importancia de la estimulación para el desarrollo integral del niño o niña a partir del color como estímulo en sí mismo.

La música no es una excepción y utilizar el código de color no sólo es una excelente manera de ofrecer el aprendizaje musical de una forma sensorialmente más rica, sino que además facilita la iniciación instrumental temprana y la vivencia musical activa.



El estudio de la lectura y la escritura musical es uno de los principales objetivos de la educación musical y su enseñanza requiere un alto grado de dificultad, ya que los estudiantes deben conocer y usar los símbolos musicales para poder descifrar e interpretar una partitura.

Es importante tener presente que el lenguaje musical es como el abecedario de la música. Pero el no conocer el lenguaje musical no impide interpretar temas musicales aprendidos de memoria, ni desarrollar la creatividad musical, ni la improvisación u otros.

Para algunas personas la lectura tradicional requiere de una importante inversión de tiempo y práctica lo cual puede ser frustrante para el ejecutante.

El hecho de utilizar un código de colores plantea otra opción: el desarrollo de una estrategia visual para interpretar el tema o la



frase registrada, resolviendo así algunos problemas de abstracción que plantea la notación musical tradicional. Por lo tanto, su uso permite al alumno empezar el aprendizaje sin tener conocimientos musicales teóricos previos y a poder vivenciar la música sin tener que utilizar un plano tan teórico, lo que resulta una actividad mucho más motivadora y que plantea un punto muy interesante a la hora de trabajar en grupo, sin necesidad de tener en cuenta el nivel del que parte cada alumno (tales como su edad o curso entre otros).

En resumen, se trata de dotar de identidad a los colores sustituyendo la notación tradicional. De esta manera ayudamos al alumno a establecer conexiones y relaciones automáticas entre el color y sonido de nota o ritmo.

4. Desarrollo

Tenemos que tener en cuenta que este recurso es un instrumento facilitador para el desarrollo de la percusión corporal y la práctica musical lo que lo hace aplicable a cualquier edad pero especialmente en educación infantil y primaria.

Para el desarrollo de las actividades se proporcionarán a los alumnos unos círculos de colores (Percucolours®) y se los colocarán en diferentes partes del cuerpo gracias a unas tiras de velcro que irán sujetas al cuerpo. El orden de estos vendrá determinado por la actividad que se vaya a realizar. Una vez dada una identidad propia a cada color, ya sea melódica o rítmica, estos les servirán de referencia para conectar la música con su cuerpo y los movimientos a realizar.

La frecuencia en que apliquemos las sesiones dependerá de cada proyecto o maestro/a pero el hecho de poder dar mayor o menor complejidad a las actividades hace recomendable darle un uso continuado y gradual para tener un desarrollo mayor en nuestros alumnos.

5. Objetivos generales

- Facilitar la práctica musical de la percusión corporal.
- Trabajar la percusión corporal con un soporte melódico y rítmico visual.
- Favorecer el desarrollo musical y corporal del alumno.
- Desarrollar la creatividad.
- Desarrollar la competencia para trabajar en equipo y sus habilidades sociales.
- Aumentar la conciencia corporal con el uso del cuerpo como instrumento musical.





Webgrafía

<https://www.beatgoeson.co.uk/>

<https://www.compartirpalabramaestra.org/alianza-gimnasio-campestre-compartir/musica-en-colores>

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164574/TFG_2016_DiazdeMeraGonzalezdeAlejaEva.pdf?sequence=1

http://www.sacom.org.ar/actas_eccom/vol1-1_contenido/tanco_2.pdf <https://santiserratos.com/es/metodo-ssm/>





“Cantar es un placer”

Investigación científica y educación coral en la adolescencia

Dr. Alfonso Elorriaga Llor
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

¿Ha oído alguna vez que si un adolescente está cambiando la voz no debería cantar, porque quizás se pueda hacer daño en la garganta? ¿Que la voz cambia de repente, de un día para otro? ¿O que la voz de los chicos cambia pero la de las chicas no lo hace? ¿O que los chicos desafinan más que las chicas y por lo tanto en general cantan peor debido a los famosos “gallos”? ¿Todos estos mitos de dónde proceden? Hoy en día sabemos muy bien lo que ocurre durante el cambio de la voz en la adolescencia y cómo este afecta al aprendizaje del canto, tanto en su aspecto fisiológico como en el psicológico y social.

PALABRAS CLAVE

Adolescencia, Educación coral, Cambio de la voz

ABSTRACT

Have you ever heard that if a teenager changes their voice, they shouldn't sing because they might hurt their throat? That the voice changes suddenly, from one day to the next? Or that boys' voices change, but girls' voices don't? Or are boys more out of tune than girls and generally sing worse due to the famous "cracking of the voice"? Where do all these myths come from? Nowadays, we know very well what happens during the voice change in adolescence and how this affects singing learning, both in its physiological, psychological, and social aspects.

KEYWORDS

Adolescence, Choral Education, Voice Change

1. Ciencia versus creencia

1.1. Falsos mitos

La experiencia profesional no es ciencia. No podemos seguir creyendo como cierto aquello que hemos experimentado como tal por muchos años de práctica profesional que tengamos a la espalda si nuestras afirmaciones no están apoyadas en la investigación científica. La verdad científica es objetiva y se basa en evidencias contrastadas por estudios. La experiencia profesional es subjetiva y se basa en impresiones personales. La ciencia genera conocimiento, la experiencia profesional, mitos, creencias y pseudoconocimiento (en el mejor de los casos, verdades a medias). Si queremos convertir nuestra experiencia en ciencia es fundamental aprender a investigar y conocer las investigaciones precedentes. El problema es que la mayoría de los encuentros profesionales docentes obvian a menudo la investigación y se centran casi exclusivamente en la experiencia profesional, dando así por válidas un sinfín de afirmaciones que no han sido contrastadas. Así es como la brecha entre docencia e investigación se hace más grande. Así es como se perpetúan las tradiciones docentes en un mar de subjetividad didáctica mientras la realidad se nos escapa delante de nuestros ojos. Este sigue siendo el caso de la didáctica del canto coral en la adolescencia en nuestro país, donde seguimos viviendo ajenos a la investigación internacional sobre este tema mientras muchos de nuestros chicos nos siguen diciendo que no quieren cantar (y nosotros aceptamos esta realidad sin más, sin cuestionarnos nada al respecto). Las vocaciones corales de los chicos no caen del cielo, se siembran en la educación general en el aula de música, y germinarán, más tarde o más temprano, en la práctica coral. Sin educación previa, no habrá vocación posterior. No se puede amar lo que se desconoce.

Lo primero que debemos saber es que nada se rompe en la garganta por el hecho de crecer (Cooksey, 2000a). La laringe se desarrolla y crece en la adolescencia, queramos o no, y lo hace por una cuestión biológica, evolutiva, y esto ocurre en ambos sexos, aunque de diferente forma. También debemos saber que los estudios nos dicen que cantar con moderación durante la adolescencia no conlleva ningún riesgo para la salud (igual que hacer deporte moderado en estas edades, tampoco). El cuerpo está creciendo; pero eso es todo, sigue estando plenamente



funcional (Cooksey 2000b). Y por supuesto, aunque la voz hablada pudiera aparentar ser repentinamente más grave, en realidad el desarrollo laríngeo es algo gradual, paulatino, predecible y sostenido en el tiempo (Elorriaga, 2012b). La habilidad de cantar bien tiene mucho más que ver con la educación musical recibida en la infancia y las horas de práctica que con ningún otro factor. Y esto incluye también la habilidad de combinar diferentes registros vocales (evitando así los “gallos”) y de hacerlo igualmente con una afinación aceptable (Elorriaga, 2020a). En la educación coral, la adaptación musical a las características vocales de las distintas fases de la vida lo es todo. También ocurre así en la adolescencia (Elorriaga, 2020b).

1.2. El cambio de la voz

El caso es que toda esta investigación se ha ido desarrollando en EE UU a partir de la segunda guerra mundial (Sweet, 2020; Freer y Elorriaga, 2017) pero claro, la tradición coral europea es mucho más antigua que la investigación científica, y esto da lugar a una distorsión entre el aspecto artístico (más ligado a la tradición) y el pedagógico (más ligado a la investigación). Así las cosas, han surgido distintas prácticas vocales irregulares y poco éticas (por ser discriminatorias) a lo largo de la historia: todos conocemos el caso de los famosos castrati (niños varones castrados) durante buena parte de la Edad Moderna, así como de la existencia de coros religiosos donde sólo cantan chicos, por no mencionar la tendencia actual de separar las voces blancas (agudas) de las graves en agrupaciones corales diferentes, en función de un criterio estético que en algunos casos sobrevalora las voces agudas (Ashley, 2016). Nos han hecho creer que la voz aguda es simplemente mejor, más difícil, más artística. Pero, ¿es esto cierto?

Durante décadas se ha expulsado a infinidad de varones de innumerables coros juveniles con el pretexto del cambio de la voz. Parece ser que los chicos, cuando crecen, ya no pueden cantar (Freer y Elorriaga, 2013). ¿Se imaginan que les dijéramos esto mismo a las chicas en relación al deporte? Inaceptable, ¿verdad? ¿Por qué, entonces, la gran mayoría de coros juveniles son femeninos? ¿Dónde están los “chicos perdidos”? (Freer, 2010). La educación para la igualdad de género también tiene implicaciones en la identidad vocal (Elorriaga, 2012a, 2011) y por supuesto, no

sólo consiste en que las mujeres accedan a roles y profesiones estereotipadas como masculinas, sino que también debería ocurrir a la inversa. En el ámbito social, los chicos también deberían poder cantar en un coro, practicar ballet clásico, ser personal auxiliar de aviación o dedicarse a la educación infantil, por citar algunos ejemplos.

1.3. La educación coral escolar

En Europa, muchos coros juveniles no promocionan la participación de los chicos, o de hacerlo, estos participan de una forma testimonial, y casi siempre cantando de falsetto, para adaptarse ellos a las voces femeninas de sus compañeras. Es decir, lo que manda es el criterio estético, que es inflexible e innegociable: cantar con voz aguda, o lo que es lo mismo, obviar la muda de la voz. Pues bien, este criterio es inasumible en el mundo escolar actual basado en el diálogo y la inclusión, sobre todo durante la adolescencia, una etapa basada en la búsqueda de la identidad (Parker, 2020). Un adolescente carente de práctica vocal demandará identificarse en primer lugar con la voz que conoce, el registro vocal que usa para hablar, es decir, su voz grave. M. Ashley (2016) conceptualiza este fenómeno como “Vocal Agency”, es decir, el derecho que cualquier adolescente tiene a la hora de decidir como usa su voz en el función de las circunstancias y el contexto. Lo cierto es que la mayoría de los adolescentes encuestados en el contexto coral escolar afirma que sólo a partir del registro grave podrá aprender a cantar paulatinamente más agudo, y de hecho esto ocurre en ambos sexos (Gackle, 2020).

Por lo tanto, paradójicamente, la educación coral escolar (Elorriaga y Aróstegui, 2013) ofrece la posibilidad de usar un modelo inclusivo mixto que permita que muchos adolescentes de ambos sexos aprendan a cantar de una forma progresiva. Así es como en algunos casos, un buen proyecto coral educativo se convierte en el trampolín para que estos jóvenes descubran su vocación como cantantes y continúen con esta practica coral a lo largo de su vida (Elorriaga y Rusinek, 2021). Este modelo flexible debería afianzarse en Europa en toda clase de coros juveniles, tanto en los escolares como en los que no lo son. La propuesta didáctica de este taller, que se describe en el siguiente epígrafe, es un ejemplo de esta práctica pedagógica (Elorriaga, 2017; 2018).



2. Una didáctica coral basada en la investigación

2.1. Los registros vocales, las vocalizaciones y el arreglo coral

Una de las cuestiones a tener en cuenta durante la adolescencia es la aparición paulatina, y su consiguiente desarrollo, de los registros vocales (Davids y La Tour, 2021), como consecuencia del desarrollo biomecánico de la laringe en ambos sexos (Dimon, 2018). Algunas de las actividades del taller incluyen distintos juegos fonatorios (imitando el sonido de distintos animales) para estimular la voz modal (ajuste inferior de los pliegues vocales) o bien la voz mixta o la aguda (ajuste superior y ajuste superior puro). Hay que destacar que el falsetto aparecerá en los chicos una vez que el proceso de desarrollo laríngeo llegue a su cenit (Cooksey, 2000b). Algo análogo ocurre con las vocalizaciones a estas edades, que no solo deben cumplir con el objetivo de realmente constituir una serie de ejercicios que ayuden a los alumnos a construir su instrumento, sino que además fomente la energía anímica y dinámica de cada discente por medio del movimiento y la expresión corporal (Dillworth, 2013; Lorse, 2015).

El hecho de que los registros vocales se estén desarrollando a distintas velocidades en cada individuo hace muy difícil (por no decir, casi imposible) intentar incluir estas voces adolescentes en las categorías de las voces adultas. Las voces en la adolescencia poco tienen que ver con las voces en la edad adulta (Elorriaga, 2020b). Por lo tanto, los arreglos corales, tampoco. Es preciso crear arreglos específicos para estas edades. Este es el caso de las partituras originales que se han presentado en la sesión, las cuales tienen la particularidad de aglutinar en una misma parte vocal distintas voces masculinas o femeninas, agudas o graves, con la única condición de que compartan el mismo ámbito, ya sea al unísono o por octavas. Es decir, las partes vocales pasan a ser heterogéneas. Este hecho tiene también como consecuencia que el arreglo sea flexible en sí mismo, es decir que un alumno/a pueda pivotar de una parte a otra en función del contexto y de sus circunstancias actuales, siempre cambiantes. Además, otra consecuencia es que los arreglos corales en la adolescencia, cuanto más multi-vocales sean, mejor. Deben tender hacia la

polifonía abundante, imitativa, con melodías fáciles de memorizar (uso de ostinati vocales), con distintos perfiles rítmicos y melódicos, abarcando igualmente diferentes registros complementarios, para que los adolescentes puedan gozar de diferentes posibilidades a la hora de adherirse a cualquiera de ellas.

2.2 La notación de la música coral escolar

Otro de los debates típicos del mundo coral es como introducir a los alumnos en el estudio de la notación musical. Cuando y cómo deberían comenzar a leer y a ensayar con partituras, etc. Bien, la respuesta la tenemos en la evolución de la historia de la música. La notación musical surgió como un mero recurso tecnológico (de la época) para ayudar a la memoria a recordar el contorno melódico de los cantos. Y esto sólo fue necesario en el ámbito culto, es decir, de las pocas personas que sabían leer y escribir. Es curioso observar que tan sólo después de la continua evolución de la notación a lo largo de los siglos también surgiera el interés por anotar el ritmo, la duración de las notas, lo cual vino sobre todo propiciado por la aparición de la práctica polifónica. Si tenemos que cantar distintas melodías, tengo que saber cómo es la mía en relación a la tuya.

Pues bien, nuestros alumnos se enfrentan a esta mismas dificultades cuando tienen que cantar. Se hacen las mismas preguntas: ¿cómo era mi melodía? ¿sube o baja o se repite la misma nota? ¿Y cuándo tengo que comenzar a cantar y cuando tengo que finalizar cada vez? Si entendemos la notación en relación a las inquietudes y el aprendizaje de los alumnos, si comprendemos la notación musical desde los ojos y los oídos de los discentes, todo se hace mucho más fácil. La notación musical no es una tradición sagrada que deba ser aprendida por encima de cualquier cosa, siento decir que la partitura no es la Biblia y nosotros no somos tampoco sus sumos sacerdotes. No, la escritura musical debería reflejar en cada momento, la representación visual y abstracta de un proceso de audición interna y debe por lo tanto corresponderse fielmente con las personas que están inmersas en el aprendizaje de dicho proceso de educación auditiva (Gordon, 2012). Dicho de otra forma, la notación musical escolar debe corresponderse con el desarrollo musical evolutivo de nuestros



alumnos, en función de la fase de aprendizaje auditivo en la que estos se encuentren. En la educación musical escolar no hay por lo tanto una forma unívoca de escribir la música, dependerá siempre del contexto, del resultado musical que queramos obtener con nuestros alumnos en concreto. La notación no es un fin en sí misma, sino tan solo una herramienta más para la consecución de nuestros objetivos en el marco de la educación coral escolar.

Las partituras de la sesión de trabajo del taller reflejan este concepto de notación coral neumática, que ya fue desarrollado por D. Collins (1981) en el Cambiata Institute of America for Early Adolescent Vocal Music de Arkansas (EEUU) durante la década de los ochenta y los noventa del pasado siglo con bastante éxito. Los adolescentes que carecen de educación musical previa acogen este tipo de notación con bastante naturalidad ya que concuerda con su representación mental del mapa auditivo de sus mentes, aún en proceso de musicalización.

Referencias bibliográficas

- Ashley, M. (2016). *How High Should Boys Sing? Gender, Authenticity and Credibility in the Young Male Voice*. Routledge.
- Collins, D. L. (1981). *The Cambiata Concept, a Comprehensive Philosophy and Methodology of Teaching Music to Adolescents*. Cambiata Press.
- Cooksey, J. (2000a). "Male adolescent transforming voices: Voice classification, voice skill development, and music literature selection". En: L. Thurman y G. Welch (Eds.), *Bodymind and voice: Foundations of voice education* (pp. 821-841). Iowa City, IA: National Center for Voice and Speech.
- Cooksey, J. (2000b). "Voice transformation in male adolescents". En: L. Thurman y G. Welch (Eds.), *Bodymind and voice: Foundations of voice education* (pp. 718-738). Iowa City,

IA: National Center for Voice and Speech.

- Davids, J. y La Tour, S. (2021). *Vocal Technique*. Waveland Press.
- Dillworth, R. (2013). *Choir Builders for Growing Voices*. Hal Leonard.
- Dimon, T. (2018). *Anatomy of the voice*. Atlantic Books.
- Elorriaga, A. y Rusinek, G. (2021): Emprendimiento e impacto educativo: el proyecto "Voces para la convivencia". En: *Escuelas Musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música*. Aróstegui, J. L., Rusinek, G., Fernández Jiménez, A. (eds.). Editorial Octaedro.
- Elorriaga, A. (2020a): "La didáctica del canto coral en la Educación Secundaria". En: *Voz y Canción en el Aula*, Eufonía, 84. Editorial Graó.
- Elorriaga, A. (2020b): La clasificación de la voz en la adolescencia temprana. En: "*Voz y Canción en el Aula*", Eufonía, 84. Editorial Graó.
- Elorriaga, A. (2018): *El sonido se transforma: Educación coral con adolescentes y jóvenes*. Editorial Anexo.
- Elorriaga, A. (2017): The boys' changing voice theory into practice: A successful approach for mixed adolescents' choirs. *International Choral Bulletin - International Federation of Choral Music*, 36 (4), pp. 3-10.
- Elorriaga, A. (2012a): "The role of choir singing in the construction of gender identity in the adolescent male's personhood". En: O'Neill, S. A. (Ed.). *Personhood and music learning: Connecting disciplines and narratives*. Waterloo, ON: CMEA
- Elorriaga, A. (2012b): Las voces adolescentes y el canto en la secundaria: un reto al alcance de todos. *Eufonía: Didáctica de la Música* (54), 62-73.
- Elorriaga, A. (2011). *The construction of male gender identity during adolescence through choir singing at a Spanish secondary school*. *International Journal of Music Education: Practice*, 29(4),



318-332. SAGE Pub.

- Elorriaga, A. y Aróstegui, J.L. (2013): *Diseño curricular de la expresión vocal y el canto colectivo en la Educación Secundaria*. Editorial Anexo.
- Freer, P.K. (2010). Two Decades of Research on Possible Selves and the “Missing Males” Problem in Choral Music. *International Journal of Music Education: Research*, 28(1), 17-30.
- Freer, P. K. y Elorriaga, A. (2017): El desarrollo de la voz masculina durante la adolescencia: una pedagogía basada en la investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), pp. 403-420.
- Freer, P. K. y Elorriaga, A. (2013): La muda de la voz en los varones adolescentes: Implicaciones para el canto y la música coral escolar. *Revista Internacional de Educación Musical* (1), 14-22. ISME.
- Gackle, L. (2000). "Female adolescent transforming voices: Voice classification, voice skill development, and music literature selection." En: L. Thurman y G. Welch (ed.). *Bodymind & voice: Foundations of voice education*. Iowa: National Center for Voice and Speech.
- Gordon, E. (2012). *Learning sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory*. GIA Music, Chicago.
- Lorse, B. (2015). *Warm-ups before singing, the handbook*. Fidelio Verlag.
- Parker, E. C. (2020). *Adolescents on Music*. Oxford University Press.
- Sweet, B. (2020). *Thinking outside the box: Adolescent voice change in music education*. Oxford University Press.



ABP, diversidad y música

Celia Egea Noain

Dpto. Educación de Navarra

RESUMEN

La diversidad cultural es una realidad del aula que ha venido para quedarse y es el escenario en el que nos movemos en una gran parte de las escuelas e institutos, principalmente públicos, de nuestro país. El proyecto Músicas del mundo parte de las músicas de origen de las familias y, a partir del trabajo por proyectos (ABP), está orientado al montaje de un pequeño espectáculo musicalizado para alumnado de Infantil y 1er ciclo de Primaria. Durante todo un curso, la asignatura se articula alrededor de dicho proyecto, se nutre del repertorio tradicional del alumnado y se complementa con actividades vinculadas para completar los contenidos que marca el currículum.

PALABRAS CLAVE

música, ABP, diversidad, interculturalidad

ABSTRACT

Cultural diversity is a reality that will stay in our classrooms. Besides, it is the new scenario in which most of the state schools, primary and secondary, are working in our country. The project "World music" is based on the student's family roots music, and using PBL methodology, it aims to set up a short music show for children between the ages of 3-8. During the whole school year, the Music subject is brought together around that project, it is inspired by the traditional musical repertoire from the students and is complemented with related activities to fill out the curriculum contents.

KEY WORDS

music, PBL, diversity, interculturalinterculturalidad

1. Interculturalidad y Música

La música es una materia muy apropiada para promover una educación intercultural en el aula (Olcina, Reis y Ferreira 2020). El repertorio de canciones de los lugares de origen puede representar una excelente fuente de materiales para trabajar ritmos diferentes, conocer instrumentos del folklore y la música tradicional (origen de muchos de los que utilizamos actualmente), analizar características musicales comunes a repertorios variados...

Tal y como señalan De Moya, Hernández y Hernández (2010) para que pueda servir realmente a dicha causa, es necesaria la participación de la escuela, la familia y la sociedad (De Moya, Hernández y Hernández, 2010):

- escuela: compartiendo el repertorio de origen del alumnado y utilizando la asignatura de Música para conocer los rudimentos vocales e instrumentales necesarios para poder abordar dicho repertorio.
- la familia: aportando las canciones de su infancia, de festividades, de juegos... de su región o país. Además, como cierre del ciclo, se les hace llegar el vídeo del cuento musicalizado que interpreta el alumnado, para que conozcan el resultado de su participación.
- sociedad: mediante el montaje que se realiza para alumnado de Infantil y Primer Ciclo de Primaria de los centros de la localidad.

En la línea de lo que señalan Hernández y Fadrique (2021), el alumnado de Secundaria muestra, en ocasiones, desmotivación por la materia de Música. Conseguir una mayor participación en el aula de música por parte del alumnado pasa por situar el aprendizaje desde una perspectiva útil, vinculándolo con los intereses y realidades del alumnado. El trabajo de la música tradicional del origen de las familias del alumnado en los cursos inferiores de la Educación Secundaria Obligatoria puede facilitar esa participación.

Por otro lado, la materia de Música no cuenta con apoyos, refuerzos educativos... Así pues, el alumnado acude al aula,



convirtiéndose esta en el escenario ideal de encuentro e intercambio y vehículo idóneo de conexión social y cultural (Bernabé, 2021).

2. Aprendizaje Basado en Proyectos

Hay razones que nos llevan a pensar que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP en adelante), favorece un aprendizaje activo: en el nivel más alto del cono de la experiencia (Pérez de Albéniz, Fonseca y Lucas, 2021) se encuentran actividades como una representación teatral, crear, construir o una simulación de la vida real.

Existen 8 pilares básicos para el ABP (Trujillo, 2015). En este proyecto están vinculados del siguiente modo:

- **Contenido significativo:** con el estudio del repertorio de los lugares de origen del alumnado, este se siente partícipe de su aprendizaje. Surgen anécdotas vinculadas con su infancia, con los lugares de origen o sus familias, favoreciendo un diálogo distendido entre el alumnado.
- **Necesidad de saber:** desarrollo de destrezas vocales e instrumentales (ukelele, instrumentos de láminas y pequeña percusión) para poder interpretar el repertorio seleccionado
- **Una pregunta que dirija la investigación:** ¿podemos integrar todas las culturas del aula en un proyecto?
- **Voz y voto para los alumnos:** mediante la elaboración de arreglos y la redacción de un cuento.
- **Competencias del siglo XXI:** mediante las 4C. Cooperación (para poder interpretar juntos los arreglos, vocal e instrumentalmente), pensamiento crítico (siendo flexibles en la evolución de los arreglos e interpretando aquellas partes para las que son más hábiles), creatividad (aportando ideas y redactando un cuento adaptado al repertorio) y comunicación (con las aportaciones de las familias, integrando de modo natural la diversidad cultural).

- Investigación lleva a la innovación: analizar el repertorio y seleccionar los temas más apropiados, buscando soluciones creativas para los recursos con los que contamos en aula.
- Evaluación, retroalimentación y revisión: a lo largo del proceso (mediante rúbricas de interpretación y actividades autoevaluables, principalmente) y co-evaluación al finalizar el mismo. Al acabar el proceso, mediante una lista de cotejo a cumplimentar por el profesorado participante, respecto de los objetivos iniciales del proyecto y su proceso.
- Presentación del producto final ante la audiencia: en el auditorio municipal, con alumnado de Infantil y primer ciclo de Primaria como público. Este aspecto es importante, ya que permite trabajar cierto repertorio infantil sin que el alumnado de 1º de ESO sienta que interpreta canciones excesivamente alejadas de sus gustos. En realidad lo están... pero tienen un objetivo: que las disfrute el público infantil.

3. Diseño del proyecto

Para el diseño del proyecto se ha utilizado un Canvas educativo. Partiendo de un lienzo similar a los habituales en el desarrollo de Aprendizaje Basado en Proyectos y tomando, además, algunos apartados vinculados con la Formación Profesional. Cuenta con los siguientes apartados:

- Nombre: nombre del proyecto.
- Imagen: logo o imagen representativa.
- Temporalización: distribución en el tiempo de las acciones, actividades, evaluación...
- Descripción del proyecto: breve descripción del proyecto. ¿Qué haremos a lo largo del mismo y qué objetivo pretendemos?
- Producto final: concreción del proyecto en un producto. ¿De qué tipo de producto estamos hablando?



- Pregunta guía: ¿qué queremos resolver?
- Fases, con sus respectivos “paquetes de trabajo” (actividades vinculadas):
 - Preparación (nos situamos): actividades iniciales para buscar la motivación, recuperación de conocimientos previos...
 - Desarrollo (creamos).
 - Cierre-producto final (presentamos).
- Competencias transversales: tomado del mundo de la Formación Profesional, este concepto ayuda, en cierto modo, a valorar las competencias relacionadas con la colaboración y participación en el proyecto.
- Estándares de aprendizaje: aunque actualmente, y teniendo en cuenta la nueva normativa (Ley Orgánica 3/2020 de 30 de diciembre de 2020) deberíamos hablar ya de Saberes básicos, se corresponde con los aspectos estrictamente musicales que pasarían a ser evaluados a lo largo del proceso.
- Evaluación: planteamiento de instrumentos y herramientas a lo largo del proceso y en la entrega del producto.
- Equipos, tareas y roles: división del trabajo y funciones a realizar.
- Herramientas TIC / recursos: aplicaciones, editores, plataformas... de utilidad en la implementación del proyecto.
- Difusión: estrategias y recursos para la divulgación del producto final.

4. Desarrollo del proyecto

La puesta en marcha del proyecto se realiza en varias etapas.

4.1. Fase "Nos situamos"

- Contacto y valoración de repertorio tradicional de todos los continentes: el alumnado analiza más de 20 vídeos de música de todo el mundo (instrumentos, ritmos, significado, función, aspectos históricos...).
- Recogida de datos de las familias. Además de realizar una inicial función de "pequeños etnomusicólogos", es una "buena excusa para volver a sentarse en la cocina o en el salón, con la televisión apagada, y recordar esas canciones, olvidadas por el tipo de vida que llevamos en la actualidad" (López Bono, 2006). Un motivo excelente para vincular a las familias en el proyecto: aportan las canciones de su tradición y su historia personal.

4.2. Fase "Creamos"

- Durante esta fase, el profesorado, tras recoger el repertorio de las familias, selecciona las canciones más adecuadas para el montaje final y que permitan abordar contenidos variados (diferentes compases y tonalidades, con distintos tempos y ritmos, que faciliten texturas variadas, con diversos grados de dificultad...), selecciona de bases de datos (o transcribe) las canciones a trabajar y realiza arreglos básicos.
- El alumnado: a partir de la práctica musical continuada, basada en ejercicios y repertorio de dificultad progresiva, aborda el repertorio ocasionalmente, re-elaborando los arreglos y adaptaciones, en base a su progresión instrumental y/o vocal.
- Escritura de esbozos para el cuento y redacción del mismo a partir de las aportaciones del alumnado.
- Diseño audiovisual del cuento (imágenes, grabación de audios y música de fondo).

4.3. Fase "Producto"

- Presentación del proyecto en el auditorio de la localidad al alumnado de Infantil y primer ciclo de Primaria.
- Grabación del mismo en vídeo para su posterior difusión a las familias y, de este modo, cerrar el ciclo devolviendo las canciones que propusieron.



5. Evaluación

Se utilizan rúbricas (Calvillo y Pérez, 2018) de interpretación vocal e instrumental, en algunos casos mediante la grabación de vídeos que el alumnado realiza en casa y envía a su profesor/a. También, basándose en dichas rúbricas y mediante la observación, se evalúan las interpretaciones colectivas en el aula.

Se combinan las rúbricas con dianas de autoevaluación orientadas a la toma de conciencia del propio aprendizaje.

Por otro lado, el uso de recursos autoevaluables online (fichas Liveworksheets, videocuestionarios Edpuzzle, juegos Wordwall, Kahoot, Quizziz...) aporta un componente de gamificación a la evaluación de aspectos teórico-prácticos.

Finalmente, tras el proceso, se realiza:

- una heteroevaluación tanto de la participación a lo largo de todo el proyecto (del alumnado), como del producto final.
- la evaluación del propio proyecto, a partir de una lista de cotejo (elaborada antes de la puesta en marcha) y que engloba los objetivos que el profesorado y el centro esperaban alcanzar

Conclusión

Utilizar el repertorio de origen de las familias del alumnado puede resultar una excelente excusa, no solamente para trabajar contenidos, saberes básicos... de la asignatura de Música, sino también aspectos vinculados con la interculturalidad y la integración de todo el alumnado. La organización y estructuración de la asignatura alrededor de dicho repertorio permite trabajar con la metodología ABP, implicando de modo activo al alumnado y facilitando la evaluación por competencias.

De este modo: la diversidad, en este caso, pasa de ser un problema a convertirse en una virtud.

Referencias bibliográficas

Libros:

- Déborah Martín R., y Antonio J. Calvillo. (2017). *The Flipped Learning: Guía "gamificada" para novatos y no tan novatos*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR Editorial).
- Trujillo, Fernando. (n.d.). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación. Recuperado el 2 de Mayo de 2022 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>

Revistas:

- Calvillo Castro, A. J., y Pérez Sabio, Z. (2018). ABP y evaluación en el aula de música. *Eufonía: Didáctica de La Música*, 76(1). <http://hdl.handle.net/11162/193560>
- De Moya Martínez, M. del V., Hernández Bravo, J. R., y Hernández Bravo, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula "La música nos une." *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 84(1). ISSN 0214-4786.
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., y Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2), 19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- López Bono, G. (2010). Música e interculturalidad. Música para compartir en el aula de secundaria. *La Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3). Recuperado el 30 de Abril de 2022 de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias129.htm>
- Olcina Sempere, G., José, R. J., y Marco Ferreira, J. (2020). La educación intercultural La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13, 288-311. Dialnet. Recuperado el 3 de Mayo de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7536691>



- Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedrero, E., y Lucas Molina, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación* (1st ed., Vol. 1, pp. 9–19). Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado el 2 de Mayo de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>

Webgrafía:

- *Canvas para el diseño de proyectos*. (2015, May 17). Recuperado el 30 de Abril de 2022 de Conecta 13 website: <https://conecta13.com/canvas/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022).
- Egea Noain, C. (2022, May 7). *ABP, diversidad y música*. Presentación taller en Congreso Con Euterpe. Logroño, 2022. Recuperado el 5 de Mayo de 2022 de bit.ly/3hK7llu



Recursos prácticos para el aula de Música

Álvaro Castillo Calvo

RESUMEN

El contenido del taller se centra en proporcionar a los maestros asistentes una serie de recursos para trabajar de forma práctica en el aula de Música. La metodología utilizada es totalmente activa e implica la participación de los asistentes en todo momento tanto repitiendo los ritmos, retahílas y canciones propuestos como ofreciendo la oportunidad de crear e improvisar los suyos propios.

PALABRAS CLAVE

Percusión corporal, canto, improvisación, lectura rítmica, interculturalidad

1. Lectura rítmica

La lectura de diferentes células rítmicas es uno de los contenidos fundamentales del currículo que después nos permitirán interpretar con mayor facilidad y soltura las diferentes producciones musicales en el aula.

En los ejercicios presentados en el taller hay presentes diferentes células rítmicas que se van a trabajar a través de propuestas variadas de lectura e improvisación.

2. Creatividad

Todas las actividades de aula debieran dejar un hueco para la creatividad de los alumnos, cuando no sea éste el objetivo principal. Dentro de unos parámetros en los que, a través de la práctica repetida en el aula, se puedan desenvolver con confianza, debemos no sólo permitir sino potenciar que sean ellos mismos quienes propongan nuevos ritmos, nuevas combinaciones de percusión corporal, nuevas melodías, nuevas letras, nuevas reglas en los juegos...

3. Inteligencia interpersonal

A estas alturas no cabe duda de que las inteligencias múltiples de Howard Gardner son una teoría ampliamente aceptada y aplicada entre los docentes de toda índole. Para mí, en clase de Música, además de la propia inteligencia musical, la que más tenemos que desarrollar es la inteligencia interpersonal, gracias a la cual nuestros alumnos aprenderán a escuchar a los demás. Cuando interpretamos música no somos islas independientes que ejecutan su partitura de manera aislada, nunca mejor dicho, sino que debemos tener la capacidad de escuchar a los demás para poder sentir el pulso y la tonalidad del tutti, pudiendo adaptar así nuestra propia interpretación a la de los demás o a la de la música que suena de fondo.



4. Independencia

Un aspecto que me parece básico trabajar de forma práctica es la independencia en cuanto a la lectura rítmica, que después nos permitirá una mayor fluidez en la lectura musical (ritmo y melodía). En varias de las propuestas del taller, se propone una lectura rítmica que, de forma gradual, se va complicando con otros elementos, de manera que, sin darse cuenta, el discente comienza a centrar su atención en otros elementos, en este caso superfluos musicalmente, pero que le permiten leer, sin centrar su atención en ello, los ritmos que anteriormente le costaba trabajo leer.

Esta técnica, además de resultar muy lúdica para el alumnado, permite un gran desarrollo de la lectura rítmica efectiva evitando la memorización de fragmentos, tristemente tan habitual en algunos casos.

5. Canto

Todas las canciones utilizadas en el taller son, bien composiciones mías, bien arreglos o adaptaciones propias de algunos temas ya existentes. Todas cuentan con base musical que más tarde compartiré con los asistentes al taller.

Cantar y moverse a la vez me parecen dos aspectos fundamentales que siempre se deben dar en una sesión de Música tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria.

6. Percusión corporal

Junto con el canto, el otro instrumento que podemos disfrutar de forma totalmente “gratuita” es la percusión corporal, que nos ofrece un variado repertorio de timbres y posibilidades. Como comentaba en el apartado anterior, la combinación de ambos (canto y percusión corporal) me parece una herramienta fantástica para trabajar de forma práctica numerosos contenidos musicales mientras aportamos un enfoque lúdico a todo este proceso de aprendizaje.



EXPERIENCIAS



Drum Hero Challenge

Luis Manuel Cuartero Oliveros

CPI Val de la Atalaya en María de Huerva (Zaragoza)

RESUMEN

Desde su invención de la mano del Jazz, la batería se ha convertido en el instrumento más popular de la familia de la percusión; instrumento cuyo dominio requiere un trabajo progresivo y específico, una dedicación prácticamente exclusiva. Drum Hero Challenge surge con el propósito de dar respuesta a las necesidades de las enseñanzas elementales y profesionales de percusión de los conservatorios españoles cuyo currículo saturado de contenidos demanda buscar soluciones alternativas para proporcionar una formación que se adapte a la esencia multidisciplinar de esta especialidad instrumental.

PALABRAS CLAVE

percusión, batería, drums, gamificación, challenge.

ABSTRACT

Since its invention at the hands of Jazz, drum set has become the most popular instrument in the percussion family; an instrument whose mastery requires progressive and specific work, a practically exclusive dedication. Drum Hero Challenge arises with the purpose of responding to the needs of elementary and professional percussion education in Spanish conservatories whose content-saturated curriculum demands seeking alternative solutions to provide training that adapts to the multidisciplinary essence of this instrumental family.

KEY WORDS

percusión, batería, drums, gamificación, challenge.

Introducción

La batería es, probablemente, el instrumento más popular de la familia de la percusión. Su uso en prácticamente todos los estilos musicales se ha extendido hasta tal punto que se asocia la percusión a la batería y no al revés. Además, su evolución constructiva la ha convertido en un instrumento tremendamente versátil que demanda el desarrollo de una técnica específica y consistente capaz de adaptarse a cualquier estilo y/o género musical.

La legislación vigente de las enseñanzas elementales y profesionales de música (Real Decreto 1577/2006) incluye entre sus objetivos y contenidos referencias implícitas al dominio técnico y a la interpretación de repertorio específico, así como al conocimiento y valoración de la historia, características constructivas y posibilidades sonoras de este instrumento. Sin embargo, la esencia multidisciplinar de las enseñanzas de percusión caracterizadas por la gran cantidad de instrumentos con técnicas específicas a dominar manifiesta la necesidad de duplicar itinerarios (percusión-batería) o buscar alternativas como la que se presenta a continuación.

Así surge *Drum Hero Challenge*, tratando de dar respuesta a la realidad de estas enseñanzas, como parte esencial para proporcionar una formación integral que permita alcanzar el fin de las enseñanzas musicales o lo que es lo mismo garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música.

1. ¿Qué es Drum Hero Challenge?

Drum Hero Challenge es un proyecto de innovación educativa del aula de percusión; un proyecto que se juega online por equipos con la participación de las familias; un reto motivador que permite a todo el alumnado adquirir las competencias imprescindibles para convertirse en un auténtico *Drum Hero*.

Es innovación educativa porque se basa en el *flipped classroom*; metodología adaptada a las necesidades del alumnado y de la sociedad del siglo XXI.



Es gamificación porque se utiliza el juego como técnica de aprendizaje.

Es colaborativo porque se juega por equipos formados por alumnado de diferentes cursos; equipos cuyos integrantes deben superar los retos trabajando en equipo y ayudándose unos a otros.

Además, contempla la participación de la familia porque su apoyo, sobre todo en la formación musical, es un elemento clave. Su inclusión activa en el proyecto es garantía total de éxito.

En definitiva, es un proyecto integral porque permite desarrollar todas las competencias clave (competencia en comunicación lingüística (CCL) a través de un argot específico), competencia plurilingüe (CP) mediante visualización de contenido en inglés, competencia en Matemática y en Ciencia y Tecnología (STEM) porque el ritmo son números, competencia digital (CD) por el uso de las posibilidades de las TICs), competencia social, personal y para aprender a aprender (CSPAA) a través del desarrollo de la autonomía y la motivación, competencia ciudadana (CC) porque se trabaja en equipo, competencia emprendedora (CE) porque es necesario tomar decisiones e improvisar que tomar y competencia en contextos y expresiones culturales (CCEC) porque además de tocar un instrumento es necesario conocer su historia.

2. ¿Para quién es Drum Hero Challenge?

Drum Hero Challenge va dirigido al alumnado de enseñanzas elementales y profesionales de percusión; alumnado que es asignado a diferentes equipos por el profesor siguiendo siempre criterios pedagógicos. Cada equipo es denominado por el nombre de una conocida marca de baterías haciendo más real y motivador el proyecto.

3. ¿Cuándo es Drum Hero Challenge?

Drum Hero Challenge se lleva a cabo durante todo el curso

mediante pruebas mensuales. El alumnado consulta dudas con el profesor en la clase semanal, trabaja aspectos específicos en sus horas de estudio y pone en común su progreso o sus dificultades con el resto de compañeros. El plan de trabajo anual es flexible y se adapta a las necesidades y ritmos individuales-colectivos.

4. ¿Cómo es Drum Hero Challenge?

Drum Hero Challenge ha sido diseñado mediante las herramientas que proporciona *Google WorkSpace*. A través de *Sites* se ha creado una intuitiva web que se enlaza de forma privada con *Classroom* en el que el alumnado dispone de toda la información necesaria donde, además, es posible compartir el contenido del proyecto. *Google Forms*, *Docs* o *Drive* son otras de las aplicaciones conectadas utilizadas en el desarrollo del mismo.

La pestaña *The Challenge* muestra información general sobre el proyecto como un mapa de los diferentes retos (*Drum Hero Map*), las reglas generales (*Rules*) y el material de cada equipo (*Backstage*). Además, esta pestaña incluye una actividad inicial de familiarización con el entorno y el cuestionario de consentimiento familiar para participar en el mismo.

En *Teams* se incluye una foto y una pequeña presentación de los integrantes de cada equipo; equipos denominados con nombres de fabricantes internaciones de baterías como Yamaha, DW, Mapex o Pearl, entre otros.

La pestaña *Challenges* presenta los diez retos a superar para convertirse en un auténtico *Drum Hero*; *Challenges* que muestran de forma privada las actividades o tareas a completar. Entre ellas destacan la visualización de vídeos (inglés con subtítulos), la resolución de tests, la práctica de ejercicios técnicos o la interpretación y grabación de temas de batería, entre otras. Estos ejercicios han sido diseñados por niveles capaces de adaptarse a los niveles individuales (bronce, silver, gold o platinum).

Tras la corrección por parte del profesor, estas tareas se muestran en la web en la pestaña *Wall* en la que además es posible comentar las interpretaciones y tareas del resto del alumnado.



El equipo cuyos integrantes superan todas las actividades propuestas accede al siguiente nivel y recibe la insignia correspondiente. Sin embargo, no se trata de una competición y por ello es necesario que todos los participantes completen un nivel para obtener regalos y/o evoluciones virtuales en sus baterías; evoluciones necesarias para continuar en el juego.

Todo concurso tiene un final y *Drum Hero Challenge* no es menos. La final es un concierto en el que participa todo el alumnado del aula de percusión y las familias. Un concierto en el que se resuelven *Kahoots* y se sortea material cedido por tiendas de música, pero sobre todo un concierto muy divertido e interactivo.

5. ¿Por qué Drum Hero Challenge?

Drum Hero Challenge porque la batería es un instrumento con gran proyección profesional al que no se le suele dedicar el tiempo suficiente en el aula de percusión de los Conservatorios. *Drum Hero Challenge* porque tocar la batería es algo más que dar “golpes” y resulta imprescindible conocer un poco más de su historia con el fin de interpretar en el profundo sentido de la palabra. *Drum Hero Challenge* porque si además se aprende jugando, mucho mejor.

Video promocional Drum Hero Challenge

https://www.youtube.com/watch?v=hTVM_pLcAKs

Referencias bibliográficas

- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.



El musical. Un proyecto del IES Batalla de Clavijo

Paloma Pérez y Francisco Javier Rodríguez

IES Batalla de Clavijo

RESUMEN

Es un proceso de aprendizaje-Creación-Investigación. Cada curso, desde la asignatura de Análisis musical II, se les pide a los alumnos de 2º de Bachillerato de Artes que elijan una actividad práctica para realizar en grupo; con un único requisito, que la música sea en directo. Algunos alumnos van aportando sus ideas y al final se enumeran y se vota. Se opta por un musical, ya que es un espectáculo que engloba la música, la interpretación, la escenografía, la danza, la plástica, etc... De esta forma cada alumno va encontrando su sitio. Participan todos los alumnos de la asignatura sin selección y sin exclusión. El siguiente paso es hacer un casting para los papeles protagonistas y después modificar el libreto y elegir las canciones que se van a interpretar y en qué momento incluirlas.

Todos los participantes tienen que trabajar muy duro y cuando acaba el horario escolar tenemos que alargar la jornada ya que con las pocas horas de música que hay por la mañana no nos da para sacarlo adelante; y hay que puntualizar que la música es en directo; contando con instrumentos como el piano, guitarra eléctrica, guitarra acústica, saxofón, clarinete, violines, viola, violonchelo, batería, bajo, ukelele, carrillón, coro y voces solistas.

PALABRAS CLAVE

Música, motivación, convivencia, proyecto, aprendizaje.

ABSTRACT

It is a learning-creation-research process. Each year, from the subject of Musical Analysis II, the students of the 2nd year of the Arts Baccalaureate are asked to choose a practical activity to carry out in a group; with a single requirement, that the music be live. Some students contribute their ideas and at the end they are listed and voted on. A musical is chosen, since it is a show that encompasses music, interpretation, scenery, dance, visual arts, etc... In this way, each student finds their place. All the students of the subject participate without selection and without exclusion. The next step is to do a casting for the leading roles and then modify the script and choose the songs that are going to be performed and when to include them.

All the participants have to work very hard and when school hours end we have to extend the day because with the few hours of music in the morning we are not able to get ahead; and it should be noted that the music is live; counting on instruments such as piano, electric guitar, acoustic guitar, saxophone, clarinet, violins, viola, drums, bass, ukulele chime, choir and solo voices.

KEY WORDS

Music, motivation, coexistence, project, learning, interculturalinterculturalidad

1. Observación.

Es una actividad y un procedimiento a la vez, es un fin y un medio y una de las capacidades más importantes a desarrollar en la educación.

En este proceso es importante la observación del alumnado, qué demanda, qué necesita, cuáles son sus motivaciones. Debemos observar qué nos dicen sus miradas, la implicación en este proceso de investigación que se inicia, la cercanía o lejanía en él y con los suyos, el esfuerzo que requiere un proyecto de este tipo.

2. Estudio de referentes.

Es necesario dedicar momentos para descubrir referentes artísticos de todos los tiempos.

En el mes de octubre los alumnos investigan sobre los musicales, los que ya se han realizado en años anteriores, desde el 2011, los que el profesor muestra para que conozcan y los que ellos proponen. Se estudian todas las propuestas. Se hace un listado de las más interesantes y posibles para que el grupo las pueda desempeñar. Se deja una semana de reflexión, investigación y estudio y a la semana siguiente se vota. Cada alumno elige dos de las propuestas y la más votada es el proyecto que tenemos que empezar a crear.

El motor para incentivar el interés y activar la motivación parte de los alumnos; aquí no tengo que gastar mucha energía; principalmente por salir del currículum tan teórico que tiene la materia de la que parte este proyecto; proyecto que se sale de dicho currículum.

3. Experimentación.

Debemos planificar espacios y tiempos para la experimentación y la investigación.



La experimentación se realiza en el aula de música y se buscan lugares para poder representar el proyecto fuera del centro como la sala Gonzalo de Berceo y el Auditorio del Ayuntamiento de Logroño.

Es tiempo de investigar sobre qué se ha realizado antes sobre ese proyecto; si hay libreto o hay que crearlo, partituras, coreografías, creaciones anteriores, etc....

4. Reflexión y análisis.

Puestas en común y socializar los descubrimientos individuales y contrastarlos con los del resto del grupo.

El Proyecto se va construyendo con las propuestas de todos y cada alumno muestra sus propias capacidades y así se van repartiendo los diferentes papeles. Si hay varios alumnos que quieren realizar el mismo papel se hace una prueba de selección en la que es el profesor quien decide el resultado. En otras ocasiones se reparten las tareas, por ejemplo, si hay tres guitarristas pues se reparten las canciones para que toquen los tres.

En los meses de noviembre y diciembre el proyecto debe estar estructurado y todo el alumnado sabe lo que va a realizar en cada momento; aunque siempre hay modificaciones en los meses siguientes pero ya de menos relevancia. Hay alumnos que tocan, bailan, cantan e interpretan; así que es importante que sepa su orden de trabajo para poder secuenciar y memorizar ese proceso. En estos meses hay un importante trabajo individual que se muestra en clase y la ayuda del resto del grupo para mejorar individual y colectivamente. Entre todos organizamos las escenas, las coreografías, buscamos partituras y creamos otras, transportamos, creamos atrezzo, cartelería, etc.

5. Expresión.

Hay que dar tiempo al alumnado para la introspección y la expresión. Hay que crear situaciones para facilitar el proceso.

De enero a marzo empieza el montaje. Hay que ir uniendo las escenas y secuenciándolas con la incorporación de música en directo, coreografías y decorados. Los instrumentos que incorporamos son: el piano, dos guitarras eléctricas, acústica o española, bajo eléctrico, clarinete, batería, ukelele, carrillones, violín o viola; aunque depende de los alumnos ya que cada año es un proyecto nuevo y con alumnos nuevos.

En clase de Artes Escénicas trabajan la interpretación y en las de música coreografías e instrumentación y voz y su unión en las escenas; aunque no todos los alumnos van a Escénicas. Aun así no tenemos horas suficientes así que tenemos que ensayar fuera del horario escolar, normalmente de 14:30 a 16:30. Es el horario que eligen ellos porque así luego tienen la tarde libre para sus diferentes actividades.

6. Lectura-Exposición.

La lectura debe darse a lo largo de todo el proceso y al final del proceso debemos encontrar una fórmula de exposición para dar salida a la expresión personal o de grupo creando una situación comunicativa y poder así compartir los trabajos.

En este proyecto la lectura, reflexión y búsqueda de soluciones son continuas a lo largo de todo el proceso. La exposición consiste en realizar 4 o 5 representaciones repartidas en 3 días que se realizar a finales de marzo o principios de abril: Jueves el estreno en la sala Gonzalo de Berceo, viernes por la mañana representación para alumnos del Instituto y por la tarde uno o dos pases más, también en la sala Gonzalo de Berceo. El sábado se hace una representación benéfica a favor de "Rioja Acoge" en el Auditorio del Ayuntamiento. La recaudación va íntegra para la asociación y nos ayuda a hacer ver a nuestros alumnos la importancia de ayudar a los demás.

7. Documentación y evaluación.

La documentación de los procesos es clave para el propio proceso,



permitiendo poder reflexionar y reconducirlo si es necesario. La documentación de los procesos es la base para poder evaluar los aprendizajes durante el proceso y al final. También debe servirnos para valorar la propuesta de trabajo, la forma de conducirla, el tiempo dedicado, etc...

Todos los años evaluamos el proceso y esta reflexión es muy útil para mejorar y realizar cambios que ayuden a mejorar. También hemos planteado el porqué siempre musical y hemos intentado cambiar el formato proponiendo nuevos retos como crear una obra a partir de un texto original, poner música a una obra de teatro o enlazar poesía y música y al final la votación mayoritaria es un musical. Y también nos preguntamos: ¿Merece la pena tanto esfuerzo? Y al final repetimos y repetimos... Los alumnos también evalúan la actividad y proponen cambios. Algunos también manifiestan que si llegan a saber que iba a suponer tanto esfuerzo no se hubieran metido; los menos, y otros se irían de gira.

8. Musicales realizados.

- CHICAGO. CURSO 2010-2011
- ÉRASE UNA VEZ. CURSO 2011-2012
- WE WILL ROCK YOU. CURSO 2013-2014
- LOS CUARENTA PRINCIPALES. CURSO 2014-2015.
- HOY NO ME PUEDO LEVANTAR. CURSO 2015-2016.
- FAMA. CURSO 2016-2017
- HIGH SCHOOL MUSICAL. CURSO 2017-2018.
- GREASE. CURSO 2018-2019.
- CAMP ROCK. CURSO 2019-2020. Suspendido a 15 días del estreno.
- EL GRAN SHOWMAN. CURSO 2020-2021.

- TEEN BEACH MOVIE. CURSO 2021-2022.

9. Un proyecto de centro.

El proyecto parte de la asignaturas de Análisis Musical I y II y es ahí donde se desarrolla en mayor medida pero hay más profesores implicados como el profesor de Artes escénicas Jorge Sáenz y los profesores de plástica Almudena Zúñiga y Marcos García imprescindibles en el atrezzo.

Otros colaboradores: El director Andrés Mateos, los conserjes Tina y Teo, el secretario Javier García, Fernando Gil, Miguel Olano, Alfonso Ortiz de Zárate, voluntarios de Rioja Acoge.

En las actuaciones contamos con técnicos de sonido e iluminación; César Novalgos y Fran y Javi Cremades; y los gastos son sufragados por el centro.

10. Referencias bibliográficas

- Batlle, Roser (2020). Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción. Santillana.
- Casey, Warren and Jacobs, Jim (1972) Grease. Faber Music Ltd
- Pasek, Benj & Paul, Justin (2018). The greatest showman . Hal-Leonard Corporation.
- Poyo, Luis (2021). Musicales. Los 50 mejores espectáculos de Broadwau. Planeta.
- Puig Rovira, Josep M. (coord.) (2015) ¿Cómo realizar un Proyecto de aprendizaje servicio? Graó.



Somos Números

Uno: Los conciertos del instituto

Paula Vicente Álvarez

Consejería de Educación del Principado de Asturias

RESUMEN

“Somos Números Uno” es un proyecto del IES Número 1 de Gijón (Asturias) consistente en la celebración de un concierto musical en el centro. La metodología aplicada es el aprendizaje basado en proyectos y está integrada dentro de la programación de una materia optativa denominada “Expresión y Creación Musical” y que es ofertada de 1º a 4º de ESO.

Lo que diferencia este proyecto de un típico concierto escolar es que el alumnado no se limita a interpretar algunas canciones en un escenario, sino que también diseña la realización del evento y lo aborda desde todas sus perspectivas. Este trabajo se realiza en el aula pero con la colaboración de músicos profesionales que vienen a contar sus experiencias y a ayudar en la parte técnica y musical.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje basado en proyectos, conciertos musicales en educación secundaria, prácticas inspiradoras.

1. "Somos Números Uno": nuestras señas de identidad

1.1. Nuestro centro, el "Número 1"

El IES "Número 1" de Gijón es un centro de titularidad pública que además de impartir ESO y Bachillerato incluye la enseñanza de múltiples ciclos de Formación Profesional en todas sus modalidades (Básica, Grado Medio, Grado Superior y a distancia). Es uno de los centros con más alumnado de Asturias y en él reside una comunidad escolar muy viva que hace que el instituto esté lleno de gente desde las 8.00 de la mañana hasta las diez de la noche, ya que oferta los turnos diurno y vespertino. Está situado en un barrio de Gijón llamado El Polígono, de marcado carácter proletario pero con una gran vida asociativa, tanto vecinal como cultural. También fue uno de los primeros centros de referencia para alumnado con dificultades motóricas de la ciudad, por lo que dispone de la adaptación y accesibilidad necesaria para sillas de ruedas. Asimismo recibe regularmente alumnado con capacidades diversas, pues dispone de los servicios de Pedagogía Terapéutica, Auxiliar Educadora, e incluso si es necesario, Fisioterapeuta. Por otro lado tiene un porcentaje nada despreciable de alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español. Todas estas características convertían a nuestro centro en un candidato ideal para la implementación de un proyecto para la mejora de la convivencia y la participación de la comunidad educativa cuyo eje central fuera la música.

1.2. La materia "Expresión y Creación Musical"

En el curso 2016-2017 se ofreció por primera vez en el IES la materia optativa de centro "Expresión y Creación Musical", una materia que pretendía complementar los conocimientos esenciales de Música que se ofrecen en el currículo ordinario pero desde una perspectiva lúdica y práctica y con la dinámica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Por ello, la mayor parte de la materia se articuló en torno a la celebración de conciertos, una forma ideal de organizar un proyecto en el que hubiera implicación y posibilidad de colaborar para todos y todas. La materia se ofertó para todos los cursos de ESO y Bachillerato y logró desde el primer momento una gran aceptación por parte del alumnado. "Somos Números Uno", por tanto, es un proyecto



inscrito dentro de la programación del Departamento de Música.

1.3. Colaboración con otras disciplinas

En el curso 2020-2021 se propone una colaboración del profesorado y alumnado de los ciclos de Formación Profesional de Estética y Belleza y de Peluquería y Cosmética Capilar, que se imparten en el centro. Lo que empieza como una petición de ayuda puntual, para que los/las cantantes mejoren su aspecto el día del concierto, pasa a ser una colaboración muy importante en el proyecto.

El profesorado de Formación Profesional propuso que la profesora de Expresión y Creación Musical impartiera talleres al alumnado de sendos ciclos para que pudieran contextualizar el diseño de caracterización, tanto en maquillaje como en peluquería. Durante el curso 2021-2022 se continúa con esta colaboración y además se amplía la aportación al ciclo de Confección y Moda, cuyo alumnado ha trabajado en el diseño del vestuario de los y las artistas.

Para el próximo curso se está barajando la posibilidad de integrar al profesorado y alumnado de Economía e Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial con un plan de marketing y actividades para la recaudación de fondos.

En cada edición intentamos sumar actividades a nuestro proyecto que le den un formato lo más profesional posible, para que el alumnado tenga una experiencia que no diste mucho de lo que se podría encontrar en la vida laboral.

1.4. Asesoramiento de especialistas

Otra de las características fundamentales del proyecto es contar con colaboraciones externas que puedan aportar al alumnado una visión profesional. Hasta el momento ha podido contarse con asesorías musicales, de sonorización y de expresión corporal.

La colaboración con profesionales de la música o de otros centros educativos enriquece el proyecto y a su vez dignifica el trabajo que está realizando el alumnado.

2. Nuestros objetivos

Desde el punto de vista del aprendizaje, la finalidad de los conciertos del instituto es esencialmente integrar las diversas capacidades del alumnado a través de la música y su interpretación, facilitando la convivencia y el compromiso social y cultural con la comunidad escolar y lograr la equidad educativa poniendo en valor el talento de las personas, sin prejuicio alguno por su situación social, sus capacidades académicas o sus necesidades educativas.

Como proyecto en el centro otro de nuestros objetivos es implicar a toda la comunidad educativa logrando que el concierto, y por ende, la música, sea un centro de interés para todo el mundo que forma parte del centro. En la actualidad "Somos Números Uno" es motivo de orgullo para el instituto y tanto el alumnado como el profesorado, así como el personal no docente y las familias, "sienten los colores" y apoyan la celebración del concierto con mucho entusiasmo.

Por último, otra de las finalidades del proyecto es sacar la música que hacemos en educación secundaria al resto de la sociedad, llevándola a centros sociales, hogares de ancianos u otros centros educativos explicando el proyecto llevado a cabo y exportando nuestra fórmula.

3. Cómo trabajamos

3.1. Primera fase: concienciación

3.1.1. Análisis de gustos y hábitos musicales

A todo el alumnado de la materia de Expresión y Creación Musical se le realiza una encuesta sobre gustos y hábitos musicales, no solo para tener en cuenta en el análisis de impacto posterior, sino también como una manera de que ellos mismos y ellas mismas reflexionen sobre lo que significa la música en su vida y qué experiencia tienen respecto a la música en directo. Muchas de las personas encuestadas afirman, salvando las actividades escolares, no haber asistido nunca a un concierto en vivo.



3.1.2. Elección de repertorio

Una vez explicado el proyecto se lanza la idea de contar con artistas entre el alumnado y se invita a que se propongan canciones para interpretar. En ocasiones se trabaja esta actividad con listas colaborativas en aplicaciones como Spotify.

3.1.3. Comprensión global del evento

Durante esta primera fase es importante dejar claro al alumnado que un evento de estas características abarca mucho más que el día de su celebración y muchas más personas que las que se suben al escenario. Para ello contamos con un primer taller donde un colaborador externo, habitualmente un músico con experiencia, expone todo lo que conlleva un evento de estas características, desde cómo debe planificarse meses antes hasta cómo se monta el escenario, lo que es un roadmanager y su importancia para los y las artistas, o quién es el/la técnico/a de sonido y cuál es su trabajo.

3.2. Segunda fase: preparación

3.2.1. Reparto de roles

De la reflexión durante la fase anterior se extrae la conclusión de que no solo los/las participantes con aptitudes musicales innatas pueden participar en el desarrollo del concierto.

Es el momento de pasar a una segunda fase y proponer una actividad en la que cada alumno y alumna encuentre un rol que desempeñar, donde se encuentre a gusto y le permita desarrollar sus capacidades. Por tanto, se divide al alumnado en cinco equipos, que desempeñarán los trabajos necesarios para el desarrollo del evento, a saber:

- Escena. Alumnado que va a participar cantando o tocando un instrumento en el escenario.
- Cables. Se encargarán de la parte técnica: manejo de la mesa de mezclas, micros, altavoces, instrumentos electrónicos, etc.
- Montaje. Responsables de la parte más física del montaje y de que en el escenario siempre esté disponible todo lo necesario:

atriles, instrumental, sillas, pies de micro, etc. También se incluye en este equipo aquellas personas que se encargarán de la decoración y acondicionamiento del lugar de celebración.

- Protocolo. Alumnado que diseñará y aplicará las medidas de seguridad, controlando aforos el día del concierto. También incluimos aquí a roadmanagers y ayudantes de coordinación.
- Difusión. Alumnado que planificará la estrategia de difusión del concierto con presencia en redes sociales, cartelería, vídeos, merchandising...

3.2.2. Ensayos

La parte de los ensayos se focaliza principalmente en el equipo Escena, aunque también acuden algunas personas del equipo de Difusión, para hacer fotos y vídeos que se cuelgan en los perfiles de redes, así como las personas designadas como ayudantes de coordinación y/o roadmanagers, pertenecientes al equipo de Protocolo. Se suelen organizar en horario extraescolar aunque a veces se toman sesiones de otras materias con el permiso del profesorado.

A estos ensayos acuden antiguos participantes en los conciertos que vienen a echar una mano y los especialistas, que trabajan con estas personas diversos aspectos musicales y también extramusicales como por ejemplo la expresión corporal.

Los ensayos son complementados con las pruebas de peluquería, maquillaje y vestuario, y en la semana previa al concierto se planifican los ensayos pregenerales y generales, así como las sesiones finales de caracterización.

3.2.3. Acondicionamiento y sonorización

La celebración del concierto está fechada desde principios de curso teniendo en cuenta que su desarrollo no influya negativamente en la actividad académica y que sea aproximadamente hacia la mitad del curso escolar. Cada curso se valora el lugar y horario de celebración (Biblioteca, Salón de Actos, espacio externo al centro), teniendo en cuenta las medidas sanitarias y el aprovechamiento de los espacios disponibles.



Una de las actividades que debe desarrollar el equipo de Protocolo es la organización del aforo, así como la preparación y diseño de las entradas.

Además, el equipo Montaje se encarga del acondicionamiento y decoración del lugar escogido para la celebración del concierto, así como de la preparación de todos los elementos del escenario: sillas, pies de micro, atriles.

Por otra parte el equipo Cables, en estrecha colaboración con Montaje, recibe formación específica de un especialista técnico de para adecuar y colocar todos los elementos sonoros: altavoces, mesa de mezclas, micrófonos, amplificadores, etc.

3.2.4. Promoción

El proyecto tiene perfiles propios en las principales redes sociales y durante las semanas previas a la celebración del concierto anual se intensifica su presencia en ellas, trabajando desde la materia de Expresión y Creación Musical. También se procede a la publicidad tradicional con cartelería impresa y en algunos casos diseñada por el propio alumnado.

3.3. Tercera fase: celebración y evaluación

3.3.1. El concierto

El día de la celebración del concierto todas las personas implicadas siguen la planificación de forma rigurosa, de tal manera que horas antes del comienzo muchos de los equipos, así como el alumnado y profesorado de ciclos formativos que participan en el proyecto ya están trabajando.

El equipo de Montaje y Cables estarán pendientes de las necesidades de los y las artistas del equipo Escena. Además, uno de los equipos que más trabaja este día es el de Protocolo, ya que se encarga de organizar las entradas y salidas del público, así como de las cuestiones de seguridad. Por su parte, el equipo de Difusión se encarga de la retransmisión en directo, de la grabación y de la toma de fotografías para la documentación posterior.

Los cinco equipos, así como el alumnado de FP, llegan al punto culminante del proyecto trabajando en estrecha colaboración.

3.3.2. Difusión y evaluación

Una vez celebrado el evento se dispone de casi un trimestre entero para documentar el proyecto con vídeos, fotografías, revista de medios, etc. y difundir los resultados en redes sociales.

También es crucial en este momento del proceso la evaluación de lo aprendido y de lo mejorable. Este análisis se lleva a cabo mediante encuestas y reflexiones en las sesiones de la materia de Expresión y Creación Musical, cuyo análisis cuantitativo y cualitativo deriva en las conclusiones de las que partir para la puesta en marcha de la siguiente edición.

4. En el futuro...

“Somos Números Uno” es un proyecto al que se van sumando en cada edición nuevos impulsos y entre sus objetivos está la continua expansión. La finalidad de abrirse a la sociedad con conciertos en espacios más allá de los circuitos educativos se vio truncada con la irrupción de la pandemia, pero durante este curso se actuó en uno de los teatros municipales con motivo de la recepción de un premio a las buenas prácticas educativas y está prevista la participación en festividades del barrio a iniciativa de las asociaciones vecinales.

La financiación es otro de los puntos clave a trabajar en próximas ediciones, pues aunque en la edición 2021 el proyecto fue distinguido con una subvención del Fondo Social Europeo en la actualidad no disponemos de medios más allá de la dotación ordinaria del IES y la buena voluntad de nuestros colaboradores. La búsqueda de patrocinadores y recaudaciones de fondos es probablemente una de las actividades que se incorporarán en la edición 2023.

Por último, nuestro deseo de compartir nuestras vivencias quiere completarse con la posibilidad de mostrar y, a ser posible, exportar la experiencia a otros centros educativos y aprender de aquellos que, con toda seguridad, están llevando a cabo prácticas parecidas. Hacer visible nuestro trabajo como profesorado de música es esencial para reclamar ese espacio que nuestra materia



debe tener y creemos que con "Somos Números Uno" estamos demostrando que las profesiones, competencias y aptitudes artísticas y musicales son igual de dignas que las demás.



Modos de Escucha de Música Aplicadas al Aula

Ismael Peñaranda Gómez

IES Valle del Oja (Sto. Domingo de la Calzada)

RESUMEN

Existen numerosos factores extramusicales que afectan a la percepción de la escucha de música (Bullerrjahn y Lehman, 1989; Behne, 1990, 1994; Juchniewicz, 2008). El atractivo físico de los intérpretes (Langlois, Kalakanis, Rubenstein, Larson, Hallam, y Smoot, 2000; Wapnick, Darrow, Kovacs, y Dalrymple, 1997; Wapnick, Kovacs, Mazza, y Darrow, 1998, 2000), la adecuación de la vestimenta al tipo de música y el lugar de la interpretación (Wapnick et al., 2009), la kinésica de los intérpretes, el género y la raza (Elliot, 1995; Davidson y Edgar, 2003) son factores que determinan nuestra percepción aural.

El currículo de Secundaria de música publicado en el BOE el 30 de marzo de este mismo año contempla tres bloques de conocimiento, el primero de los cuales recibe el nombre de “Escucha y percepción”. Entre sus contenidos hallamos algunos relacionados con el silencio, el sonido, el ruido, la escucha activa, y la “creación de ambientes saludables de escucha”. Pero el currículo no especifica qué debemos entender por escucha activa ni cómo debemos alcanzar esos ambientes. Por otro lado, aunque sí habla de sensibilidad, análisis, descripción y características, en ningún momento dice nada de la escucha como hábito, rutina, vivencia, fenómeno o experiencia.

“Experiencias” es el título de esta sección de ponencias del Congreso con Euterpe 2022. Yo me referiré aquí al tipo de experiencias sonoras entendidas como métodos que dan acceso al conocimiento de la música en el aula de secundaria. Hablaré de las percepciones compartidas como procesos de socialización. Veremos que la escucha, como fenómeno de la experiencia sensorial que es, obedece a una serie de factores que influyen sobremanera en nuestros modelos de percepción.

El marco teórico en el que me muevo queda circunscrito en cuatro ámbitos de estudio interdisciplinarios y complementarios: la musicología, la sociología, la filosofía, y la historia de la tecnología. Buena parte del marco teórico lo he hallado en estudios recientes que enmarcan sus métodos epistemológicos en lo que se ha dado en llamar el «giro auditivo», una especialidad sin disciplina propia que comienza a explorar la escucha en torno al año 2000. También me he servido del trabajo realizado en mi tesis para este paper. En ella demuestro que desde 1750 hasta el presente, se han dado siete periodos estéticos de la escucha que pueden reducirse en dos grandes paradigmas, un tipo de escucha atenta y otra distraída. Aquí me limitaré al modelo de escucha actual surgido en la década de 1980, que, a su vez, coincide con el cambio de paradigma.

PALABRAS CLAVE

percepción, escucha, actitud, fenómeno, experiencia.

1. La escucha como experiencia

Internet puede anticipar cuándo una mujer está embarazada antes que ella¹. Y si los algoritmos son capaces de llegar a este vaticinio, "entonces, Spotify sabe qué música escucha la gente cuando mantiene relaciones sexuales y cuándo lo hacen" (Cook, 2019, pp. 25-26). Con estas referencias cabe preguntarse cómo escuchamos música hoy en día y por qué es tan importante para las grandes corporaciones dedicadas al ocio de la cultura conocer nuestros gustos musicales. La digitalización de la música desde los años ochenta, junto a relevantes transformaciones sociales y culturales, han modificado nuestros modelos aurales. La escucha posmoderna tiene unas características concretas. Para entender cómo es ésta, debemos entender la escucha como un proceso que atienda a razones de índole histórico, estético, cultural y tecnológico, y comparar nuestros paradigmas de escucha con periodos anteriores. En ese trabajo de rastreo llegué a concluir que a finales del siglo XVIII se produce una estética aural centrada en la atención que se consolidó hasta la década de 1980, no sin pocas transformaciones. ¿Qué ocurrió después de esa década?

2. Factores y modelos de escucha en la era posmoderna

Suelo comenzar el curso explicando a mis alumnos que la música es más importante de lo que se presupone. Pregunto quién ha pasado un solo día del verano sin escuchar nada de música. Siempre hay quien lo afirma, justificando que estuvo de campamento o fue a la montaña, pero obviando que se despertó con la melodía del teléfono, desayunó con la televisión encendida y viajó en coche con la radio puesta, momentos y espacios que están ocupados con música de anuncios, sintonías, o la propia música en sí. Después les hago escuchar con la mayor atención posible dos cantantes femeninas con el objeto de resolver quién lo hace mejor en base a la experiencia exclusivamente auditiva, no la visual. El primer audio pertenece a la holandesa de Rythm and Blues y Soul, Shirma Rose, el segundo a Paulina Rajchman con su grupo Rombai². La mayoría se decantan por la primera, mostrando buen criterio. A continuación, escuchamos y vemos los vídeos de estas dos cantantes para, lamentablemente, muchos de ellos,



sobre todo los chicos, cambiar de opinión en base al aspecto físico, algunos incluso mostrándose irrespetuosos. Para finalizar, visualizamos el videoclip “Se menea” de Don Omar y Nio García³. Lo espectacular de las imágenes y el mundo que despliegan ante las jóvenes retinas no les permite percibir que la introducción está interpretada por un piano. Esto evidencia la supremacía de lo visual sobre lo aural en la era tardomoderna.

En las grabaciones existen dos modelos que han persistido desde los comienzos de la fonografía. Por un lado, lo que se llama la “mediación transparente” que pretende exhibir lo más fielmente la realidad de la música en vivo con el sonido natural de voces e instrumentos. Por el contrario, la “mediación opaca” pretende que el oyente se percate de la manipulación deliberada del sonido (Katz, 2010). Desde “Believe” de Cher en el año 1998 y su empleo del Auto-Tune, las muestras de mediación opaca han ido creciendo hasta el punto de que aceptamos sin reservas los sonidos “desnaturalizados”⁴.

En el año 1985 la industria vendió doscientos millones de discos. El 50% de las emisiones de radio de todo el mundo programaban música. El 98% de la música sonaba a través de un altavoz o un auricular y tan solo el 2% provenía del directo. En la década de 1980 los oyentes de los países desarrollados pasaron unas dos horas diarias escuchando música⁵. En el siglo XXI esa cifra se ha duplicado y el consumo es prácticamente global (Campos García, 2008, pp. 44-45). Ya en el año 2019 el 89% de la población mundial escuchaba una media de 19,8 horas semanales. Más oyentes, más tiempo para la música, mejor acceso, más cantidad de música y en más lugares del planeta. Pero ¿de qué calidad es esa escucha?

En 1990, el musicólogo alemán Klaus-Ernst Behne (2011, pp. 324-342) publicó los resultados de un curioso experimento. Grabó en vídeo a un pianista interpretando composiciones de Brahms y Chopin. Luego grabó vídeos con pianistas estudiantes que hacían *playback* sobre el audio original. Todos los videos fueron proyectados a un público formado por noventa y tres oyentes, entre los que se encontraban cuarenta y tres estudiantes de música, treinta profesores profesionales de música y veinte no músicos. Sólo una oyente se dio cuenta de la argucia. Esto viene a demostrar que el componente de la escucha es una mezcla de sensaciones y que el aspecto visual de las performances modifica la percepción. El atractivo, la kinésica, la vestimenta, el género y la

raza son elementos subjetivos que influyen en nuestra percepción de la música, pero mucho más en la de los jóvenes.

¿Qué otros factores influyen en la escucha? Aristóteles nos diría que los modos provocan o moderan las pasiones. Hegel que debemos buscar en el espíritu y la experiencia concebida como totalidad transformadora del saber. Pierre Bourdieu nos hablaría del capital cultural. Husserl de la música como fenómeno. Hanna Arendt nos alentaría a buscar en la condición humana, y Esteve Jobs y Judy Wajcman en la tecnología. Theodor Adorno se centraría en los medios de producción de masas y Peter Burke en el estudio de la cultura. Todos tienen razón. La escucha adquiere tintes fenoménicos, culturales, históricos, sociales, tecnológicos y psicológicos que necesariamente están interconectados.

Aplicando estos factores, podemos establecer las características propias de nuestra escucha postmoderna. Ésta tiende a ser más individualizada que nunca en la historia, y altamente mediada por la tecnología. La escucha desde los años ochenta es una escucha democratizada, omnívora, lineal, hiperrealista y altamente visual. La escucha en sí misma ha dejado de ser una actividad común. Ahora es funcional y casual para multitud de tareas y actividades. Desde los años ochenta el paradigma de la escucha atenta, con una existencia de alrededor de doscientos años, mudó hacia un paradigma de escucha distraída y fútil.

En su libro *El arte de escuchar*, el filósofo Francesc Torralba incide en que:

La deplorable calidad de la escucha que se detecta en las instituciones educativas es el resultado de una pedagogía que ha hecho de la espontaneidad un mito, que ha aplaudido la expresión libre y franca del estudiante y que, en vez de entrenarle para la práctica de la escucha, le ha legitimado para hablar y decir lo suyo cuando quiera, a quien quiera y como quiera. (Torralba, 2014, p. 127).

La escucha es condición necesaria para la crítica, para hallar en el otro las respuestas a mis preguntas. Es necesaria la "humildad como condición que hace posible la escucha, puesto que escuchar es arriesgarse a descubrir que no estamos en posesión de la



verdad” (Vico, 2020, pp. 89-102).

El auricular y el *Walkman* comenzaron un proceso imparable hasta el día de hoy: la escucha individualizada. Esta escucha forma parte, a su vez, de una deriva hedonista y ególatra amparada por el selfie, por el consumo personalizado de una cultura emancipada del grupo⁶. El aumento de la escucha individual se ha expandido como forma de psicologización de nuestro ego vinculada a la desmaterialización y la descorporeización de la música (Bijsterveld, 2008).

Con la escucha digital estamos sometidos a la constante vigilancia. Las recomendaciones personalizadas obedecen a la manipulación de parámetros algorítmicos saturados de sesgos ideológicos. La ubicuidad de lo digital nos permite tener toda la música, en todo tiempo y lugar. Pero por eso precisamente no se le presta atención, porque podemos acudir a ella cuando nos plazca. El Smartphone se convierte en vía de entrada a mensajes, imágenes y alertas que atomizan la escucha. Una escucha que esa ahora puntillista y disruptiva. Escuchar con atención es cuestión de tiempo y contemplación, dos elementos ausentes hoy. Las imágenes y el espectáculo visual invaden el mundo, desplazando el carácter mágico y aurático del sonido. Los momentos de escucha atenta quedan reservados al auditorio y la música en vivo. Quienes trabajamos con la música como elemento artístico, cultural y educativo seguimos jugando con cierta ventaja. ¿Hasta cuándo?

Pero no todo es tan caótico. Plataformas como YouTube impulsan la escucha de músicas minoritarias, siendo la clásica el ejemplo más representativo (Norman, 2013). Tal vez lo hagan con mecanismos poco lícitos, pero debemos reconocer que gracias a internet hoy disponemos de infinidad de música. La era del acceso (Rifkin, 2017) ha hecho de la música un elemento democratizador. En la era analógica, se accedía a la música a través de la radio o la compra de soportes. Hoy, a través del acceso a la red. Sin embargo, al tiempo que se democratiza el acceso se devalúa tanto el contenido como el continente, es decir, el soporte como objeto y la música como arte. El soporte ya no soporta nada. Está fuera de nuestro alcance y control descomponiendo los rituales tradicionales asociados a la escucha. El exceso provoca desinterés y glotonería. Los más de cinco mil géneros clasificados por Spotify llevan al *homo omnívorus tardomoderno* al descuido y la confusión. Cubrir rápido sus experiencias, abarcar todos sus

gustos y diseñar estrategias de consumo, son las finalidades últimas de la industria cultural. Hacer creer que el oyente es el eje vertebrador con el fin de acaparar su tiempo de atención para convertirlo en dinero. Para más inri, el Low Fidelity se está imponiendo después de medio siglo de alta definición. Entre los jóvenes se observa un desinterés por la calidad del sonido en lo que se ha venido a llamar la "treble culture" (Gopinath y Stanyek, 2014; Katz, 2010).

La escucha de hoy es soberanamente visual. El cinematógrafo y la televisión hasta final de milenio, y Youtube, Netflix, el teléfono móvil y el exceso de pantallas a las que estamos sometidos han transformado nuestros sentidos. Ahora somos unos oyentes visuales (Szendy, 2015, 2017; Azor, 2016; Baudrillard, 2016; Bauman, 2005; Brøvig-Hannsen y Danielsen, 2016; Kramer, 2018; Postman, 2021; Thoreau y Ziemer, 2019; Han, 2021). Vivimos en una economía que ha sustituido la atención por la aceleración y la satisfacción por la adicción merced al uso de algoritmos como herramientas de producción (Patino, 2020, p. 31). No es una cuestión meramente tecnológica, sino que obedece a un modelo de capitalismo propio de "la economía de la atención" (ibíd.). Si los pilares del capitalismo moderno sustentaban el intercambio de productos, el nuevo capitalismo está basado en el acceso ubicuo e inmediato a unas experiencias que pretenden colmar nuestra sensación de vacío. Una economía de la atención que está destruyendo rápidamente "nuestros puntos de referencia", nuestra capacidad de entender (ibíd.)⁷.

3. Conclusión

Escuchar es actuar. Tenemos que reaprender a escuchar. Enseñar a nuestros alumnos que la escucha es alimento para el cuerpo y el alma, nos abraza, nos rodea atmosféricamente, no direccionalmente como la hace la vista. Debemos educar en la paciencia, en los beneficios del tiempo dedicado a la percepción y la contemplación. Una percepción que desfile de lo emocional a lo cognitivo, pasando por el gusto a la sintaxis, los pequeños matices y motivos, pero también a la semántica, al significado y a la estructura como medio para comprender la arquitectura de la música. Debemos educar en la escucha de lo onírico y lo sugestivo. Enseñar a ser pacientes, a abrir la mente a nuevos sonidos, al



respeto por culturas musicales no occidentales, a entender que la escucha atenta nos nutre. Enseñar que la carga simbólica que hay en la música es capaz de vehicular lo inteligible con lo sensible, lo terrenal con lo espiritual. Lo simbólico en un amplio sentido, alejado de la fútil imaginación visual, fuera del peligroso dominio del mundo de la imagen y de lo vacuo.

Referencias bibliográficas

- Algarra, M.M., (1993). *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología del Alfred Schutz*. Barañáin, España: Ediciones Universidad de Navarra
- Attali, J. (1977). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Valencia: Iberia de Ediciones y Publicaciones.
- Azor Hernández, I. Grijalva, L. F. y Gómez Rossi, A. A. R. (coords.) (2016). *Más allá del texto. Cultura digital y nuevas epistemologías*. Ciudad de México: Editorial Itaca.
- Baudrillard, J. (2016). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2015). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Behne, K-E y Wöllner, C. (Behne, Klaus-Ernst y Clemens Wöllner (2011). Seeing or hearing the pianist? A synopsis of an early audiovisual perception experiment and a replication. *Musicae Scientiae*, 15(3), 324-342.
- Bijsterveld, K. (2008). *Mechanical sound. Technology, culture, and public problems of noise in the twentieth century*. Massachusetts, EE. UU.: MIT Press.
- Brøvig-Hannsen, R y Danielsen, A. (2016). *Digital signatures: the impact of digitization on popular music sound*. Massachusetts, EE. UU: MIT Press.

- Campos García, J. L. (2008). *Cuando la música cruzó la frontera digital. Aproximación al cambio tecnológico y cultural de la comunicación musical*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Clayton, M., Herbert, T., y Middleton, R. (eds.). (2003). *The Cultural Study of Music*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Gopinath, S. y Stanyek, J. (eds.) (2014), *The Oxford Handbook of Mobile Music Studies*, vol. 2. New York: Oxford University Press.
- Han, B-CH. (2020). *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, B-CH. (2021). *No-Cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Barcelona: Penguin Random House.
- Kassabian, A. (2013). *Ubiquitous listening. Affect, attention, and distributed subjectivity*. California: University California Press.
- Kramer, L. (2018). *The hum of the world. A philosophy of listening*. California: University of California Press.
- Katz, M. (2010). *Capturing sound: how technology has changed music*. California: University California Press.
- Norman, H. (2013). *YouTube: the undestruction of classical music*. Gramophone, 11 de junio. Recuperado de <https://www.gramophone.co.uk/blog/the-gramophone-blog/youtube-the-un-destruction-of-classical-music>
- Patino, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez. Pequeño tratado sobre el mercado de la atención*. Madrid: Alianza Editorial.
- Postman, N. (2021). *Divertirse hasta morir*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Szendy, P. (2015). *En lo profundo del oído. Una estética de la escucha*. Santiago de Chile, Chile: Metales Pesados.
- Szendy, P. (2017). *Le supermarché du visible. Essai D' économie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Rifkin, J. (2017). *La era del acceso. La revolución de la nueva*



economía. Barcelona, España: Espasa.

- Thoreau, C. y Ziemer, H. (2019). *The Oxford Handbook of Music Listening in the 19th and 20th Centuries*. New York: Oxford University Press.
- Torralba, F. (2014). *El arte de saber escuchar*. Lleida: Milenio.
- Vico Prieto, Antonio Félix: “Nadie escucha: música y educación”, *Afluir (Monográfico extraordinario II)*, diciembre 2020.

Notas al final

¹ Blanco, J. M. (2017). Cuando internet se entera antes que tú de que estás embarazada. El Confidencial. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2017-09-05/apps-control-embarazo_1438295/

² Pueden verse los vídeos en <https://youtu.be/SpWpvY6fz64?t=22> y <https://youtu.be/AIOLI59trSw?t=64> respectivamente.

³ Véase <https://www.youtube.com/watch?v=kAscra-tuWA>

⁴ En realidad, cuando la música es criticada por ser inauténtica al alejarse del modelo “natural” y porque depende demasiado de la manipulación tecnológica, no se está atacando al uso de la tecnología sino a la estética que desea privilegiar su nivel de mediación opaca por encima de la mediación transparente. Ello se debe a que la escucha está en constante proceso de cambio y aprendizaje y se ve afectada por los usos tecnológicos, la cultura y la historia del sonido, así como por las modas y el desarrollo científico. Nuestra capacidad de adaptación a los nuevos sonidos y las técnicas y fuentes de sonido no es tan rápida como desearíamos.

⁵ Pueden consultarse los datos de: Recording Industry Association of America, Bundesverband Musikindustrie, Recording Industry Association of Japan, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, Federazione Industria Musicale Italiana, British Phonographic Industry, SGAE, PROMUSICAE, International Federation of Phonography Industry.

⁶ Véase Postman, N. (2012). *Divertirse hasta morir*. Barcelona, España: Ediciones de la Tempestad; Zabludovsky Kuper, G. (2003). *El concepto de individualización en la sociología clásica y contemporánea*. Scielo, Política y cultura, 39; Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2016). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, España: Paidós.

⁷ Véase también Kassabian, A. (2013). *Ubiquitous listening. Affect, attention, and distributed subjectivity*. California, EE. UU: University California Press.



Música con apoyo de lengua de signos

María Varas Mendoza

CEIP Mariano José de Larra - Madrid

RESUMEN

La Ley 27/2007, de 23 de octubre, reconoce las lenguas de signos españolas y regula los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Aunque hay que aclarar que no es una lengua universal ya que cada país tiene la suya propia.

Esta propuesta pretende que el alumnado oyente se acerque a la comunidad sorda, favoreciendo su integración y además, refuerza la comunicación con otro lenguaje, ya que debido al coronavirus estamos obligados a llevar mascarillas en el aula y esto dificulta la expresión y comprensión de mensajes. Dentro del área de música hay dos bloques en los que se puede utilizar la lengua de signos para conseguir un aprendizaje más significativo: las canciones y las coreografías o bailes. En principio, se pueden signar sólo algunas palabras y utilizar el sistema bimodal que resulta más sencillo e intuitivo (un signo para cada palabra).

PALABRAS CLAVE

Lengua de signos, música, integración, estilos de aprendizaje, coronavirus.

ABSTRACT

The October 27/2007 law recognizes the Spanish sign language and regulates the supporting media for the oral communication regarding deaf, hearing impairment and deafblind people. Although it must be clarified that it is not an universal language since each country has its own.

This proposal aims to bring hearing students closer to the deaf community, promoting their integration and also reinforcing communication with another language, since due to the coronavirus we are forced to wear masks in the classroom and this makes it difficult to express and understand messages. Within the music area there are two blocks in which sign language can be used to achieve more significant learning: songs and choreographies or dances. In principle, only a few words can be signed and the bimodal system can be used, which is simpler and more intuitive (one sign for each word). Following Antonio Domingo's idea of making "Adaptaciones al alza", when a song is being taught and at the same time it is expressed in sign language, on the one hand, the attention of those who have managed to learn the piece is maintained, and on the other, is reinforced with visual and movement support for those who have difficulty listening, understanding, or have other learning styles.

KEY WORDS

signs language, music, integration, teaching styles, coronavirus

1. Las personas sordas.

La comunidad sorda es muy heterogénea, ya que podemos encontrar personas con diferente grado de sordera. Aunque el objetivo de esta ponencia no es la enseñanza de la música a personas sordas, resulta necesario hacer algunas aclaraciones, ya que en nuestra labor docente encontramos, en ocasiones, alumnos con pérdida auditiva de mayor o menor grado. No todas las personas sordas pertenecen a la comunidad sorda que se caracteriza por una cultura e identidad propia.

1.1. Costumbres de la comunidad sorda.

La Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE, 2003) nos aclara que la mayoría de personas sordas, no son sordomudas puesto que no presentan problemas en las cuerdas vocales, por lo que no son mudos, si bien, la carencia de este sentido, puede dificultar la adquisición del lenguaje oral.

Algunas costumbres de las personas sordas son:

- Utilizar luces intermitentes para algunas llamadas.
- Golpear suavemente en el hombro a alguien para que sepa que te diriges a él.
- Sentarse en semicírculo para conversar y verse entre todos.

Todas ellas, pueden ser de gran utilidad para aplicarlas en nuestras clases diarias con todos los alumnos, facilitando el aprendizaje a aquellos que tengan alguna discapacidad auditiva.

2. ¿Qué es la lengua de signos?

Es la lengua que utiliza gran parte de la comunidad sorda, aunque también se utilizan adaptaciones de la misma en personas, sobre todo niños, con dificultades lingüísticas, en el habla, cognitivas o en la comunicación.

Es un sistema de comunicación que se percibe por el sentido de la



vista y se expresa por el cuerpo y por el rostro. Es por este motivo, por el que para las personas sordas, que utilizan la lengua de signos, las manos sean tan importantes.

La Ley 27/2007, de 23 de octubre, reconoce las lenguas de signos españolas y regula los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Aunque hay que aclarar que no es una lengua universal ya que cada país tiene la suya propia, por ejemplo en España hay reconocidas dos diferentes: la española y la catalana, ambas registradas como lenguas oficiales del estado español.

2.1. Características de la lengua de signos.

La lengua de signos tiene unas reglas de tipo gramatical y léxico igual que cualquier otro idioma, pero no coincide con las de nuestra lengua oral. No se trata de simple mímica que cualquier otra persona pueda entender sin explicación previa.

2.2. Sistemas de comunicación en la lengua de signos.

- El sistema dactilológico utiliza las distintas posiciones de la mano para representar cada letra de la lengua oral. Es una especie de escritura en el aire. Las personas sordas lo utilizan para deletrear un nombre propio, apellido, etc.; para palabras que no tienen signo o para conocer la traducción oral de un signo.
- El lenguaje bimodal (Monfort, M. 2006) es alternativo y aumentativo del oral, es utilizado por personas con trastorno del habla (síndrome down, discapacidad cognitiva, autismo). Los signos se extraen del léxico de la LSE de la comunidad sorda, y se signa y se habla al mismo tiempo.

2.3. La lengua de signos como vehículo para la inclusión.

La lengua de signos (LSE), tiene una complejidad, difícil de entender si no se estudia. El conocer algunas palabras, permite hacer visible una lengua poco conocida entre los que no conocen a la comunidad sorda. Y al mismo tiempo, permite acercar una

lengua a los oyentes que necesiten comunicarse con una persona sorda.

Al igual que ocurre con otras lenguas, LSE despierta gran interés y motivación entre el alumnado y ellos mismos preguntan por nuevas palabras, les genera curiosidad.

Beneficios de la lengua de signos a la comunidad oyente (Visualfy, 2020):

- Mejora la percepción y la atención: Según Científicos de la Unidad Académica de Oftalmología de la Universidad Británica, la Lengua de Signos, al ser un idioma totalmente visual, te permite mejorar la percepción y el campo visual.
- Favorece las habilidades artísticas: Gracias al conocimiento y manejo de la Lengua de Signos se amplían horizontes artísticos relacionados con la expresividad y mejora las habilidades en torno a las artes escénicas, la música o la danza.
- Desarrolla habilidades comunicativas: La Lengua de Signos combina los gestos y la expresión facial, dos elementos clave de la comunicación interpersonal que mejora la habilidad de hablar en público y controlar el lenguaje no verbal.
- Aumenta la memoria y la capacidad de resolución de problemas: El conocimiento y manejo de la lengua de signos favorece las funciones ejecutivas del cerebro como la agilidad mental, la capacidad memorística y de resolución de problemas.
- Ayuda a niños con dificultades: el acto pasivo de escuchar una canción ahora se refuerza visualmente, y a la hora de cantar se propone acompañar con LSE. Esto conlleva, lo que Antonio Domingo (2019) denomina "Adaptación al alza". Cuando un alumno es capaz de cantar la canción se le añade una dificultad nueva que es signarla y esto permite que alumnos que aún no han adquirido ese conocimiento trabajen poco a poco sólo una parte (voz o signos) hasta que sean capaces de desarrollar ambas.



3. Música con apoyo de lengua de signos.

La música es para las personas sordas un área complicada y poco motivadora, que resulta para ellos difícil de entender, de sentir. Sin embargo, a la inversa, la lengua de signos como apoyo a la música en personas oyentes ayuda a memorizar las letras, favorece el aprendizaje de canciones, fomenta la expresividad de las obras.

En música y sobre todo en las canciones infantiles, se utiliza mímica para acompañar las canciones. Todos los profesores que alguna vez hemos enseñado una canción, hemos utilizado el apoyo gestual para reforzar el aprendizaje de una canción. Yo comencé utilizando la lengua de signos en la enseñanza de canciones ya que muchos signos guardaban semejanza con el significado de la palabra (por ejemplo, casa) pero luego empecé a utilizar signos más arbitrarios que no guardaban tanta relación con la palabra expresada, porque ayudaba a seguir la letra, a memorizarla, a expresarla.

La intérprete de lengua de signos Soledad Melián (entrevistada por FUNCASUR) convierte las canciones en accesibles para personas sordas, proporcionando emoción y arte visual. El problema que encuentran a veces, es que no todas llegan a percibir el sentimiento que trata de transmitir el cantante, cuando solo se signan las palabras, sin darle la emoción o el significado adecuado, tarea que resulta muy compleja y que no es el planteamiento que se propone en esta ponencia, que es más de acercamiento de la lengua de signos a las personas oyentes.

Esta propuesta propone difundir y acercar algunos signos de esta lengua tan rica, con una estructura y gramática propia. Al principio de empezar a utilizarla o en vídeos de Internet, podemos utilizar signos poco correctos, pero forman parte del proceso de aprendizaje de un idioma, que debe fomentarse y desarrollarse, hasta encontrar el signo adecuado, la expresión facial... en algunos casos utilizando el sistema bimodal que da un signo a cada palabra, incluso artículos y preposiciones, y en otros, recurriendo a la LSE como idioma.

En mi experiencia observé que el uso de la LSE proporcionaba numerosas ventajas al alumnado porque muchos te imitaban e incluso luego utilizaban esos signos para reforzar algún mensaje oral. Coordinar palabra- imagen y la realización motora implica

activar varias zonas cerebrales. Por otro lado, para aprender a hacer un signo es necesario conocer y controlar el propio cuerpo, así como sus movimientos. En la LSE, tiene mucha importancia la expresión de la cara y esto a su vez, se refleja en la comprensión de emociones, que favorece la empatía.

3.1. Acercamiento a otros estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje tienen distintas clasificaciones como se recoge en DGB/DCA (12-2004), pero todas plantean que cada uno tiene un modo de aprender diferente, de resolver problemas o de responder a estímulos y emociones.

El modelo VAK propone que existen tres estilos: visual, auditivo y kinestésico, a veces también denominado VAKT, porque incluye el táctil.

En la enseñanza de una canción con LSE se recibe el mensaje por dos vías, la auditiva y la visual y esto permite llegar a más estilos de aprendizaje. Por otro lado, cuando se interpreta la canción en LSE la emisión del mensaje es oral y kinestésico. El utilizar varios canales de comunicación, favorece la atención, la comprensión, mejora la memoria y en definitiva, consigue abordar un contenido desde diferentes enfoques. Así se da respuesta a todos los estilos de aprendizaje y por lo tanto, a todo el alumnado. Según la Programación Neurolingüística (PNL) las personas reciben la información a través de todos los sentidos, pero suele haber uno dominante que influye de manera determinante en el proceso de aprendizaje.

3.2. Metodología de aprendizaje de canciones con apoyo de palabras en LSE.

En la metodología que se utiliza para la enseñanza de canciones con apoyo de LSE: Se canta la canción, se repite por estrofas la canción entonada. Siguiendo las "adaptaciones al alza" se repite la canción añadiendo una nueva dificultad como es signarla a la vez que se canta. Es más sencillo empezar utilizando el sistema bimodal puesto que coincide la canción oral con el signo. Se pueden buscar algunos signos en traductores online como "spreadthesign" Diccionario Internacional (2018).

A veces resulta más asequible la representación corporal que la



oral-vocal, lo que favorece el desarrollo, la implicación y la motivación de algunos alumnos. En el proceso de aprendizaje de la canción se pueden hacer dos grupos, en el que uno sólo signa y otro sólo canta y luego se invierten los papeles, al final se propone hacer todo a la vez. En ocasiones, podemos encontrar alumnos que solo cantan, otros que solo signan, puesto que hacer los de dos procesos simultáneamente es más complejo y puede necesitar más ensayos. En esta actividad se encuentran dificultades similares a las que se observan cuando se canta y al mismo tiempo se baile o se toca un instrumento.

4. Conclusiones.

La música transmite a cada persona unas emociones y unos sentimientos. Para las personas sordas, que perciben una canción a través de una intérprete, el mensaje que les llega puede ser diferente. Sin embargo, cuando los oyentes utilizamos la LSE para apoyar una canción, reforzamos el mensaje a través de la expresión corporal y visual, al mismo tiempo que se adquieren ciertas nociones sobre un lenguaje diferente, que puede favorecer la inclusión y la comunicación con otras personas.

Referencias bibliográficas

- DGB/DCA (12-2004) *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf
- Diccionario Internacional (2018) Recuperado de <https://www.spreadthesign.com/es.es/search/>
- DOMINGO, ANTONIO (2019). Antonio Domingo. Recuperado de <https://antoniomingo.es/3070-2/> (formación del profesorado).
- FUNDACIÓN CNSE (23 DE DICIEMBRE DE 2003) *Acércate a la comunidad sorda*. Recuperado de <http://www.fundacioncnse>.

org/lectura/acercate_comunidad_sorda/acercate_comunidad_sorda_2.htm

- FUNCASOR. *Arte y lengua de signos. Entrevista a Soledad Melián*. Recuperado de <https://www.funcasor.org/arte-y-lengua-de-signos/>
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, reconoce las lenguas de signos españolas y regula los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18476>
- MONFORT, MARC. (2006, marzo) *La comunicación bimodal: desarrollo del lenguaje y comunicación*. Canal Down21. Recuperado de <https://www.down21.org/694-revista-virtual/revista-virtual-2006/revista-virtual-marzo-2006/articulo-profesional-marzo-2006/2052-la-comunicacion-bimodal-una-ayuda-para-el-desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-comunicacion.html>
- VISUALFY (2020) *Lengua de signos como una lengua más. Beneficios y curiosidades*. Recuperado de <https://www.visualfy.com/es/lse-como-una-lengua-mas-beneficios-y-curiosidades/>



PROYECTOS SONOROS: EXPERIENCIAS CREATIVAS EN LA FORMACIÓN MUSICAL DE MAESTRO/AS DE PRIMARIA

Yurima Blanco García

Universidad de Valladolid

RESUMEN

El objetivo del trabajo es examinar experiencias creativas en la formación musical del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Actualmente, la asignatura de Fundamentos y estrategias didácticas de la Educación Musical es la única materia íntegramente de música que reciben los futuro/as maestros/as generalistas, de ahí su importancia en la formación inicial y la necesidad de abordar modelos pedagógicos que potencien la creatividad, la interdisciplinariedad y las buenas prácticas en educación musical. Partiendo de las pedagogías creativas se plantea al alumnado de 2º curso la creación de proyectos sonoros tomando como referencia el libro homónimo de Brian Dennis (*Projects in Sound*, 1975). Se adopta la metodología del aprendizaje basado en proyectos y se llevan a cabo las siguientes fases: 1) investigación y elección del tema; 2) organización del trabajo, 3) desarrollo de actividades, 4) evaluación.

PALABRAS CLAVE

Formación musical, Grado de Maestro/as; Educación Superior; Proyectos sonoros; Pedagogías creativas

ABSTRACT

The aim of this work is to examine creative experiences in the musical training of the Primary Education Teacher Degree. Currently, the subject of Fundamentals and Teaching Strategies of Music Education is the only subject entirely devoted to music that future generalist teachers receive, hence its importance in the initial training and the need to address pedagogical models that enhance creativity, interdisciplinarity and good practices in music education. Based on creative pedagogies, the 2nd year students are asked to create sound projects, taking as a reference the book of the same name by Brian Dennis (*Projects in Sound*, 1975). The project-based learning methodology is adopted and the following phases are carried out: 1) research and choice of the topic; 2) organization of the work, 3) development of activities, 4) evaluation.

KEY WORDS

Music education, Teacher's degree; Higher education; Sound projects; Creative pedagogies

1. Introducción

Existen numerosos estudios que evidencian la importancia de la música en la infancia. Se subrayan sus múltiples beneficios en el desarrollo del lenguaje, el pensamiento lógico-matemático, la comunicación, la memoria, la creatividad, el aspecto emocional, físico y la formación de personas globales, entre otros aspectos (Peñalba, 2017). Los futuros maestros generalistas deben conocer de primera mano las potencialidades de la educación musical y, aunque confíen al especialista de música la formación específica en esa materia, es fundamental que sepan utilizar la música como una herramienta eficaz para la formación integral del alumnado.

A pesar de que la música ocupa un lugar reducido en el currículo de maestros/as de Educación Primaria es importante aprovechar ese espacio curricular para transmitir las bases de una formación musical basada en la creatividad, la interdisciplinariedad y las buenas prácticas en Educación Musical. El plan de estudios de Graduado/a en Educación Primaria, regulado por el Real Decreto 1397/2007 de 29 de octubre y descrito como Plan 405 en la Universidad de Valladolid, establece dos asignaturas en el área de expresión musical: 1) Fundamentos y estrategias didácticas de la educación musical, 2º curso, obligatoria, 6 ECTS, 1º cuatrimestre; 2) Creación artística, cultural visual y musical, 3º curso, obligatoria, 4 ECTS, 1º cuatrimestre, compartida con el área de educación plástica (50%).

En este trabajo se expone la experiencia desarrollada en la primera de estas asignaturas a partir de la creación de proyectos sonoros por parte del alumnado. El punto de partida conceptual y metodológico se centra en las pedagogías creativas. De acuerdo con Hemsy de Gainza (2003) los "métodos creativos" alcanzan mayor auge e influencia en la educación musical en los años 70 u 80 del pasado siglo, vinculado a la denominada "Generación de los compositores", que mostraban la creatividad y la composición como pilares fundamentales.

Entre las características que exhibe esta pedagogía destacan que docente y alumnado comparten de forma recíproca el ejercicio de la creatividad; se garantiza la oportunidad de explorar por sí mismos las posibilidades expresivas en torno a la música así como se incrementa el interés desde el punto de vista pedagógico por el desarrollo de alumnos sensibles, creativos y con un lenguaje



propio, que les permita expresar sus ideas, aunque aún no cuenten con el nivel suficiente en cuanto al lenguaje musical (Hemsey de Gainza, 2003).

Los principales referentes de esta pedagogía se sitúan en tres núcleos desarrollados en Francia, Reino Unido y Canadá. Del lado francés, los aportes de Pierre Schaeffer se relacionan con las experimentaciones de la música concreta y las labores del Groupe de Recherche Musicale (GRM) del Institut National de l'Audiovisuel (INA). Sus ideas quedaron fundamentadas en *Traité des objets musicaux* (1966) y *Solfege de l'objet sonore* (1967). Continuator de esta línea y de gran interés en el terreno de la educación e investigación musical, François Delalande aporta una serie de textos, conferencias y materiales que fundamentan la *Pedagogie musicale d'éveil*, conocida en España como *Pedagogía de la Creación Musical* (Cárdenas, 2003). En estos materiales se reúnen interesantes experiencias desarrolladas en escuelas y medios de difusión franceses de la mano de maestras, compositores y músicos motivados por una transformación de la música en los programas escolares.

En el contexto inglés, John Paynter, George Self y Brian Dennis fueron protagonistas de un movimiento de experimentación sonora y creatividad que tuvo su reflejo en el currículo. En los años sesenta, a partir de las potencialidades de la música contemporánea (Paynter y Aston, 1970), imprimieron a la educación musical nuevos modos de hacer basados en la improvisación, el uso de la tecnología y la valorización del sonido que transformaron la clase en un verdadero taller creativo.

Por último, con gran impacto en los países hispanoamericanos, las ideas provocadoras de Raymond Murray Schafer vinculadas a la escucha, el paisaje sonoro y la relación que establecemos los seres humanos con la cultura de los sonidos han dado lugar a metodologías, interrogantes y proyectos creativos que invitan a la reflexión por parte de los docentes y del alumnado.

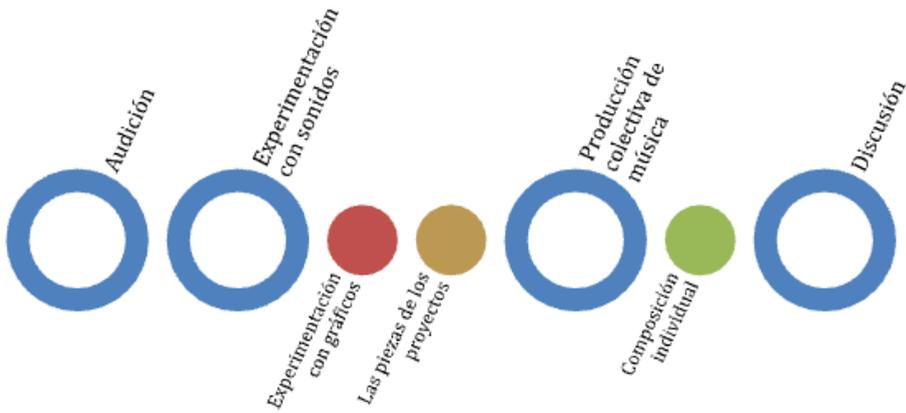
1.1. Música para futuros maestro/as

Un aspecto clave en la formación musical de los maestro/as generalistas es poder articular contenidos y competencias musicales con su aplicación didáctica en el aula. Así lo manifiesta el propio alumnado (Blanco García y Peñalba, 2021) y es comprensible, ya que aspiran al mejor aprovechamiento posible en las aulas de Primaria. Un elemento básico, por tanto, consiste en ofrecer modelos y recursos adecuados en el ámbito de la educación musical.

La asignatura de Fundamentos y estrategias didácticas...consta de tres bloques de contenido: I. La música en la educación; II. Competencias musicales en Ed. Primaria y III. Propuestas de proyectos de Ed. Musical. En cuanto a la metodología docente, se articula entre clases teóricas y talleres prácticos y se apuesta por el aprendizaje basado en proyectos. La evaluación es continua (individual y en grupos). Algunas dificultades para el desarrollo de la asignatura se observan en tener grupos muy numerosos, la escasa formación musical previa, las condiciones de espacio físico (para la clase teórica) y, como se ha mencionado antes, las horas reducidas del plan de estudios.

2. Proyectos sonoros

La experiencia docente que se presenta toma como punto de partida el libro *Proyectos sonoros*, de Brian Dennis (1975). Este material reúne las actividades llevadas a cabo por Dennis en sus aulas y que aparecen documentadas también en formato audiovisual. Las temáticas planteadas reflejan el interés por escuchar la realidad sonora u obras contemporáneas de referencia y transformar la música desde un punto de vista creativo. El autor propone una metodología basada en siete pasos que sirven de guía al alumnado para el desarrollo de sus propios proyectos (figura 1):



Los 12 temas desarrollados por Dennis y sobre los cuales trabajarán los alumnos son: Lluvia, Planos, Grutas, Esquemas, Viento, Viajes, Encantamientos, Móviles, Mar, Relojes, Reflejos y Máquinas. Respecto a cada tema, el autor propone obras musicales de referencia, partituras, actividades a desarrollar y posibles interpretaciones, elementos todos que sitúan al alumnado en un contexto de búsquedas y aprendizajes.

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo de los proyectos consisten en: trabajar la escucha creativa, la improvisación, la composición (individual y colectiva), la interpretación, el uso de notación musical no convencional, la ampliación de conceptos vinculado con “lo sonoro” y la música en toda su diversidad cultural, temporal y contextual. De manera general, también propongo desarrollar objetivos generales como: diseñar recursos didáctico-musicales para el aula, aplicar metodologías activas, establecer sinergias entre las áreas de expresión musical, plástica y corporal y otras disciplinas, utilizar las tecnologías, fomentar la investigación y el descubrimiento, el trabajo colaborativo, la autonomía y el sentido crítico.

Siguiendo la metodología de trabajo por proyectos, las fases a desarrollar se concretan en: 1. Investigación y elección del tema; 2. Organización del trabajo; 3. Desarrollo; 4. Evaluación.

Una etapa previa al proyecto consiste en la conceptualización de procesos relacionados con la música (escuchar, improvisar,

componer, interpretar); las cualidades del sonido y las potencialidades de la música en su dimensión cultural, social y educativa. Asimismo, se articulan estas ideas con la realización de talleres donde el alumnado explora otros modos de ejecución sonora, crea coreografías, diseña e interpreta nuevas gráficas (véase figura 2), entre otras actividades que sirven de preparación para el desarrollo de los proyectos sonoros. Paralelamente, se analizan prácticas educativas escolares vinculadas con las pedagogías creativas.



Fig. 2. Actividad "Dibujo del sonido" a partir de la audición de *Treno por las víctimas de Hiroshima* (1960), de K. Penderecki.

Una vez organizados los grupos de trabajo y seleccionados los temas, cada equipo trabaja de manera autónoma durante tres semanas en las cuales van presentando ideas y, a través de tutorías, se perfilan las propuestas. El desarrollo del proyecto se concreta en el diseño de dos actividades (una para cada temática) que se lleva a cabo en el aula para sus compañeros de clase. Esta fase es la más compleja, pues no se trata sólo de indagar, escuchar referencias, diseñar recursos, sino propiciar la comprensión de los temas por parte de sus iguales y conseguir la participación efectiva en sus proyectos. El siguiente paso consiste en la evaluación, para lo cual diseñan formularios, dianas evaluativas u otros recursos donde combinan la valoración de sus compañeros y el ejercicio de autorreflexión como grupo. Por último, se elabora la memoria final del proyecto en la cual conceptualizan, describen y reflexionan sobre la experiencia didáctica.



3. Resultados

El desarrollo de este tipo de proyectos resulta eficaz para la implicación del alumnado y el aprendizaje de conceptos y la puesta en práctica de nociones vinculadas a la música que podrían resultarles, a priori, abstractas o distantes de su realidad. La ampliación del concepto de música, la constatación de otros modos de hacer o sonar y la inclusión de “lo sonoro” como parte de sus vivencias cotidianas generan puntos de vista novedosos para los futuros maestros/as y suponen nuevas ideas para su posterior puesta en práctica en las aulas.

Para constatar los resultados de esta experiencia docente se diseñó un formulario de 10 preguntas con el objetivo de conocer y evaluar aspectos como: dificultades encontradas, principales aprendizajes adquiridos, propuestas de nuevos temas, líneas de mejora o su aplicabilidad en las aulas. Sobre este último, sólo dos alumnos respondieron “no sé” ante la interrogante de si llevarían a cabo estos proyectos en el aula de Primaria y, en cuanto a los aprendizajes, obtuvieron mayor puntuación las opciones “otras formas de hacer música”, “aplicación didáctica de la música” y “creatividad”. Las mayores dificultades se centraron en la complejidad de los temas o el poco tiempo para realizarlo. En cuanto al aporte de los proyectos se encuentran respuestas como “Pues lo que me han aportado han sido nuevos conocimientos e ideas que me pueden ser útiles en mi futuro como docente” y, como propuestas de mejora, “Llevarlos a cabo en una clase real de un colegio para ver los resultados frente a este tipo de experiencias musicales”.

Se constata que la puesta en práctica de proyectos creativos en la formación musical inicial de maestro/as genera nuevas miradas sobre la música y su potencial en la escuela. Los Proyectos sonoros planteados por Dennis sirven como punto de partida para nuevas exploraciones a la vez que sugieren la actualización y contextualización tanto de las temáticas propuestas como de los recursos y aplicaciones didácticas en el aula universitaria. Los resultados contribuyen a una perspectiva inclusiva de la música sin distinciones de tiempo y de culturas, favorece la interdisciplinariedad y potencia la indagación y el diseño de recursos y aplicaciones didácticas como ejes de la formación musical de los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- Blanco-García, Y., Peñalba, A. (2021) The Music Training of General Primary Education Teachers: A Case Study at a Spanish University. En: Correia Castilho, L., Dias, R., Pinho, J.F. (eds) *Perspectives on Music, Sound and Musicology*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78451-5_14
- Cárdenas, I. (2003) *Evolución de la educación musical: la pedagogía de creación musical*. Lugo, Unicopia.
- Dennis, B. (1975) *Proyectos sonoros*. Buenos Aires, Ricordi.
- Hemsy de Gainza, V. (2003) *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Universidad de San Andrés, Argentina [Documento de trabajo] <http://hdl.handle.net/10908/773>
- Paynter, J. y Aston, P. (1970) *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge University Press.
- Peñalba, A. (2017) La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* 14, 109-127. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>



Gymkana de la Paz

Carlos Robles Palomo

Maestro de Música en C.E.I.P Ciudad de Mobile, Málaga.

Emilia Cabrera Aguilera

Maestra de Pedagogía Terapéutica en C.E.I.P Ciudad de Mobile, Málaga.

RESUMEN

La Gymkana de la Paz es un proyecto interdisciplinar donde la música juega un importante papel. Consiste en la celebración de una gymkana de juegos temáticos durante el Día de la Paz, a la que se le añaden el rodaje de un videoclip y una coreografía en torno a una canción en castellano de temática pacífica. El alumnado de 6º tiene una importante labor en este proyecto, puesto que explican las partes de la gymkana, ayudan en la realización del videoclip y analizan el resultado final en la asignatura de Cultura Digital. Casi todo gira en torno a canciones, ya sea la canción de la coreografía y el videoclip, canciones que escuchamos en clase de música para analizar sus versos (con mensaje positivo o pacífico), o los juegos musicales que se incluyen en la gymkana.

PALABRAS CLAVE

gymkana, paz, videoclip, coreografía, canción

ABSTRACT

Gymkana of peace is a project where music is so important. This project consists on a gymkana celebrated during the Day of the Peace, with different kinds of games related with pacific concepts. We also film a videoclip about a song with a pacific message, a song that we will dance at the end of this celebration following a coreography created by a teacher. The students of sixth course have an important part in this celebration, since they explain the games that the other students and teacher are going to play during the gymkana, and film some parts of the video clip that we will share in our own blog. This project tries to concentrate all the subjects that we teach in our school, with games, materials, topics... that can be worked using maths, spanish, science, arts, and, of course, music...

KEY WORDS

gymkana, peace, videoclip, coreography, song

1. Introducción

La "Gymkana de la Paz" es un proyecto transversal e internivelar, que se desarrolla dentro del programa "Escuela: espacio de Paz" del colegio de Infantil y Primaria "Ciudad de Mobile", sito en Málaga capital. Dicho colegio está situado entre las barriadas de Martiricos y la Roca, dentro de la Junta de Distrito de "Palma - Palmilla". Es dicho contexto, el que nos llevó en 2015 a idear una celebración del Día de la Paz acorde a las necesidades de nuestro centro, de ahí que ahora pasemos a realizar una justificación y contextualización del proyecto.

1.1. Justificación y contextualización

Nuestro centro educativo presenta las mismas características que la junta de distrito a la que pertenece: diferentes nacionalidades, etnias y creencias; nivel sociocultural y económico, medio-bajo y abundancia de familias con casos de desestructuración familiar.

Fue todo esto lo que nos llevó a pensar que las celebraciones del Día de la Paz tenían que ser un momento clave en el calendario escolar, por lo que en 2015 planteamos una coreografía grupal (para todo el centro) en torno a una canción de mensaje positivo, pacífico y motivador. La canción fue "Mensajes del agua" del grupo Macaco y, además de crear una coreografía en torno a ella, también surgió la idea de hacer un videoclip relacionado con su letra y con el día de la paz en sí mismo. En el vídeo, por tanto, aparecen el profesorado y alumnado del centro, personal no docente, trabajos de las diferentes clases y varias partes de la coreografía elegida para aquella celebración.

De esta forma, buscábamos realizar un trabajo en equipo en el que todo el mundo tuviera su parcela de participación, mientras disfrutábamos con una canción positiva que transmite un claro mensaje de unidad, paz y colaboración. Pero esto solo fue el germen de lo que vendría después, porque para el siguiente curso, las celebraciones del Día de la Paz se iban a ampliar con una gymkana de juegos.



2. Objetivos

Una vez explicada esta introducción, pasamos a enumerar los objetivos que nos planteamos con esta actividad:

- Transmitir mensajes pacíficos entre nuestro alumnado, favoreciendo el diálogo y el entendimiento en la resolución de conflictos.
- Mejorar la convivencia en el centro, con actividades grupales, internivelares y transversales.
- Implementar el concepto de empatía respecto a diversas temáticas.
- Comprender el trabajo anterior y posterior que conlleva cualquier celebración.
- Fomentar el trabajo en equipo, el compañerismo y la ayuda entre iguales.

3. Preparación de la actividad

¿En qué consiste la gymkana de la paz?

La respuesta es sencilla: consiste en una serie de juegos, que giran en torno a una temática y que tienen como objetivo principal, fomentar cultura de paz entre el alumnado de nuestro centro.

Pero evidentemente, hay mucho más detrás.

En nuestro centro, la gymkana conlleva cuatro actividades principales:

1. La creación de un videoclip en torno a una canción.
2. La creación de una coreografía para esa misma canción.
3. La participación del alumnado en diferentes juegos en torno a una temática sobre la que queremos concienciar.
4. La realización de un baile grupal siguiendo la coreografía aprendida para la canción.

3.1.Temporalización

La primera vez que realizamos fue en 2016 y desde entonces, mantenemos la siguiente estructura de organización:

- En octubre se elige la canción sobre la que se va a trabajar, que tiene que ser fácilmente coreografiable y tener un mensaje positivo, pacifista, motivador...
- En ese mismo mes, decidimos la temática sobre la que va a girar la gymkana.
- Entre noviembre y enero, se planifican los juegos a realizar en la gymkana, que pueden ser ya existentes o pendientes de ser creados por nosotros.
- Entre diciembre y febrero, se graba el videoclip en torno a la canción elegida, que incluye planos donde se ven la coreografía final y la celebración de la gymkana.
- Durante el mes de enero, cada clase aprende la coreografía grupal a realizar el Día de la Paz. También involucramos a alumnado de todos los cursos en la creación de juegos para las postas de la gymkana.
- En ese mismo mes, se explican los juegos al alumnado de 6º para que luego ellos sean los encargados de gestionar las postas que le correspondan en el día de la celebración.



- El 30 de enero se celebra la Gymkana de la Paz y se terminan las actividades con el baile grupal. La fecha es variable por climatología o coincidencia con día festivo.
- Durante el mes de febrero, se termina la grabación y se procede a la posproducción y montaje de vídeo.
- En el mes de marzo, el vídeo se ve en primicia, y se comenta, con la clase de 6º durante sus sesiones de Cultura Digital. Procedemos a analizar los planos, el montaje, la coincidencia entre letra e imágenes, los posibles fallos de realización, etc.
- El día 8 de marzo, coincidiendo con el Día de la Mujer, el vídeo se estrena en el salón de actos del colegio.
- Durante el mes de marzo, el videoclip es colgado en el blog del colegio, para que los familiares de los alumnos, el profesorado y el personal no docente, pueda ver el trabajo finalizado.

3.2. Creación y reparto de las postas

Las postas son cada una de las paradas que los alumnos harán durante la gymkana y tienen asignadas algún tipo de juego educativo. Cada uno de esos juegos será explicado por un alumno o alumna, o en todo caso una pareja de ambos, como medio de trabajo de la responsabilidad y la expresión oral.

Para poder elegir los juegos que habrá en cada posta (suelen ser 10 o 12), hay que elegir primero la temática sobre la que girará la gymkana. Este año es el Medio Ambiente, pero en cursos anteriores ha sido diferente:

- 2016: discapacidad
- 2017 y 2018: emociones
- 2019: multiculturalidad
- 2020: reciclaje y cuidado del medio ambiente

De esta forma, en 2016 había un juego de dibujo con los ojos tapados, en 2017 trabajaron con bloques que reflejaban diferentes emociones y en 2019 formaban un mapa con las diferentes nacionalidades que encontramos en el colegio. Aun así, hay juegos fijos que repetimos cada año por el gusto personal que el alumnado muestra hacia ellos, y porque entroncan con cualquier materia a trabajar. Estos son, el circuito de actividad física y el juego del paracaídas, donde una pelota tiene que introducirse por un boquete hecho en una tela de las que todos y todas tiran. También incluimos siempre un juego musical. Como ejemplos pueden servir, uno que realizamos en 2016 en el que los niños tenían que leer los labios de los compañeros mientras escuchaban música. La idea era que no pudieran oír y sentir algo parecido a la sordera. Otro ejemplo lo encontramos en 2019, donde jugamos a un juego musical proveniente de un país africano. La mecánica era sencilla: todos se movían al pulso de un pandero y según el número que dijera el niño que interpretaba, así tenían que unirse ellos y ellas en grupo.

Volviendo al reparto de postas, estas se ubican en el patio grande del colegio en base al espacio que requieran y en un orden que favorezca la variedad. De esta manera intentamos mantener la motivación del alumnado y procurar que la actividad sea dinámica y llevadera. Hay que recordar que los grupos de alumnos se hacen con niños y niñas desde 4 años a 6º de Primaria y Especial, que tendrán a un maestro encargado de ellos y los llevará por cada posta (ver el punto 4. Desarrollo de la gymkana para más detalles).

Para finalizar este apartado es importante decir que muchas postas ya tienen sus materiales creados, pero otras hay que hacerlas nuevas en cada gymkana por el cambio de temática. Esto nos lleva a una relación directa con la asignatura de plástica, ya que el alumnado de Primaria ayuda a la creación de materiales para las postas en sus horas de plástica.

3.3. Grabación del videoclip

La grabación del videoclip se realiza entre noviembre y febrero, por lo que se inicia antes, durante y después de la gymkana.



El proceso empieza con la letra de la canción, de la cual se sacan las partes que va a grabar cada curso y lo que van a hacer mientras dure el plano. Las imágenes suelen estar relacionadas con las letras y en ellas pueden aparecer alumnos y alumnas, personal docente y no docente, imágenes del día de la gymkana, trabajos relacionados con el Día de la Paz o elementos del colegio que puedan funcionar como planos de recurso. Todo esto se refleja en un plan de rodaje que luego se ejecuta durante los meses citados.

Para las grabaciones se usan recreos, clases regulares y sesiones de la clase de música. A veces se trabaja con una clase completa y otras veces se establecen grupos más pequeños, siempre que sus padres hayan firmado el consentimiento de ser grabados.

En el caso de maestros y maestras, siempre aparecen en pequeños grupos y el rodaje se suele realizar durante los recreos o en algún hueco de las exclusivas. Todos estos planos se van montando con su correspondiente parte de la canción y una vez que todos se unen, se hace un pequeño proceso de posproducción para mejorar algunas imágenes que lo necesiten, así como poner créditos y añadir efectos.

El videoclip suele estrenarse el 8 de marzo, ayudando en las celebraciones del Día de la Mujer gracias al mensaje de unidad, compañerismo y equipo que transmite. Tras esto, procedemos a subir el vídeo al blog del colegio, asignándole un enlace de Vimeo con clave para miembros de nuestra comunidad educativa. La dirección del blog es <https://ciudaddemobile.blogspot.com/>

Las canciones escogidas durante estos años han sido:

- 2015: “Mensajes del agua”, Macaco (2009, “Puerto Presente”)
- 2016: “Madre Tierra”, Chayanne (2014, “En todo estaré”)
- 2017: “Ya comenzó”, Luis Enrique (2017, “Jukebox”)
- 2018: “Imagina”, Efecto Pasillo (2015, “Tiembla la tierra”)
- 2019: “Solo si es contigo”, Bombai (feat. Bebe) (2017, Single)
- 2020: “Celebra la vida” Axel (2009, “Universo”)

- 2021: “Mi lugar”, Miki Núñez (2020, “Iceberg”)
- 2022: “Me gusta la vida”, Funambulista (2021, single)

4. Desarrollo de la gymkana

La gymkana se celebra el día 30 de enero, coincidiendo con el Día de la Paz. La fecha es flexible, puesto que la climatología o la coincidencia con festivo pueden afectar al día de la celebración. Ese mismo día, se hace un recuento de los alumnos-alumnas que han venido al colegio y se dividen para ver cuántos alumnos salen por cada grupo. El número de grupos coincidirá con la cantidad de postas que hayamos elegido. Una vez que conocemos esto, asignamos un número a cada niño o niña, que tendrá que irse con el maestro o maestra que tenga ese número. El director, el jefe de estudios, la coordinadora del proyecto “Escuela: espacio de Paz” y el maestro de música (que realiza la grabación), no tendrán ningún grupo, y realizarán otras labores de coordinación. Los grupos estarán formados por personas que van desde Infantil de 4 años hasta 5º, incluyendo a los alumnos del Aula Específica, que se repartirán entre diferentes grupos. El alumnado de 6º estará en el patio grande del colegio, esperando la llegada del resto de alumnos para explicar cada posta.

Cada uno de estos grupos iniciará la gymkana en una de las postas y tendrá que recorrer todas las demás, puesto que la gymkana no acabará hasta que todos los grupos hayan pasado por todas las postas. La mayoría de los juegos elegidos están pensados para que todos puedan participar, adaptándose a la edad del alumnado y al tiempo del que disponemos. Es en este punto, donde la música cobra gran importancia. La actividad siempre tiene música de fondo, gracias a una lista que se elabora para ese día con canciones adecuadas a la celebración. Será cuando alguna de estas canciones deje de sonar, cuando los grupos tengan que moverse hasta otra posta. Alguno de los maestros que coordinan se encargará de ir parando la música para realizar el cambio de postas.

Cuando todos los grupos han pasado por todas las postas, se finaliza la gymkana y nos reunimos en frente de las gradas del patio grande para hacer el baile grupal. En este momento se



escuchará la canción elegida para celebrar la paz y la coordinadora se subirá a las gradas con alumnado de 5º y 6º para hacer la coreografía. El resto del colegio se guía así para hacer el baile, aunque suponemos que está aprendido por los ensayos realizados durante el mes de enero. Una vez terminado el baile, se da por concluida la gymkana.

La duración media que está teniendo la actividad es de 2 horas y media, desde que iniciamos el reparto de grupos hasta que terminamos la coreografía. Luego hay un tiempo de recogida de materiales por parte de la clase de 6º, que tiene una enorme responsabilidad durante la celebración.

No podemos terminar este apartado sin citar que la canción de este año (aún por trabajar) es “Celebra la vida”, Axel (2008 “Universo”)

5. Medios y recursos

- Aplicaciones y programas:

1. Adobe premiere (para montaje de vídeo)
2. Spotify (para lista de canciones que se escucharán durante la gymkana)

- Materiales:

1. Cámara A7 (para grabación de videoclip)
2. Instrumentos musicales Orff (si se requieren para algún juego musical)
3. Material escolar (cartulinas, rotuladores, tijeras, papel continuo, pegamento, fixo...)
4. Material deportivo (balones, picas, conos, bancos...)

- Redes y plataformas:

1. Blog escolar del colegio (ver dirección en el apartado 3.3)
2. <https://www.facebook.com/CEIP-Ciudad-de-Mobile-640091933077684/>
3. <https://vimeo.com/es/>

6. Conclusiones

Desde el C.E.I.P "Ciudad de Mobile" podemos decir con orgullo que la gymkana de la Paz es todo un éxito. El alumnado disfruta mientras aprende y es un momento de convivencia muy interesante, al estar todo el colegio unido y mezclado en un camino común. Era todo un reto cuando iniciamos la actividad, pero ya la hemos consolidado en nuestro calendario escolar, con mejor planificación y un acabado cada vez más afinado.

En estos años hemos conseguido la colaboración de la Cruz Roja en algunas ocasiones y estamos pendientes de involucrar a más padres en este año 2020, puesto que en 2019 abrimos la actividad a aquellos padres y madres que quisieran ayudarnos con los grupos de alumnado y la explicación de las postas.

Está claro que aún nos queda mucho por hacer, pero por ahora solo podemos decir que la Gymkana de la Paz es una de las actividades más importantes de nuestro centro escolar y eso mucho decir dentro de un colegio de compensatoria, con alumnado de muy diferentes condiciones sociales, étnicas y religiosas, con las dificultades que existen en muchas familias y teniendo en cuenta que los tiempos que corren quizás no sean los mejores. Pero ahí está nuestra labor como docentes, que no es otra que mostrar el camino de la paz, el entendimiento, la empatía, el respeto y todo lo que conlleve un buen clima de convivencia.



PONENCIAS



La danza y sus elementos para la docencia en el aula

Natalia Ollora Triana

Universidad de La Rioja

RESUMEN

La práctica de la danza promueve el desarrollo de aspectos relacionados con las competencias afectivas, recreativas, reflexivas y expresivas de la formación integral de las personas. Como disciplina artística y forma de expresión ha cobrado un relieve especial por los beneficios que aporta su práctica no solo a todos los aspectos de la salud, sino como potenciadora de aprendizajes de gran calado a nivel individual y social. Estas evidencias han aportado el impulso necesario para la consideración de esta disciplina artística y su práctica como parte competencial dentro de los últimos documentos curriculares de España, siendo junto con la música, conformadora de una de las áreas de educación artística en la etapa de educación primaria. El presente documento surge desde la propia experiencia a lo largo de los años como docente dentro de la formación en danza como forma de ocio y profesional. Todos los recursos metodológicos, dinámicas y estrategias planteadas han sido adquiridos dentro de las experiencias en diferentes contextos en los que la danza era la actividad principal, su práctica como actividad de formación en toda variedad de contextos educativos, o su creación con objetivos culturales.

PALABRAS CLAVE

danza educativa, didáctica de la danza, danza y elementos, área de educación artística.

ABSTRACT

The practice of dance promotes the development of aspects related to affective, recreational, reflective and expressive skills of the integral formation of people. As an artistic discipline and form of expression it has gained special emphasis for the benefits that its practice brings not only to all aspects of health, but as an enabler of important learning at an individual and social level. These evidences, have provided the necessary impetus for the consideration of this artistic discipline and its practice as part of the latest curricular documents in Spain, being together with music, one of the areas of artistic education in the primary education. The present document arises from our own experience over the years as a teacher in dance training as a form of leisure and professional. All the methodological resources, dynamics and strategies proposed have been acquired within the experiences in different contexts in which dance was the main activity, its practice as a training activity in all variety of educational contexts, or its creation with cultural objectives.

KEY WORDS

educational dance, didactic dance, dance and elements, area of artistic education.

1. Introducción.

La danza está cobrando un relieve especial como actividad físico-expresiva, siendo las actividades rítmicas y bailadas las más escogidas por la población para la práctica en el hogar durante los meses de confinamiento provocados por la pandemia mundial (Dalmases, 2020 y Encalada, 2020). Las experiencias relacionadas con estas actividades se han convertido en una vía de escape, desahogo físico y emocional, secundando el informe publicado por la Organización Mundial de la Salud sobre los beneficios de las artes en la salud y bienestar de la población y su propuesta como integración de las disciplinas artístico-escénicas, como la danza, en los currículos oficiales nacionales (Fancourt y Finn, 2019).

Además de los beneficios concretos como actividad física, los procesos creativos promueven la salud, el bienestar y la calidad de vida (Saavedra Macías, y otros, 2016), reconociendo los potenciales creativos de todas las personas para desarrollar actividades de esta índole a partir de diferentes situaciones de su vida diaria (Arbillaga, Elisondo y Melgar, 2018).

La práctica de la danza como actividad profesional aporta diferentes conocimientos y estrategias para la danza educativa, ya que conlleva el conocimiento de esta disciplina en profundidad, de sus elementos y habilidades técnicas, y de la didáctica específica para su aprendizaje, lo que favorece el traslado de estos conocimientos a las aulas para el desarrollo de las competencias relacionadas con la danza planteadas para las diferentes etapas y áreas de los currículos oficiales (RD 157/2022 del 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y RD 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.)

Así, teniendo en cuenta la experiencia dentro de la danza como ocio y profesional, este documento aporta algunos aspectos a tener en cuenta para un primer acercamiento a esta disciplina contemplando la formación de los docentes

responsables de su enseñanza en las diferentes etapas. Presenta sus elementos y habilidades específicas desde el punto de vista de la danza educativa y principios estratégicos para las diferentes etapas, pretende ser un primer paso para lo que, tras la formación de estos docentes, pueda ser el inicio de la danza en las aulas de los centros educativos sin recelos por el hecho de no saber bailar.

2. Danza: aspectos a tener en cuenta para la propuesta educativa.

El actual RD 157/2022 del 1 de marzo de Educación Primaria, desarrolla como novedad el área de educación artística, con la posibilidad de desdoblarse en Educación plástica y visual, por una parte, y música y danza por otra (RD 157/2022 del 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su artículo 8, b). Esta área debe contribuir al uso de diferentes formas de expresión artística e iniciarse en ellas para conocer las formas de arte, explorarlas como formas de expresión, y considerarlas para la propia producción de propuestas. De la misma forma el alumnado comprenderá la cultura en la que vive, la entenderá y disfrutará desarrollando su sentido crítico y su propia identidad.

La orientación de la acción educativa en relación a la danza no debe desviarse y considerar estos propósitos, teniendo en cuenta que es el movimiento y la corporalidad el elemento de expresión, y la danza como forma de cultura para la comprensión, reflexión, creación y desarrollo de identidades.

A partir de los juegos como estrategia principal, la acción docente debe plantear una metodología motivadora, que no busque el producto final desde un inicio, sino que sea el proceso desde el inicio el que desarrolle un producto intencionado y creado por los propios alumnos.

2.1. Danza como forma de expresión.

Se debe desarrollar el movimiento corporal como el medio de expresión, el alumnado será capaz de expresar, comunicar, o comprender la danza si conoce cómo y hasta donde llega su movimiento corporal. Así, debemos desarrollar la corporeidad del alumnado de manera óptima, fomentar su cuidado, salud física, emocional y social.

Las guías que marcarán las decisiones del docente para el proceso de optimización corporal en relación a los movimientos vendrán definidas por:

a) la movilización corporal: La exploración de cada parte del cuerpo y su capacidad de movimiento; jugando a la coordinación y movilización de partes del cuerpo concretas como iniciadoras de los movimientos, siguiendo el sistema de análisis cualitativo del

movimiento de Laban (Laban R. , 2005) como el impulso que desarrolla el movimiento (“effort”).

b) la percepción de la gravedad del cuerpo y de la verticalidad.

c) la percepción del propio cuerpo, toma de conciencia de la arquitectura del cuerpo, de las sensaciones táctiles y kinestésicas, del tono muscular (...)

d) la utilización del espacio próximo y lejano de desplazamiento: direcciones, orientaciones, niveles, trazados, dimensiones, Icosaedro (Laban R. , 2005)

e) la utilización del tiempo, la estructuración métrica, los conceptos para el movimiento y adecuación a : pulsación, tempo, acento, medida, frase, el ritmo,... a través de juegos de escucha y respuesta corporal.

f) movilización de la energía, siguiendo los trabajos de Laban para trabajar el movimiento en relación con la energía. Elementos indisociables que componen la energía: el peso, el tiempo y el espacio.

g) relación entre los alumnos y su movimiento (escucha): trabajo por parejas y pequeños grupos. Pesos, contrapesos y figuras,

h) relaciones entre alumnos organizadas en función del espacio

i) relaciones entre /alumnado en función del tiempo: unísono de movimientos, la alternancia o pregunta/respuesta de movimientos, el canon (temporal o espacial), la cascada, (...)

Tabla 1. Acciones elementales de base propuestas por Laban.

Fuente: Porta, 2018: p. 33

ACCIONES	ENERGÍA	ESPACIO	TIEMPO
<i>GOLPEAR O DAR PUÑETAZOS</i>	Fuerte	Directo	Rápido
<i>PRESIONAR</i>	Fuerte	Directo	Sostenido
<i>RETORCERSE O TORCER</i>	Fuerte	Indirecto	Lento/sostenido
<i>DAR LATIGAZOS FUERTES</i>	Fuerte	Indirecto	Rápido
<i>SACUDIR/DAR LATIGAZOS LEVES</i>	Débil	Indirecto	Rápido
<i>FLOTAR O VOLAR</i>	Débil	Indirecto	Lento/sostenido
<i>DESLIZAR</i>	Débil	Directo	Lento/sostenido
<i>GOLPEAR LIGERAMENTE/TECLEAR</i>	Débil	Directo	Rápido



2.1.1. Elementos y habilidades propias de la danza para llevar al aula.

La danza ofrece diferentes habilidades sobre las que el docente va a organizar el proceso, así según el ciclo de enseñanza se organizará la práctica considerando todas ellas para el conocimiento y desarrollo por parte del alumnado como herramientas para su expresión y creación.

Algunas de las habilidades técnicas y motrices que pueden llevarse al aula de danza educativa son:

- **Saltos** (Pequeños saltos), desde saltos sencillos se debe guiar para modificar: La dirección de las partes corporales; la posición de piernas en el salto; los impulsos (uno o dos apoyos); la recepción (uno o dos apoyos); la posición del cuerpo en el aire tomando como referencias diferentes partes del tronco; saltos girando en el aire (de manera individual); pequeños saltos a tiempo y contratiempo.
- **Giros** (en todos los ejes que permita la motricidad individual); Rodadas: realizar giros sobre los diferentes ejes corporales: sobre el suelo; en pareja e individualmente; de pie a uno o dos apoyos; desde un salto, en equilibrio o fuera de eje de equilibrio.
- **Equilibrios**: realizar equilibrios individuales, pareja y grupales: Modificando posición; apoyos y número de apoyos; buscando la vertical (abrirse) o hacia el suelo (cerrarse); creando “estructuras” en pareja o grupales.
- **Desplazamientos**: Estrategias para desarrollar el control espacial y los desplazamientos: Icosaedro (Rudolf Von Laban, 1879-1958); “Effort”, lo que impulsa el movimiento para el desplazamiento; trayectorias y tensiones del movimiento; alturas del movimiento y en el desplazamiento.
- **Trabajo en parejas y grupos**: pesos y contrapesos.
- **Desarrollo de la memoria coreográfica** (coordinación, disociación, cualidad de movimientos, ...).

2.2. Danza: expresión, comunicación y creación.

Como forma de lenguaje, requiere el aprendizaje o desarrollo de un movimiento con identidad y cualidades concretas y amplias, óptimo, sobre el que el alumnado podrá apoyarse para su

expresión bailada, esta progresión para el desarrollo corresponde con las siguientes dimensiones (Learreta, Sierra y Ruano, 2005):

- **Dimensión expresiva**, toma de conciencia de todas las posibilidades de movimiento que brinda el propio cuerpo para expresarse. Su desarrollo es continuo y varía a lo largo de la vida, es el "lenguaje" propio.
- **Dimensión comunicativa**, la adquisición de los recursos que capacitan al alumnado para que su movimiento sea comprendido por los demás y para que se utilice con intención. Cómo quiero comunicarme al bailar. Desde esta dimensión se desarrolla la capacidad de transmitir ideas.
- **Dimensión creativa**, se orienta al desarrollo de la capacidad de componer, idear, crear coreografías, construir secuencias o desarrollar obras completas con todos los aspectos vinculados a la creación. Se basa en la capacidad humana vinculada con el pensamiento divergente

Tras el desarrollo del proceso teniendo en cuenta las tres dimensiones, podrá surgir el movimiento como respuesta. Apoyados en la música y en el silencio a través de juegos desarrollar el ritmo y la respuesta motriz, exploratoria e intencionada, siempre fomentando el desarrollo de la cualidad y la identidad en los movimientos del alumnado.

Finalmente, y como consecuencia del proceso, la elaboración y creación de propuestas coreografiadas. Desde la observación por el docente de las aportaciones extraídas del alumnado, atender a la coordinación y la memorización motriz intencionada de las sugerencias, guiando sus intereses expresivos, sus intenciones comunicativas y el reconocimiento de su forma de movimiento.

Además, analizar y reflexionar sobre propuestas ya creadas que despierten la creatividad del alumnado, mostrar diferentes estilos y formas de creación de danza y analizar sus elementos de composición y comunicación.

3. Conclusión.

Es un hecho incuestionable la importancia del área de educación artística en la formación de las personas. Sin embargo, el hecho de



ser una disciplina no considerada en el sistema educativo, ha derivado en su planteamiento como opción de contenido educativo solo por aquellos docentes cuya formación se lo permitía y dentro del área de Educación física, de la que todavía forma parte.

Por ello se ha considerado la necesidad de acercar una metodología asequible a los responsables de la formación de esta área que abre un inicio de conocimiento estratégico y metodológico de cómo debe plantearse la danza y su desarrollo teniendo en cuenta las competencias y saberes a alcanzar. Aporta las diferencias principales sobre las cuáles se puede estructurar la acción educativa sin caer en errores que se han repetido hasta el momento. Cómo priorizar el producto y la imitación de coreografías ya creadas anulando por completo el aprendizaje derivado del proceso como base de la metodología planteada y fomentando la desmotivación.

Referencias bibliográficas

- Arbillaga, L., Elisondo, R., y Melgar, F. (2018). Espacios que proyectan hacia nuevos horizontes. La danza como puente entre la creatividad y lo cotidiano. *Estudios sobre arte actual*, 6, 21-33.
- Da Mota, G. R., Neto, O. B., Faleiros, A. C., Julianetti, A., Da Silva, L., Lopes, C. R., . . . Marocolo, M. J. (2011). Street-dance: Physiological demands and effect of endurance training. *Journal of physical Education and Sports Management*, 2(5), 53-57.
- Dalmases, I. (29 de abril de 2020). *Bailando en línea y en directo para ponerse en forma en el confinamiento*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200429/bailando-directo-ponerse-en-forma-confinamiento-coronavirus-barcelona-7944564>.
- Encalada, E. (25 de abril de 2020). *La práctica de danza es una aliada durante la pandemia*. Recuperado de <https://www.elcomercio.com/tendencias/danza-arte-ejercicio-confinamiento-coronavirus.html>.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. OMS. Copenhagen: WHO regional office for Europe. Recuperado de <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health->

- [and-well-being-a-scoping-review-2019](#).
- Gustems, J. (2014). *Arte y bienestar: investigación aplicada*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
 - Laban, R. (1966). *Choreutics*. London: MacDonald and Evans.
 - Laban, R. (2005). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.
 - Learreta, B., Sierra, M. A., y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de expresión corporal*. Barcelona: INDE.
 - Márquez, P. (2002). Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 121-149.
 - Porta, I. T. (2018). *Expresión corporal desde la danza creación*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
 - Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, 76, BOE-A-2022-4975, recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/com>.
 - Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, 52, BOE-A-2022-3296, recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/com>.
 - Saavedra, f. J., Aria, S., Cruz, E. D., Galán, M. L., Galván, B., Murvartian, L., y Vallecillo, N. (2016). La recuperación mutua en personas con trastornos psicológicos o diversidad funcional a través de la práctica creativa. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 339-354.



Proyecto Zarza (Zarzuela por jóvenes y para jóvenes)

Francisco Prendes Veiga

Teatro de la Zarzuela

RESUMEN

El Proyecto Zarza -zarzuela por jóvenes y para jóvenes- se ha convertido, a lo largo de las últimas siete temporadas, en el referente de las actividades para escolares planteadas en el Teatro de la Zarzuela. La propuesta, con la que se pretende recuperar la conexión entre el público más joven y el género lírico español, pasa por actualizar la dramaturgia de los grandes clásicos del género lírico -La revoltosa; La verbena de la Paloma; Agua, azucarillos y aguardiente...- respetando íntegramente las músicas de sus grandes creadores (Chapí, Bretón, Chueca, Sorozábal...) con el fin de que las y los jóvenes (de todas las edades) puedan conocer estas músicas que en su tiempo eran conocidas, reconocidas y tarareadas y que hoy, por distintas razones, están muy lejos de sus gustos musicales.

En este artículo se presentan las características y la historia del Proyecto Zarza y se muestran algunas otras actividades desarrolladas desde el Departamento de Actividades Educativas y Culturales del Teatro de la Zarzuela y a las que todo el profesorado está invitado a unirse.

PALABRAS CLAVE

Zarzuela, jóvenes, Zarza

ABSTRACT

Over the last seven seasons, Proyecto Zarza - zarzuela by young people and for young people - has become the benchmark of the Teatro de la Zarzuela's activities for students. The proposal, which aims to recover the connection between the youngest audiences and the Spanish lyric genre, involves updating the dramaturgy of the great classics of the lyric genre - La revoltosa; La verbena de la Paloma; Agua, azucarillos y aguardiente... - respecting in their entirety the music of their great creators (Chapí, Bretón, Chueca, Sorozábal...) so that young people (of all ages) can get to know this music that once was known, recognised and hummed and which today, for various reasons, is far removed from their musical tastes.

In this article we present the characteristics and history of Proyecto Zarza, and show some of the other activities developed by the Teatro de la Zarzuela's Department of Educational and Cultural Activities, which all teachers are invited to join.

KEY WORDS

Zarzuela, young, Zarza

1. El Proyecto Zarza (zarzuela por jóvenes y para jóvenes)

Si bien el Teatro de la Zarzuela ha mantenido su actividad durante sus 166 años de existencia, en las últimas décadas se ha confirmado un paulatino envejecimiento del público que asiste a sus representaciones. Este hecho fue el desencadenante de que la nueva dirección, asumida por Daniel Bianco en noviembre de 2015, se planteara un proyecto para acercar el género lírico español a los más jóvenes y, más concretamente, al público adolescente.

El Proyecto Zarza surge, pues, de la idea de que es posible recuperar el interés por el género lírico español entre una juventud que, por distintas razones, se encuentra muy lejos de los textos y melodías que, en su día, eran parte del acervo popular.

1.1. Características

El Proyecto parte de las siguientes premisas:

- Se representará una obra por temporada, que se integrará, como un título más, en la programación del Teatro de la Zarzuela.
- La duración de las obras no superará los 70 minutos.
- Se respetarán íntegramente los fragmentos musicales y se actualizarán las partes dramáticas para acercarlas a los intereses y motivaciones de los adolescentes del siglo XXI.
- La orquesta se reducirá a un grupo de cámara de entre 5 y 10 intérpretes (a partir de la música original, se realizarán orquestaciones específicas para cada conjunto).
- El elenco estará formado por jóvenes de entre 18 y 30 años que deben superar unas pruebas de audición previas.
- El equipo artístico estará formado por personas de reconocido prestigio en cada uno de sus campos (dirección musical,

dirección de escena, escenografía, vestuario, iluminación).

- Se llevarán a cabo no menos de cinco representaciones para escolares, de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, en el Teatro de la Zarzuela. Además, habrá, al menos, dos funciones en abierto para que el público general pueda acudir a la representación.
- Al final de cada representación, y con el fin de acercar la propuesta al público, se llevará a cabo un coloquio de unos 20 minutos con los jóvenes que integran el elenco. Durante el coloquio el público asistente podrá comentar y preguntar, siempre con libertad, respeto y educación.
- Se elaborarán materiales didácticos para que el profesorado pueda trabajar sobre la propuesta antes y después de la representación.

1.2. Las producciones

Hasta la fecha han sido seis las producciones, una por cada año en la etapa de dirección de Daniel Bianco. Todas ellas disponen de materiales didácticos complementarios y están disponibles en el Canal de YouTube (<https://www.youtube.com/TZARZUELA>) del Teatro de la Zarzuela para ser utilizadas libremente en el aula:

1.2.1. Temporada 2016-2017: La revoltosa

Sainete lírico en un acto con música de Ruperto Chapí y libreto de José López Silva y Carlos Fernández Shaw (en versión libre de Guillem Clua).

Entre el 1 y el 5 de marzo de 2017 se llevaron a cabo un total de 8 funciones, 5 de ellas escolares, con un total de 6673 espectadores (3828 en las funciones escolares).

Equipo artístico:

- Dirección musical: David Rodríguez

- Dirección de escena: José Luis Arellano
- Escenografía y vestuario: Silvia de Marta
- Iluminación: Juanjo Llorens

La producción (<https://youtu.be/OnzapGivGmE>) fue grabada por la Unidad de Audiovisuales del Centro de Tecnología del Espectáculo (INAEM) el 3 de marzo de 2017 y el cuaderno didáctico (<https://teatrodelazarzuela.mcu.es/images/PDFs/la-revoltosa-cuaderno.pdf>) fue elaborado por Isabel Domínguez y María Sáez.

1.2.2. Temporada 2017-2018: El dúo de «La africana»

Zarzuela cómica en un acto con música de Manuel Fernández Caballero y libreto de Miguel Echegaray, en versión libre de Susana Gómez.

Entre el 28 de febrero y el 4 de marzo de 2018 se representaron un total de 12 funciones, 9 de ellas para escolares, con un total de 8316 asistentes (6139 en las funciones escolares).

Equipo artístico:

- Dirección musical: Miguel Huertas
- Dirección de escena: Susana Gómez
- Escenografía: Elisa Sanz
- Vestuario: Gabriela Salaverri
- Iluminación: Alfonso Malanda
- Coreografía: Ferran Carvajal

La producción (<https://youtu.be/s6hYiPMIJ78>) fue grabada por la Unidad de Audiovisuales del Centro de Tecnología del Espectáculo (INAEM) el 1 de marzo de 2018 y el cuaderno didáctico (<https://teatrodelazarzuela.mcu.es/images/PDFs/DUO-ARICANA-DIDACTICO-WEB.pdf>) fue elaborado por Isabel



Domínguez y María Sáez.

1.2.3. Temporada 2018-2019: La verbena de la Paloma

Sainete lírico en un acto con música de Tomás Bretón y libreto de Ricardo de la Vega, en versión libre de Pablo Messiez.

Entre el 26 de febrero y el 3 de marzo de 2019 se representaron un total de 14 funciones, 7 de ellas para escolares, 10050 asistentes (5149 en las funciones escolares).

Además, con el fin de que la propuesta pueda llegar a la mayor cantidad y variedad de público posible, la función del 1 de marzo se retransmite en directo (<https://youtu.be/VhwDGRh6NBQ>) a través de la Web, el canal de YouTube y la Página de Facebook del Teatro.

Equipo artístico:

- Dirección musical: Óliver Díaz
- Dirección de escena: Pablo Messiez
- Escenografía y vestuario: Elisa Sanz
- Iluminación: Paloma Parra

El cuaderno didáctico (<https://teatrodelazarzuela.mcu.es/images/PDFs/DIDACTICO-VERBENA-PALOMA3.pdf>) fue elaborado por Cristina Gutiérrez Andérez.

1.2.4. Temporada 2019-2020: Agua, azucarillos y aguardiente

Pasillo veraniego en un acto con música de Federico Chueca y libreto de Miguel Ramos Carrión, en versión libre de Nando López.

Entre el 2 y el 7 de marzo de 2020 se representaron un total de 11 funciones, 9 de ellas para escolares, 7825 espectadores (5891 en las funciones escolares).

Además, con el fin de que la propuesta pueda llegar a la mayor cantidad y variedad de público posible, y en vista del éxito de la propuesta de la temporada anterior, la función del 6 de marzo se retransmite en directo (<https://youtu.be/OqArGDPoswE>) a través de la Web, el canal de YouTube y la Página de Facebook del Teatro.

Equipo artístico:

- Dirección musical: Óliver Díaz
- Dirección de escena: Amelia Ochandiano
- Escenografía: Ricardo Sánchez Cuerda
- Vestuario: Gabriela Salaverri
- Iluminación: Juan Gómez-Cornejo
- Coreografía: Amaya Galeote

El cuaderno didáctico (<https://teatrodelazarzuela.mcu.es/images/PDFs/cuaderno-agua-azucarillos-aguardiente-19-20.pdf>) fue elaborado por Belén Álvarez García.

1.2.5. Temporada 2020-2021: Amores en Zarza

Tras el éxito de las propuestas anteriores, basadas en obras maestras del género chico, desde la Dirección del Teatro se apuesta por ir un paso más allá y crear una obra nueva. Se encarga al Maestro, Miquel Ortega, gran conocedor del género lírico español, la selección de una serie de números musicales (finalmente serán fragmentos de Chapí, Chueca, Giménez, Serrano, Sorozábal y Valverde) a partir de los cuales el autor Nando López debe escribir su libreto y la Directora de escena, Rita Cosentino, elaborar su propuesta. El resultado es Amores en Zarza, una obra que se desarrolla a las afueras de Madrid el 14 de agosto de 2021.

La obra fue representada en el Teatro de la Zarzuela entre el 26 de febrero y el 5 de marzo. Aunque inicialmente estaban previstas 13 funciones (9 de ellas para escolares) finalmente, debido a la situación sanitaria, se realizaron únicamente 9 funciones (4 para



escolares) con estrictas medidas de seguridad.

La función del 2 de marzo fue retransmitida en directo (<https://youtu.be/DLFHQq5e5-M>) a través de la Web, el canal de YouTube y la Página de Facebook del Teatro.

Equipo artístico:

- Dirección musical: Miquel Ortega
- Dirección de escena: Rita Cosentino
- Escenografía y vestuario: Elisa Sanz
- Iluminación: Juanjo Llorens
- Coreografía: Nuria Castejón

La propuesta didáctica (<https://teatrodelaazarzuela.mcu.es/images/PDFs/amores-en-zarza-cuaderno.pdf>) fue elaborada por Isabel Cortijo Delgado.

1.2.6. Temporada 2021-2022: El sobre verde

El Proyecto vuelve a presentar uno de los títulos emblemáticos del género: El sobre verde, el sainete con gotas de revista con música de Jacinto Guerrero y libreto de Enrique Paradas y Joaquín Jiménez, en versión libre de Álvaro Tato.

Entre el 21 y el 26 de febrero de 2022 se representaron un total de 12 funciones, 8 de ellas para escolares, 7176 espectadores (4552 en las funciones escolares, en las que se siguen aplicando medidas de seguridad, debidas a la situación sanitaria).

La función del 23 de febrero fue retransmitida en directo (https://youtu.be/PQj1G_7JG-o) a través de la Web, el canal de YouTube y la Página de Facebook del Teatro.

Equipo artístico:

- Dirección musical: Cecilia Bercovich

- Dirección de escena: Nuria Castejón
- Escenografía: Ricardo Sánchez Cuerda
- Vestuario: Gabriela Salaverri
- Iluminación: Juanjo Llorens

En esta ocasión, la propuesta pedagógica, en formato de presentación interactiva (<https://view.genial.ly/61fff950d33ad60011cac03a/game-el-sobre-verdef>), fue elaborada desde el propio Departamento de Actividades Educativas y Culturales.

1.2.7. Temporada 2022-2023: Yo te querré

En la Temporada 2022-2023 desde el Proyecto Zarza se rinde homenaje a uno de los músicos españoles más conocidos del siglo XX, Francisco Alonso. Sus músicas jalonarán la obra creada para la ocasión por Lola Blasco (Premio Nacional en Literatura Dramática en 2016).

Habrán un total de 13 representaciones, 9 de ellas para escolares, entre los días 24 de febrero y 4 de marzo de 2023.

1.3. Las giras

Si bien todos los estrenos se realizan en el Teatro de la Zarzuela, la idea es que las producciones del Proyecto Zarza puedan girar y recorrer otros escenarios del país de forma que las y los jóvenes puedan disfrutarlas en directo.

La revoltosa fue interpretada en La Maestranza de Sevilla los días 4 y 5 de abril de 2018 y El sobre verde fue representado en el Teatro Palacio Valdés (Avilés) entre los días 24 y 26 de marzo de 2022.



1.4. Otros

Además de poder contar con las obras completas en el Canal de YouTube del Teatro, en torno a las propuestas del Proyecto Zarza se realizan vídeos promocionales, encuentros 'entre bambalinas' o viajes por la zarzuela (todos disponibles en el mismo Canal). Especialmente interesantes son los vídeos en los que los propios jóvenes comparten sus opiniones, una vez han asistido a alguna de las obras. Todos estos vídeos pueden ser utilizados libremente como complemento de la actividad en el aula.

Además, todas las novedades del Proyecto pueden seguirse a través de la Web del Teatro de la Zarzuela (<http://teatrodela Zarzuela.mcu.es/es/proyectos-didacticos/proyecto-zarza>) o a través de la cuenta de Instagram del Proyecto (<https://www.instagram.com/proyectozarza/>).

1.5. Opiniones

Tras asistir a la representación todos los centros participantes son invitados a cumplimentar un formulario de satisfacción. Compartimos, a continuación, algunos de los, siempre positivos, comentarios recibidos:

La experiencia para mis alumnos y para el profesorado no ha podido ser más positiva. Les ha encantado la obra, el teatro, los actores, y han salido felices.

Siento no haber tenido tiempo hasta ahora para expresaros, en nombre de los profesores y alumnos que asistimos a la representación del miércoles, nuestra más ferviente enhorabuena. Disfrutamos tanto, que algunos no podían creer, a la salida, que en un teatro pudieran pasarlo tan bien.

Es muy de agradecer el amor y el cuidado que ponen en estos proyectos para escolares. Desde la dirección musical hasta la escénica, decorados, músicos, cantantes, técnicos... Un lujo para los chavales a un precio de lo más ajustado. Los alumnos salieron encantados y los profesores más. Muchísimas gracias.

Me parece un trabajo extraordinario en su conjunto. Creo que

tiene mucho mérito conseguir que le guste un espectáculo así al alumnado de secundaria. Muy interesante también y motivador el coloquio posterior. Enhorabuena!

1.6. Reconocimientos

El Proyecto Zarza recibió el Premio a la MEJOR INICIATIVA DE FOMENTO DE LA LÍRICA en la 3ª edición de los Premios Ópera XXI (considerados como los premios nacionales de la lírica).

2. Otras propuestas para escolares del Teatro de la Zarzuela

2.1. Visitas virtuales guiadas

Durante el curso 2020-2021, el Teatro de la Zarzuela ha comenzado a ofrecer la posibilidad de realizar sesiones en línea con centros educativos (a partir de 4º de Educación Primaria). Durante las sesiones conectamos directamente con un grupo clase para comentar el origen del término ‘zarzuela’, las principales características del género y sus similitudes y diferencias respecto a la ópera o el musical; se realiza una visita virtual a los espacios de público del Teatro a través de imágenes 360; para, finalmente, presentar el Proyecto Zarza.

Durante el curso 2021-2022 se han realizado más de 100 sesiones y las valoraciones no podrían ser más positivas (en este enlace (<https://teatrodelazarzuela.mcu.es/es/proyectos-didacticos/visitas-virtuales-guiadas>) puedes acceder al mapa en el que vamos dejando constancia de los centros que han participado en la actividad).



2.2. Otra vida de Zarzuela (Proyecto EDIA)

El Teatro de la Zarzuela ha colaborado con el CEDEC (INTEF) para la elaboración del Recurso Educativo Abierto del Proyecto EDIA Otra vida de zarzuela (<http://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/musica/contenidos/otravidadezarzuela/index.html>) (de Juana V. Fernández y Joaquín Pagador).

2.3. Boletín informativo

A través de este enlace (https://acumbamail.com/newform/web/goyVb121cKT004H6sE9U/28685/?utm_campaign=propuestas-didacticas-del-teatro-de-la-zarzuela&utm_medium=email&utm_source=acumbamail) puedes suscribirte al boletín informativo en el que recibirás noticias de todas las novedades del Departamento de Actividades Educativas y Culturales del Teatro de la Zarzuela.

