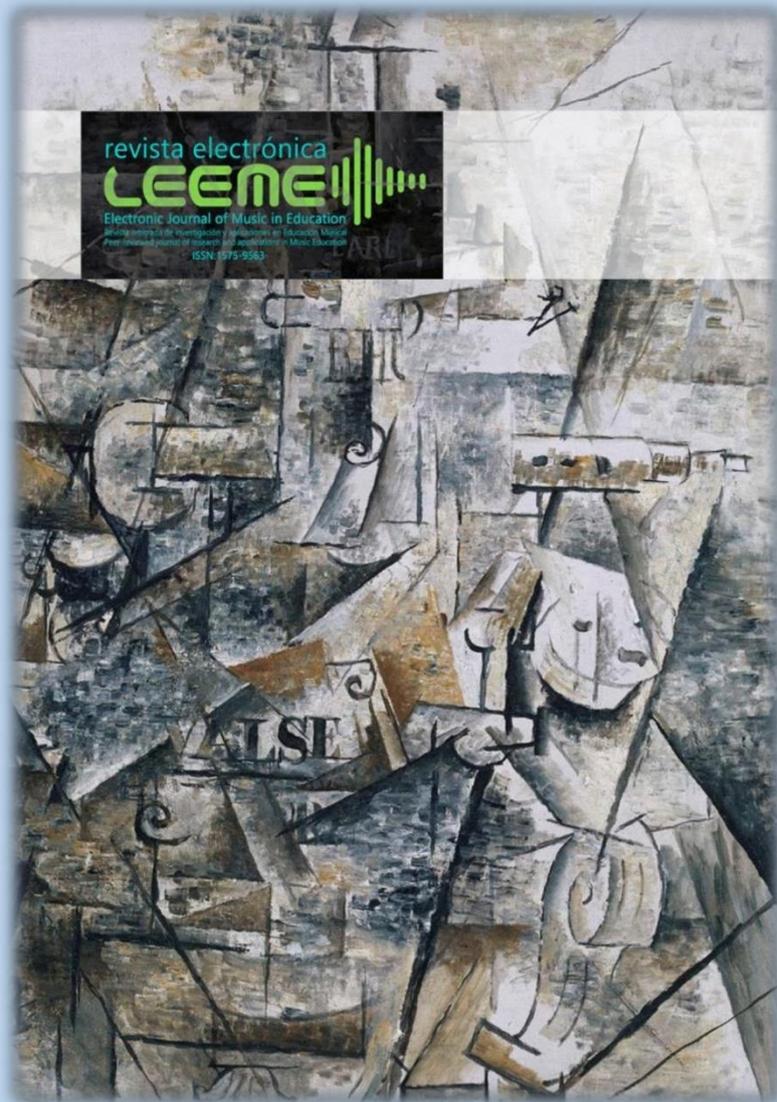




revista electrónica
LEEME 
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 43 (2019): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo

The Classroom as a Sounding Board for Sonorous Creation: New Architectures and Technological Tools to Bring the Art of Sound to Education

Adolf Murillo i Ribes
adolfmurilloiribes@gmail.com
Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esports de la Generalitat
Valenciana/ Dpto. Didáctica Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Valencia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3445-7856>

María Elena Riaño Galán
elena.riano@unican.es

Departamento de Educación
Universidad de Cantabria
Santander, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8274-9917>

Noemy Berbel Gómez
noemy.berbel@uib.es
Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universitat de les Illes Balears
Palma de Mallorca, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8125-9679>

doi: 10.7203/LEEME.43.14007

Recibido: 16-02-2019 Aceptado: 10-04-2019. Contacto y correspondencia: M^a Elena Riaño Galán, Universidad de Cantabria, Departamento de Educación. Avda. Los Castros, s/n, 39005 Santander. España.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la importancia de repensar los espacios que habitamos de acuerdo con la idea de que el mundo físico y el digital interactúen de manera natural. A partir de esta premisa, y en el ámbito educativo-musical, las prácticas desarrolladas en el MusicLAB CR-209 del IES Arabista Ribera de Carcaixent (Valencia) son una muestra de cómo estas nuevas arquitecturas pueden favorecer el desarrollo de la creatividad. Acorde con las posibilidades que ofrece la tecnología actual, esta aula laboratorio está concebido como un espacio para la experimentación y la improvisación. El objeto de este artículo es describir "La Máquina Interestelar", una propuesta pedagógica interdisciplinar que parte de un trabajo de creación musical y que integra diferentes lenguajes artísticos e incluye la tecnología mediante el uso de la herramienta digital "Soundcool". Se utiliza una metodología colaborativa y se muestran los escenarios de trabajo, en su diseño, desarrollo y representación escénica. Los participantes, un grupo formado por estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria, junto a músicos y docentes, fueron capaces de generar diálogos entre la imagen, el gesto, la voz y el sonido y liberar su creatividad desde una actitud abierta y participativa. Nuestro objetivo final es proporcionar ideas que puedan inspirar a los profesores del ámbito artístico en el diseño de propuestas interdisciplinares, el trabajo colaborativo y la hibridación entre lo analógico y lo digital.

Palabras clave: Creatividad, Educación artística, Creación Sonora Colaborativa, Espacios LAB, Soundcool.

Abstract

The article discusses the importance of rethinking our living spaces so that the physical and digital world can interact naturally. Based on this premise, and within the field of music education, practices developed at Arabista Ribera of Carcaixent Secondary School's MusicLAB CR-209 (Valencia) illustrate how new architectures may foster creativity. According to the possibilities that current technologies can offer, this laboratory-classroom has been conceived of as a space for experimentation and improvisation. The purpose of this article is to describe "The Interstellar Machine", an interdisciplinary pedagogical proposal that is based on a musical creation project and that integrates various artistic languages, including technological tools such as the "Soundcool" digital tool. We used a collaborative methodology and show the working scenarios, their design, as well as their development and scenic representation. Participants, a group comprising Primary and Secondary students, along with musicians and teachers, were able to generate dialogues involving images, gestures, voice, and sound, thereby unleashing their creativity with an open and participatory attitude. Our final aim is to provide insights that might inspire other art teachers in the design of similar interdisciplinary proposals, collaborative projects and blending of analogic and digital tools.

Key words: Creativity, Arts Education, Collaborative Sonorous Creation, LAB Spaces, Soundcool.

1. Introducción: habitando espacios

Hace pocas décadas resultaba impensable que al mundo físico se le sumase otro virtual, el que emerge gracias a los avances tecnológicos que día a día permiten explorar y descubrir nuevas experiencias en las que los sentidos entran en juego. La manipulación visual, táctil, sonora a través de interfaces, dispositivos, sistemas de comunicación o componentes de todo tipo, no solo es posible y está a nuestro alcance, sino que ha llegado para transformar la relación que establecemos con la realidad y los modos de percepción y expresión. Con el uso de los recursos tecnológicos el artista sonoro de la era digital ha visto ampliadas sus posibilidades para extraer y generar recursos sonoros; más aún, conforme a esas posibilidades, las convierte en una práctica compositiva de primer orden (Iges, 2017).

Partiendo de esta premisa, los espacios que habitamos han de ser también facilitadores para establecer contacto con aquella tecnología que en cada momento sea requerida según nuestros objetivos. Se crean, así, nuevos espacios híbridos entre lo analógico y lo digital (Ferusic, 2012). Si los espacios físicos cambian, también deben hacerlos nuestras formas de actuar en ellos; resulta de vital importancia percibir y sentir el sonido como resultado de las acciones concretas de nuestro cuerpo con los materiales. Lugares en los que lo analógico y lo digital se hibridan en un juego integrador, a través de la gestualidad, capaces de generar nuevas formas de representación, narrativas de encuentro, confluencias expresivas, incluso, nuevas formas de pensamiento a través de las artes.

En el entorno de lo sonoro, este tipo de propuestas favorece y anima a la manipulación de materiales y objetos que aportan todo un imaginario vibratorio desde la experimentación acústica. Un comportamiento, el de los materiales, que ha de ser observado con mayor atención para distinguir las respuestas de las fuentes primarias, aquellas procedentes del plano físico y las que son fruto de la digitalización del sonido, mediante interfaces que permiten ampliar el rol que tradicionalmente ha sido asignado a los instrumentos musicales. Son este tipo de experiencias las que nos sitúan de forma diferente ante aquello que suena (el objeto), de qué manera lo hacemos sonar (la exploración) y cómo suena (la respuesta). Ello genera escuchas que enriquecen nuestro archivo sonoro mental y permiten mayor agilidad a la hora de encontrar soluciones sonoras y creativas en el universo de la experimentación y creación sonora/musical.

De acuerdo con Kaiero (2010), es necesaria una reflexión acerca de los espacios acústicos, que requieren una reconfiguración en relación con las prácticas allí realizadas y las diversas y cambiantes interacciones, discursos sonoros, que irán definiendo su identidad. Territorios sonoros habitados en los que la propia presencia física de los habitantes y la de los objetos sonoros cohabita con las rutas trazadas por las ondas vibratorias en el espacio, los recorridos visuales y las manipulaciones tecnológicas; son elementos esenciales para la construcción de narrativas,

tanto para quienes las producen como para los receptores. La percepción de obras de arte depende directamente de los sentidos y, en particular, de una hibridación visual, sonora y táctil (Reyes, 2005). Esta es una experiencia de percepción, que contiene toda una suerte de conexiones y que estimulan igualmente un proceso reflexivo:

El mero acto de mirar (escuchar) o de experimentar (...) no producen construcción del conocimiento o un proceso de conceptualización; lo que interesa de los fenómenos –además de sorprender– no es solo su vertiente estética o «mágica», sino su fenomenología lógica, la red de conexiones que se puede construir; esto no sucede en la experiencia, sino en la reflexión sobre la experiencia (Galletto y Romano, 2012, p.56).

En este marco, intentaremos traspasar las fronteras de las aulas hacia la apropiación de nuevos espacios físicos-digitales, generar otras formas de jugar con el sonido, narrando desde lo acústico, y extendiendo la idea del músico que ejecuta un instrumento físico hacia otro que es capaz de manipular y experimentar desde lo digital; todo ello, con el fin de transmitir un modelo formativo en el que influyen directamente los cambios producidos en la sociedad de hoy, para construir arquitecturas que permitan escuchas atentas y activas. Como un organismo vivo en constante evolución, las experiencias, las identidades individuales y colectivas, las conexiones o la multiplicidad de lenguajes contribuyen, dentro de este hábitat diverso y plural, a la construcción de nuevas y sugerentes ecologías del aprendizaje.

2. Educación Musical en la era digital

Si la revolución tecnológica ha supuesto una democratización de la creación musical, paradójicamente no ha encontrado su lugar en los espacios educativos. Son escasas las experiencias de creación centradas en la experimentación y las posibilidades sonoras salvo las propuestas didácticas pioneras de Schafer, Paynter, Self, Reibel o Gagnard, entre otros, en los años sesenta y setenta del siglo XX (Jorquera, 2010).

Mientras que, en las ciencias y en las artes plásticas, “los alumnos aprenden a reconocer y utilizar el lenguaje de su época” (Self, 1991, p.6), hoy, en la mayoría de prácticas escolares, se insiste, por un lado, en la utilización de músicas basadas en los repertorios clásicos y, por otro, en el uso de cancioneros infantiles y populares; y esto se ha mantenido de manera casi intacta hasta día de hoy (Elliot, 1995). Nuestro sistema educativo sigue perpetuando la tensión y la enorme distancia existente entre las prácticas de creación sonora en el contexto informal y las del ámbito escolar (Green, 2008, 2018).

La música contemporánea abordada desde un punto de vista creativo tiene una presencia prácticamente nula en las aulas (Alonso, 2014; Martin, 2013). Su carencia en los planes de

formación del profesorado es una de las problemáticas más señaladas por diferentes autores (Flores, 2007; Mateos, 2007; Urrutia y Díaz, 2013); es necesario apostar por la incorporación de nuevas músicas, de variedad de estilos y sonoridades, o de prácticas de improvisación. Son acciones que contribuyen a ampliar significativamente las capacidades expresivas y que favorecen procesos donde convergen diferentes lenguajes enriqueciendo el pensamiento creativo a partir de la creación, como sugieren Díaz (2002) y Hallam (2015). Esta visión contemporánea e innovadora ofrece una mayor acción y predisposición para experimentar con el sonido (Delalande, 1991, 2013; Denis, 1975; Paynter, 1999; Self, 1991), con las posibilidades tecnológicas y con el espacio de actuación. Sin embargo, esto implica un cierto riesgo e incertidumbre por parte de los protagonistas de las acciones generando, en ocasiones, situaciones inestables para las que tienen que estar preparados. El diálogo entre el creador y la realidad es a menudo una relación inesperada, hecho de misterio y de contradicciones, indecisiones y dudas (Corradini, 2011).

Desde nuestro rol como investigadores en formación docente, creemos esencial que el profesorado desarrolle habilidades en el territorio del trabajo creativo. La generación de este tipo de marcos le ayudará a enfrentarse a la incertidumbre que se da en este tipo de procesos de creación. Como señala Savage (2005), las cosas son a menudo diferentes en las artes, de manera que la diversidad y la variabilidad de los resultados son intrínsecos a la práctica artística. Por ello, consideramos que el planteamiento pedagógico de la música contemporánea aporta elementos que difícilmente pueden ser tratados desde un posicionamiento simplemente teórico y reclaman actitudes más vivenciales y experimentales.

Existe un reconocimiento generalizado sobre los beneficios que aportan las tecnologías digitales en la educación. Estas han producido impacto en las formas de aprender en todos los ámbitos, entre ellos la educación musical y, sin embargo, ello es objeto de varios enfoques, muchas veces contradictorios. Si bien las tecnologías han llegado a las aulas de música, en muchas ocasiones lo han hecho siguiendo modas que invitan a utilizar el último recurso digital o recetas pedagógicas que se aplican sin tener una visión clara de cuál es el objetivo final (Cartwright y Hammon, 2007; Sigales *et al.*, 2013).

En el mundo de la educación musical, son necesarios nuevos retos prácticos y teóricos que pongan en entredicho algunos marcos conceptuales (Cain, 2004); además, debemos tener en cuenta que la noción de las tecnologías digitales como herramienta de aprendizaje musical es amplia (Martin, 2013). Es habitual encontrar en las aulas dispositivos tecnológicos, ya sea en software o en hardware novedosos, que facilitan notablemente la creación musical. El hecho de introducir estas tecnologías y hacer un uso efectivo a nivel educativo puede suponer una sensación de autenticidad que permite transformar las prácticas realizadas en el aula produciendo cambios significativos (Cain 2004). Al respecto, cabe señalar algunos estudios que han demostrado cómo

las tecnologías aumentaban las posibilidades de niños y jóvenes para expresar las ideas musicales y disminuían la necesidad de poseer conocimientos teóricos o habilidades instrumentales para llevar a cabo su tarea (Folkestad, 2012; Nilsson 2002; Tseng y Chen 2010; Vie 2008). Pero a pesar de que hay grandes esfuerzos y planteamientos didácticos y pedagógicos por abordar planes de estudios musicales adaptados a las necesidades del alumnado de la era digital (Finney y Burnard 2007), aún se incide y refuerza el aprendizaje musical desde una visión tradicionalista en cuanto a la interpretación y la creación musical. Algunos autores, conscientes de esta tendencia, plantean otra más interesante que contempla las tecnologías digitales como una forma de explorar nuevas perspectivas y fomentar la creatividad, poniendo atención en la experimentación sonora y teniendo en cuenta contextos reales, fuera de la escuela (Music Commission, 2019; Savage y Challis 2001; Savage 2002, 2005, 2007a, 2007b).

El uso de la tecnología que se hace en el mundo de la música electrónica o electroacústica nos sugiere modelos de acción con el sonido completamente diferentes al tratamiento que se aplica a un instrumento real. Los creadores hablan de la selección de los sonidos dentro de su proceso compositivo como una forma de construir sus propios instrumentos a diferencia de los instrumentos físicos, que suelen ser bastante similares cuando un compositor hace uso de ellos en una composición. En este punto, el ordenador se convierte en un metainstrumento que puede cambiar nuestra perspectiva sobre las formas con las cuales trabajamos el sonido. Para Cain (2004), el uso de teclados electrónicos y ordenadores ha proporcionado a los estudiantes nuevas sonoridades que amplían el imaginario sonoro del alumnado.

Esta forma de acceder directamente a la experimentación sonora sin el paso previo del lenguaje musical tradicional ofrece nuevas y sugerentes posibilidades docentes e investigadoras que nos acercan a unas prácticas situadas y contextualizadas, puesto que se muestran alineadas con el trabajo realizado fuera de los ámbitos más formales o academicistas que buscan un reequilibrio entre la escuela y el mundo exterior. La composición musical ya no puede considerarse como una ocupación reservada sólo a especialistas, sino como una actividad que puede ser desarrollada por cualquier persona con la motivación y el interés necesario (Giráldez, 2010).

3. Nuevas arquitecturas tecnológicas al servicio de la creación sonora: SOUNDCOOL

Todo lo expuesto lleva a la presentación de Soundcool, una herramienta digital para trabajar la educación musical a través de la creación colaborativa mediante móviles, *tablets* y *kinect* que ha sido diseñada y desarrollada por la Universidad Politécnica de València (UPV)¹.

¹ En la página web de Soundcool, puede accederse a toda la información técnica referida al funcionamiento del sistema: <http://Soundcool.org/>

En el año 2014, un equipo de investigación multidisciplinar –ingenieros en telecomunicación, creadores sonoros y visuales, informáticos y pedagogos– de varias universidades españolas² sentaron las bases para la creación del sistema Soundcool. A diferencia de otros sistemas informáticos orientados a la creación sonora, su arquitectura tuvo una clara orientación pedagógica. En su diseño, se tuvieron en cuenta premisas como la sencillez en el manejo del software, que no requiriera grandes inversiones económicas y que facilitase un aprendizaje de la música desde la experimentación y la creación colaborativa de los estudiantes. El objetivo principal fue equilibrar las prácticas hacia el territorio de la creatividad potenciando una visión del alumnado como creador.

Este sistema de creación sonora y visual colaborativa aprovecha la conectividad de los dispositivos móviles para convertirlos en controladores que permiten la manipulación del sonido e imagen en tiempo real. Los dispositivos móviles a través del protocolo OSC (*Open Sound Control*) y una interfaz sencilla y atractiva se conectan con un ordenador central a través de una interconexión inalámbrica (señal wifi). Se envían, así, los datos que gestionan el control del sonido y la imagen a través de internet mediante una dirección IP, número que identifica a una señal en red, y un puerto para cada dispositivo móvil.

Soundcool ofrece una interfaz intuitiva que facilita la creación de plantillas a través de diferentes módulos de sonido, imagen y efectos para ambos casos (Figura 1):



Figura 1. Visual Launcher³ del sistema Soundcool

² Universidad Politécnica de València, Universitat de València, Universidad de Cantabria y Universitat de les Illes Balears.

³ En el manual de usuario de la web del sistema, se detalla el funcionamiento de cada uno de los módulos: <http://soundcool.org/es/manual-de-usuario-en-pdf>

Con respecto a los módulos de audio, mediante este sistema cada teléfono o *tablet* se convierte en un instrumento musical con capacidad para controlar los sonidos (WAV, MP3), introducir efectos y trabajar con librerías VST. Además, ofrece combinaciones creativas que integran lo más avanzado en sonido con usos más tradicionales al permitir utilizar el sonido digital y el sonido analógico de cualquier fuente sonora externa al sistema. Esto resulta significativo desde el punto de vista pedagógico y, concretamente, en el ámbito didáctico musical. A través del uso de Soundcool, se busca la mejora y transformación en los procesos de aprendizaje hacia la experimentación sonora y la creación.

Más allá de sus posibilidades técnicas, es importante resaltar el valor añadido de Soundcool pues además de ser un sistema abierto y gratuito posibilita abordar la educación musical desde un enfoque centrado en el alumno, colaborativo, creativo, multidisciplinar y que genera diálogos críticos en torno al hecho musical. El grupo de investigación de Soundcool mantiene colaboraciones de desarrollo e investigación con la Universidad Carnegie Mellon (EEUU), en concreto con Roger Dannenberg, creador de Audacity, y también con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (México).

En estos últimos años de desarrollo de la herramienta, diferentes instituciones han mostrado su interés por el potencial creativo que implica el uso tecnológico de este sistema. Soundcool fue seleccionado como proyecto europeo dentro de los proyectos Erasmus+, lo que permitió dar a conocer el sistema en Portugal, Italia y Rumania.

4. Espacios de creación: entornos LAB o incubadoras sonoras (MUSICLAB CR-209)

Una herramienta como la descrita requiere espacios de trabajo que generen comunicación, espontaneidad, que fomenten la movilidad, que posibiliten interacciones entre lo físico y lo digital. Por ello, creamos el espacio denominado MusicLAB CR-209, ubicado en el Instituto de Educación Secundaria Arabista Ribera (Carcaixent, Valencia). Se trata del primer centro público español de Educación Secundaria con dos laboratorios concebidos como espacios *maker*⁴ pensados íntegramente para facilitar la creación sonora y el desarrollo creativo de los estudiantes.

El nuevo diseño del LAB ha permitido desarrollar espacios diferenciados en los que poder trabajar e indagar sobre una tecnología determinada. También, facilita el contacto con tecnología analógica y donde el alumnado puede desarrollar experiencias físicas a través del contacto con objetos sonoros (Figura 2). El contacto más directo con la fuente sonora supone un análisis del comportamiento del material, ayuda a profundizar y a analizar diferentes formas de hacerlo sonar,

⁴ Anglicismo basado en la tecnología de la cultura contemporánea *Do it yourself* (hágalo usted mismo). En esta línea, los espacios *maker* son espacios físicos que suelen estar dotados de materiales y equipamientos donde distintas personas se reúnen para compartir recursos y conocimientos, trabajar en proyectos, crear, construir, etc...

pero también fomenta el desarrollo de la curiosidad del alumnado que busca fuera de la escuela objetos sonoros que pueden ser interesantes en sus particularidades sonoras, lo que despierta en estos estudiantes formas creativas y sensibles de escucha.



Figura 2. Manipulación y grabación de objetos sonoros en el MusicLAB CR-209

Se dedica un tiempo a la observación, experimentación y análisis del comportamiento acústico de los materiales, pues en la creación sonora es de vital importancia sentir y vivir el sonido a nivel sensorial, lo que Pardo (2014) denomina de forma más “epidérmica” como resultado de acciones concretas de nuestro cuerpo con el material. Este tipo de experiencias nos sitúan de forma diferente ante aquello que suena, cómo lo hacemos sonar y cómo suena.

MusicLAB CR-209 dispone de ordenadores –distribuidos entre grupos de seis estudiantes– y teclados que permiten aplicar complejos procesos para la transformación sonora. Los sonidos a través de las herramientas digitales se “estiran”, se “doblan”, se “retuercen”, se “invierten” en una continua transformación hasta el punto de dejarlos completamente irreconocibles. Pero todo esto puede quedar en un juego vacío si el profesorado no favorece y garantiza espacios de reflexión. Si los espacios físicos cambian, también deben cambiar las formas de actuar en estos espacios. Con este desarrollo de lo digital, el espacio está pensado para favorecer lo manipulativo y es por ello por lo que, a través de microespacios, donde se utilizan sensores y micros, se captan los sonidos generados a partir de la exploración de los objetos e instrumentos convencionales. Así, se favorece la incorporación y desarrollo de técnicas extendidas que son aplicadas en la generación de las nuevas y sugerentes gramáticas de lo sonoro.

En un primer nivel, es en esa primera “caza” de objetos sonoros cuando el alumnado comienza a establecer otra relación más receptiva con el mundo que le rodea. Se activan

elementos sensibles desde la percepción auditiva creando los primeros pilares de una escucha más fina y profunda (Oliveros, 2015). Será en los pasos siguientes donde esa sensibilidad por lo sonoro crece al entrar en espacio de relación más íntimo con la física del sonido. El hecho de poder observar microscópicamente el sonido sumado a la capacidad de esculpirlo y transformarlo a través de las herramientas digitales permite adentrarse en las particularidades físicas del sonido, favoreciendo nuevas conexiones. En este punto, la mente colectiva generada a través del trabajo colaborativo entre iguales comienza un nuevo proceso de resignificación estableciendo nuevas narrativas sonoras, de las cuales emergen nuevas direccionalidades y rutas sonoras que van más allá del currículum preestablecido y generan espacios de reflexividad máxima tomando como referencia la experimentación y la creación sonora. Como afirman Galetto y Romano (2012):

El mero acto de mirar (escuchar) o de experimentar, óptimos para la motivación, no producen construcción del conocimiento o un proceso de conceptualización; lo que interesa de los fenómenos –además de sorprender– no es solo su vertiente estética o «mágica», sino su fenomenología lógica, la red de conexiones que se puede construir; esto no sucede en la experiencia, sino en la reflexión sobre la experiencia (p.56).

Por tanto, será necesario desarrollar estrategias dialógicas donde cada proceso suponga una revisión constante, junto al alumnado, de nuestras propias convicciones y observaciones. El debate colectivo ha de sustituir a la clase direccional basada en el discurso único del docente para abrirse desde el debate a la multiplicidad.

MusicLAB CR-209 está concebido como una incubadora de ideas donde las prácticas y proyectos que se desarrollan en su interior tienen la intención de ser mostrados más allá de las aulas. Un espacio donde se busca la implicación y la autonomía del discente que aprende haciendo, curioseando, gestionando sus tiempos y recursos en pro del trabajo colectivo asignado y que forma parte de un todo, que es el proyecto. Este es un lugar donde se prima la iniciativa y la creatividad generando espacios participativos donde cada uno, desde sus habilidades, aporta sus ideas al trabajo en común. En general, son espacios donde se favorece una visión multidisciplinar.

MusicLAB CR-209 ha potenciado el tránsito de artistas y creadores que han colaborado en la generación de proyectos (Figura 3). Este tipo de colaboraciones acerca al alumnado a una visión más real de la profesión del músico y ayuda a integrar nuevas posibilidades que van desde la asimilación de nuevos estilos musicales, técnicas compositivas, trabajo en grupo, gestión y *marketing* de eventos, hasta la puesta en escena y elementos performativos. A lo largo del camino, se nos revelan múltiples conexiones desde lo sonoro que se despliegan en todas direcciones, interconectando diferentes áreas de conocimiento, empleando la creación musical como eje transversal a todas ellas.

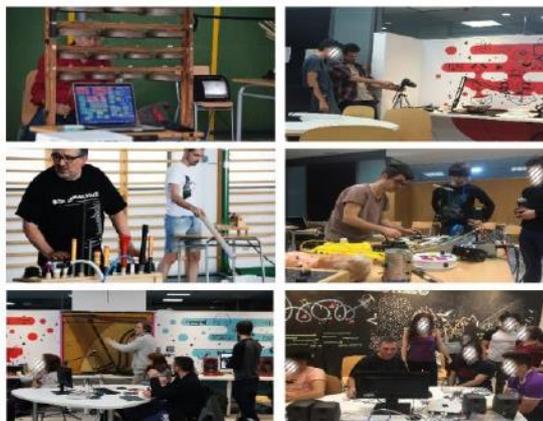


Figura 3. La colaboración con diferentes creadores y artistas es habitual en la dinámica del MusicLAB CR-209⁵

5. Materialización del proyecto “La máquina interestelar”

El contexto donde se enmarca este estudio está directamente relacionado con el estreno de la obra “La máquina interestelar”. Surgió en el MusicLAB CR-209 y se materializó en una obra encargo dentro de la programación del festival de música contemporánea ENSEMS, celebrado en el Palau de les Arts de Valencia (España). Esta propuesta escénica tenía como objetivo principal acercar al público más joven a propuestas sonoras contemporáneas. En este caso, el festival ENSEMS diseñó un nuevo espacio: X-ENSEMS⁶. Improvisación, creación sonora, palabra, vídeo creación e ilustraciones fueron los ingredientes empleados en el estreno de una acción performativa cuyo hilo conductor fue un cuento creado ex profeso. Aunque el elemento unificador es la creación sonora, esto no es óbice para fomentar otros territorios fértiles de lo fronterizo (Barber y Palacios, 2009) donde se provocan disrupciones y logros que llevan al surgimiento de nuevas ideas y construcciones relacionadas desde lo sonoro con otros lenguajes artísticos contemporáneos.

“La Máquina interestelar” es una historia galáctica en la que unos exploradores de una avanzada civilización construyen una máquina en la que viajan por diversos planetas visitando a los curiosos habitantes de unos y otros lugares, produciendo una ficción sonora creada en tiempo real por parte de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, junto a músicos profesionales. En el diseño del proyecto, se buscó un equilibrio continuo entre los intereses del propio educando

⁵ Entre ellos: Llorenç Barber, Ángel Di Stefano, Antonio Sánchez, Martí Guillem, Roger Dannenberg, Stefano Scarani.

⁶ X (xiquets) palabra en valenciano que significa niños en referencia a un espacio dedicado a niños y jóvenes donde se potencia el acercamiento a la música contemporánea a través de actividades diseñadas con esa finalidad.

y el crecimiento hacia nuevos territorios sonoros. Desde el punto de vista pedagógico la obra fue, desde su génesis hasta su puesta en escena, fruto de la participación conjunta entre alumnado, docentes y músicos. En un primer escenario, se concretaron de forma dialógica los elementos que la conforman. Se decidió que la obra constaría de un texto narrado en escena, en el que entrarían también a formar parte un juego de lenguajes que entremezclan lo sonoro, lo visual y lo gestual. En un segundo escenario, con un reparto de tareas en grupos más reducidos, el enfoque fue más experimental favoreciendo las aportaciones sobre el tema central que orientaba la propuesta sonora. En este caso, aunque el guión elaborado servía como hilo conductor de la historia, se buscó que la música y las sonoridades no tuvieran un mero carácter incidental o de acompañamiento escénico; su diseño perseguía una significación en sus elementos sonoros generando funciones discursivas propias y, a la vez, interactuantes con los significados textuales y visuales.

Se comenzó con la exploración de objetos y se realizaron grabaciones sonoras que posteriormente se manipularon y editaron a través del software Audacity. Después, se implementó en el sistema Soundcool a través de una distribución a modo de paleta sonora (Figura 4) que se repartió a través de 5 grupos de sonido, quedando organizados de la siguiente forma:

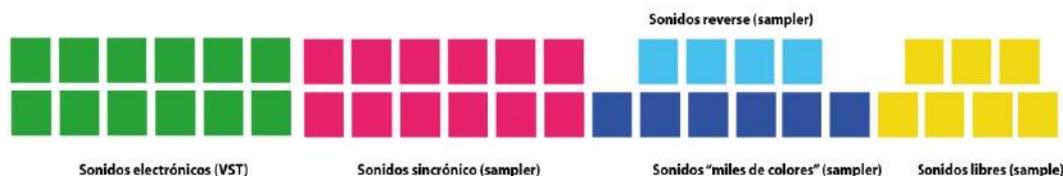


Figura 4. Esquema de la distribución de la paleta sonora para la implementación en el sistema Soundcool

Para la distribución en el sistema Soundcool se utilizaron 28 módulos *player* donde se cargaron cada uno de los sonidos diseñados en el MusicLAB CR-209 asignándose al grupo de sonidos sincrónicos, los cuales podían ser activados en momentos concretos del texto. Este tipo de módulo permite varias opciones manipulativas del sonido. En primer lugar, dispone de dos *sliders* (barras deslizadoras) que posibilitan cambiar la velocidad o pinchar en un punto determinado del sonido. También, permite generar un *loop* (bucle) del sonido cargado y reproducir el sonido al revés. Los colores o sonidos libres cargados en los módulos *player* iban creando a demanda del director improvisador diferentes texturas y efectos que se integraban con la narración del cuento y las imágenes. Además, 12 módulos VST⁷ con instrumentos electrónicos para la generación de texturas o colchones sonoros. El módulo *direct input* conectado a un micro se redirigió a los módulos de efecto *delay* (retraso) y *reverb* (reverberación) del propio sistema

⁷ *Virtual Studio Technology* son *pluggins* que permiten integrar efectos de audio e instrumentos virtuales con editores de audio, secuenciadores y sistemas de grabación basados en ordenadores.

Soundcool. El micro se introdujo en la caja del piano de cola para generar sonidos a través de la manipulación de las cuerdas y el mismo cuerpo del piano a través del contacto con objetos y las propias manos de las pianistas solistas, aportando complejas texturas sonoras que se sumaban al sonido generado por toda la orquesta de dispositivos.

El tercer escenario favoreció la concreción y la toma de decisiones destinadas a la realización de una creación sonora definida a priori y a su puesta en escena. Con todo, la paleta sonora diseñada y manipulada a través de los dispositivos móviles dejaba un margen a la experimentación a tiempo real. Este hecho permitió igualmente al sonido coprotagonizar su representación junto a las imágenes, también cambiantes y dinámicas.

En la parte visual, cabe reseñar la labor realizada en el diseño y gestión de imágenes por el video creador Stefano Scarani mediante la *Macchina Performativa 10*, gracias a la cual, el narrador del texto de la obra, un alumno de Educación Secundaria, iba realizando gestos que fueron modificados en tiempo real por este sistema de creación visual. La *Macchina Performativa 10* fue diseñada para la gestión de las imágenes interactivas del proyecto “La Máquina Interestelar”. Esta aplicación basa su funcionamiento en las acciones realizadas por interactuantes específicos en el escenario; las acciones producidas con el cuerpo (gestos, movimientos) constituyen la fuente que permite que las imágenes se materialicen en la pantalla de proyección. Las imágenes proceden de dibujos realizados por alumnos que colaboraron con el proyecto (Figura 5): imágenes fijas que, a través de la *Macchina Performativa 10*, se convierten en dinámicas gracias a la interacción antes descrita. Utiliza como sensor la cámara infrarrojo 3D *Kinect v.1* de Microsoft. Gracias a esta cámara y al software específico realizado con el software de programación a objetos Max7 (Cycling74), es posible convertir, mediante procesos matemáticos, los gestos captados en filtros visuales aplicados a las imágenes.

El juego de sonidos e imágenes logró todo un engranaje audiovisual, una muestra de hibridación que, en su conjunto, supuso una fuerte apuesta por el diálogo artístico y la creación de contextos multidisciplinares facilitadores de la innovación artística (Figura 6).

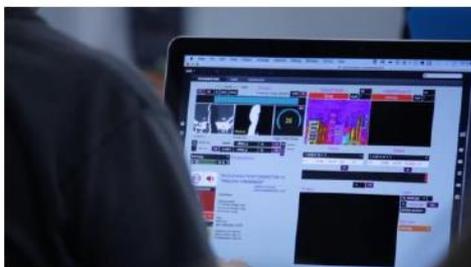


Figura 5. Vista de los ordenadores y la plantillas de Soundcool utilizadas en “La Máquina Interestelar”. Gestión de la *Macchina Performativa 10* realizada por el video creador Stefano Scarani



Figura 6. Imagen de la performance en el Palau de les Arts (Valencia-España) Festival ENSEMS 2017

En la representación escénica de “La máquina interestelar”, la formación instrumental finalmente estaba configurada por una orquesta de 41 dispositivos móviles, gestionada por Soundcool. Como resultado, cada teléfono o *tablet* se convirtió en un potente instrumento musical con capacidad de controlar sonidos (WAV y MP3), instrumentos VST e introducir efectos e imágenes, todo esto, como ya se ha señalado, a tiempo real. Además, ofrecía combinaciones creativas entre el sonido digital y el sonido analógico de cualquier fuente sonora externa al sistema. En concreto, el uso de Soundcool se completó con improvisaciones libres de la mano de un saxofonista, quien además dirigió la orquesta de dispositivos, y de dos pianistas, que improvisaron igualmente con el “soundcoolinizado-preparado”⁸.

6. Reflexiones a modo de cierre

Propuestas como la descrita, con un marcado enfoque pedagógico, ofrecen una oportunidad única, no sólo para acercar al público más joven hacia narrativas y representaciones más transgresoras y contemporáneas, sino que además convierte al alumnado implicado en auténticos embajadores de las nuevas músicas ante sus iguales, familias y público, en general. En este caso, los educandos hablan desde sus vivencias y su experiencia sónica que va más allá de la pura lección magistral, liberan su creatividad y les ofrece una oportunidad de moverse a territorios y contextos distintos e inusuales, si pensamos en las experiencias musicales manidas que suelen habitar nuestras aulas. Hablamos de logros del alumnado directamente vinculados con la participación activa, la motivación, el trabajo en equipo, o el fomento de actitudes abiertas a la experimentación y generación de ideas; aspectos positivos que hemos podido constatar a través de la observación como docentes, de conversaciones durante clases y ensayos en las que se han modificado sus opiniones, comentarios, gestos... También, se trata de una información extraída

⁸ “Piano Soundcoolinizado” hace referencia a la modificación en tiempo real del sonido real del piano a través de módulos de efectos de Reverb y Delay del sistema Soundcool.

tras el análisis realizado procedente de vídeos de los diferentes procesos de creación y de una puesta en común con los estudiantes tras la representación escénica en el Palau de les Arts (Valencia).

Estos son, sin embargo, argumentos subjetivos y, en ningún caso, pretendemos que lo narrado aquí se configure como un modelo metodológico sino como una experiencia concreta y situada en un contexto específico. Es nuestra intención verificar estos y otros argumentos en futuros estudios donde poder ofrecer evidencias más consistentes sobre las aportaciones que este tipo de enfoques creativos tiene en los estudiantes. Además, cabe señalar en términos de significación, que es también objeto de futuras publicaciones profundizar en los alcances interpretativos en el contexto social poniendo el énfasis en los resultados obtenidos tanto en las propias presentaciones públicas como en la opinión de los diversos agentes participantes. Pese a ello, las aportaciones de este artículo abren un marco para la investigación artística por la relevancia de los procesos creativos en el aprendizaje musical. De esta forma, han podido conjugarse tres elementos: espacios, herramientas y metodologías para la mejora de una educación musical, partiendo desde lo sonoro. En esta triangulación, subyace la idea de que la generación de territorios fértiles para la creatividad sonora pueden ser potentes espacios de aprendizaje y desarrollo de la imaginación de nuestro alumnado, favoreciendo la construcción de propuestas críticas, con capacidad de generar en las escuelas espacios para la creación y la sensibilización desde lo sonoro.

Por otro lado, desde una visión crítica de los motivos para realizar esta propuesta, sabemos que el alumnado, y el público en general, está sometido a fuerzas que se rigen desde lo comercial y difícilmente les permiten escapar de un tipo de música *mainstream*⁹. Propiciar estas oportunidades abre un campo de exploración sonora y artística que contribuye a construir con fuerza un nuevo público para un nuevo escenario donde el oyente-creador tiene mucho que aportar. En esta línea, el trabajo de los docentes trasciende hacia otros espacios críticos que ponen en total cuestionamiento las maneras de cómo educamos musicalmente a nuestros estudiantes; sabemos de las resistencias del profesorado para asimilar nuevos modelos pedagógicos que abracen la creatividad como una forma natural dentro de las prácticas escolares. Desde un enfoque totalmente colaborativo, creadores, alumnado y profesorado conforman un tándem que desdibuja la imagen de un docente monolítico para dar paso a un diseñador de experiencias, en este caso, sonoras. Se reafirma la máxima de Schafer (1972), cuando afirma que el docente de música no ha de enseñar música a sus estudiantes, sino que ha de hacer música con ellos.

Cabe manifestar algunas debilidades de la propuesta que imposibilitaron un mayor alcance desde el punto de vista pedagógico. Para llegar a transformaciones sólidas y perdurables

⁹ Anglicismo que hace referencia a la tendencia dominante. En este caso, *mainstream* se refiere a la música de moda comercializada de manera masiva y que es consumida por nuestro colectivo más joven.

en el tiempo, cabe señalar que los aprendizajes basados en procesos creativos necesitan de unos tiempos que normalmente no se disponen. En nuestro caso y aunque el trabajo se extendió más allá de las horas lectivas, este fue un elemento a tener en cuenta ya que limitó una mayor comprensión de cada una de las acciones realizadas: trabajo en el aula, ensayos parciales y conjuntos y la acción final en el concierto en el Palau de les Arts.

Lo casual, el error, la interacción dialógica, lo divergente se abre paso hacia la liberación creativa. Se rompen patrones para dar rienda suelta a la imaginación. Es en este momento donde se empieza a experimentar la libertad que ofrece el juego sonoro y con el tiempo permite, desde lo sonoro, la consolidación de sujetos autónomamente creativos. Nos acercamos así, hacia una Educación más lenta, artesanal, que bebe de un aprender desde la experimentación. Sin duda, esta situación es la que marca la diferencia y anima a seguir explorando como docentes, junto a los discentes, nuevas experiencias a través de lo sonoro.

Financiación

El trabajo ha sido realizado por encargo del Institut Valencià de Cultura para el festival ENSEMS y como una de las acciones de investigación en artes que se llevan a cabo dentro del *Proyecto Valencia Music Art Magnets* (2016-2019) subvencionado por la Fundación Daniel & Nina Carasso (Ref.: 16-AC-2016).

Agradecimientos

Los autores de este artículo deseamos agradecer expresamente la colaboración de todas las personas que participaron en “La máquina interestelar”, estudiantes, músicos profesionales, técnicos, artistas y docentes, que contribuyeron enormemente a su realización.

Referencias

- Alonso, Ch. (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la improvisación libre*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Barber, Ll. y Palacios, M. (2009). *La mosca tras la oreja: de la música experimental al arte sonoro en España*. Madrid: Fundación Autor.
- Cain, T. (2004). Theory, technology and the music curriculum. *British Journal of Music Education*, 21 (2), 215-21.
- Cartwright, V. y Hammond, M. (2007). Fitting it in: A study exploring ICT use in UK primary School. *Australian Journal of Education Technology*, 23, 309-407.
[doi: 10.14742/ajet.1259](https://doi.org/10.14742/ajet.1259)
- Corradini, M. (2011). *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea.

- Delalande, F. (1991). Introducción a la creación musical infantil. *Música y Educación*, 8, 315-328.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria.
- DeLorenzo, L. (1989). A Field Study of Sixth-Grade Students' Creative Music Problem-Solving Processes. *Journal of Research in Music Education*, 37 (3), 188-200.
- Denis, B. (1975). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Díaz, S. (2002). Las nuevas músicas en la educación. *Música y Educación*, 51, 29-42.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ferusic, R. (2012). *Espacios híbridos físico-digitales: parámetros y estrategias de proyecto de los espacios urbanos híbridos entre el espacio público físico y el espacio procomún digital*. Master's thesis. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099.1/24082/ReljaFerusic_TFM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Finney, J. y Burnard, P. (2007). *Music Education with digital Technology*. Londres: Continuum.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la educación Secundaria. *LEEME*, 19, 1-16. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/flores07.pdf>
- Folkestad, G. (2012). Digital tools and discourse in music: The ecology of composition. En D. Hargreaves, D. Miell y R. MacDonald (Ed.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp.193-205). New York: Oxford University Press.
- Galetto, M. y Romano, A. (2012). *Experimentar. Aplicación del método científico a la construcción del conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Green, L. (2018). *Oír, Escuchar y Tocar. Cómo liberar las capacidades auditivas improvisatorias e interpretativas de tus estudiantes*. Madrid: Pirámide.
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 109-125. doi: [10.35362/rie520579](https://doi.org/10.35362/rie520579)

- Hallam, S. (2015). *The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: Institute of Education University College.
- Iges, J. (2017). *Conferencias sobre arte sonoro*. Madrid: Árdora Ediciones.
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos Didácticos en la Enseñanza Musical: el Caso de la Escuela Española. *Revista musical chilena (Impresa)*, LXIV (214), 52-74. doi: [10.4067/S0716-27902010000200006](https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006)
- Kaiero, A. (2010). Deconstrucción de narrativas y territorios sonoros en los espacios globales abiertos por las redes de comunicación. *Musiker*, 17, 365-388.
- Martin, J. (2013). Tradition and transformation: Addressing the gap between electroacoustic music and the middle and secondary school curriculum. *Organised Sound*, 18 (2), 101-107. doi: [10.1017/S1355771813000022](https://doi.org/10.1017/S1355771813000022)
- Mateos, D. (2007). *La música contemporánea y los futuros maestros* (Tesis Doctoral no publicada). Murcia: Universidad de Murcia.
- Mathews, M. (2015). *Software Max. Versión 7.1.0*. Desarrollado por Cycling '74. San Francisco.
- Nilsson, B. (2002). *I can make a hundred songs. Children's Creative Music Making with Digital Tools*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Oliveros, P. (2015). *The difference between hearing and listening. Conferencia TED ofrecida en la Universidad de Indianápolis, Estados Unidos*. Recuperado de: <http://www.mediateletipos.net/archives/37202>
- Pardo, C. (2014). *La escucha oblicua. Una invitación a John Cage*. Madrid: Sexto Piso.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: AKAL.
- Reyes, J. (2005). *Introducción a la Plástica Sonora: Tutoría para Artistas y Músicos*. Recuperado de <http://www.maginvent.org/articles/psontoot/index.html>
- Savage, J. y Challis, M. (2001). Dunwich Revisited: Collaborative Composition and Performance with New Technologies. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 139-149. doi: [10.1017/S0265051701000237](https://doi.org/10.1017/S0265051701000237)
- Savage, J. (2002). Electroacoustic composition: Practical Models of Composition with new Technologies. *Journal Electroacoustic Music*, 14, 8-13.

Savage, J. (2005). Working Towards a theory for music technologies in the classroom: How pupils engage with and organise sounds with technologies. *British Journal of Music education*, 22 (2), 167-180. doi: 10.1017/S0265051705006133

Savage, J. (2007). Pedagogical Strategies for Change. En J. Finney y P. Burnard (Ed.), *Music Education with Digital Technology* (pp.142-55). New York: Oxford.

Savage, J. (2007). Reconstructing Music Education Through ICT. *Research in Education*, 78 (1), 65–77. doi: [10.7227/RIE.78.6](https://doi.org/10.7227/RIE.78.6)

Schafer, M. (1972). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Self, G. (1991). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Sigales, C., Mominö J, M. y Meseses, J. (2013). TIC e Innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. En A. Sacristán (comp), *Sociedad del conocimiento, Tecnología y educación* (pp.305-318). Madrid: Morata.

The Music Commission (2019). *Returning our Ambition for music learning. Every child taking music further*. Recuperado de http://www.musiccommission.org.uk/wp-content/uploads/2019/03/WEB-Retuning-our-Ambition-for-Music-Learning.indd_.pdf

Tseng, J. S., y Chen, M. P. (2010). Instructor-led or Learner-led for elementary learners to learn computer-based music composition? *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 2 (1), 17-29. doi: [10.34105/j.kmel.2010.02.003](https://doi.org/10.34105/j.kmel.2010.02.003)

Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283128329003.pdf>

Vie, S. (2008). Digital Divide 2.0: Generation M” and Online Social Networking Sites in the Composition Classroom. *Computers and Composition*, 25 (1), 9-23. doi: 10.1016/j.compcom.2007.09.004

Las actividades musicales preferidas de la voz de los propios niños y niñas de cuatro años. Un estudio de caso

Children's Favourite Musical Activities as Explained by Four-Year-Olds. A case study

Jèssica Pérez-Moreno

jessica.perez@uab.cat

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Autónoma de Barcelona
Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1685-8859>

Laia Reverté Folch

laiaf4@gmail.com

Aula de Música
Sant Esteve Sesrovires, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4108-3338>

doi: 10.7203/LEEME.43.13985

Recibido: 14-02-19 Aceptado: 23-04-19. Contacto y correspondencia: Jèssica Pérez Moreno, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus UAB, 08193 Bellaterra, Barcelona, España.

Resumen

Esta investigación, que forma parte de un estudio más extenso, tiene como objetivo conocer de la voz de los propios niños y niñas cuál es su actividad musical preferida. Con esta finalidad, se selecciona una muestra de cinco niños y niñas de cuatro años de edad que asisten a la misma escuela de música y centro escolar en la provincia de Tarragona. La profesora de sensibilización musical ejerce a su vez de investigadora. Los datos para este objetivo se recogen mediante dos técnicas: la entrevista, que se realiza en casa de cada uno de los participantes y se apoya en diferentes imágenes para facilitar la expresión de los pequeños, y la narrativa visual, en la que se les pide dibujar su actividad musical preferida y compartirla con los demás. Los resultados reflejan las preferencias fluctuantes de los participantes con una clara predilección por aquellas actividades que implican hacer música con instrumentos u objetos sonoros y aquellas que conllevan una respuesta a la música mediante el juego.

Palabras clave: Educación Infantil, educación musical, actividades musicales, investigación cualitativa.

Abstract

The goal of this research, which is part of a larger study, was to find out favorite musical activities from children themselves. To this end, we selected a sample of five four-year-olds who attended the same music school and preschool in the province of Tarragona. The teacher responsible for developing musical awareness simultaneously acted as a researcher. Two methods were used to collect data: interviews, which were conducted at each of the participants' homes and supported by different images to help the children express themselves; and visual narratives, where the children were asked to draw their favorite musical activity and share it with the others. The results reflect the fluctuating preferences of the participants, but with a clear predilection for those activities that involve making music with instruments or through sound effects and those that entail a response to music through games.

Key words: Early Childhood Education, music activities, music education, qualitative research.

1. Introducción

En los últimos 20 años, ha aumentado considerablemente el interés por comprender y valorar la actividad musical de los más pequeños (Young, 2016). Diversos autores han dedicado estudios a la etapa infantil (e.g. Pérez, 2011; Ilari, 2016; Tomlinson, 2013, 2015; Young, 2006a). Este interés por comprender la música de los más pequeños ha abarcado diferentes terrenos de estudio como son la identificación de actividades musicales (Campbell, 1998), las preferencias musicales (Roulston, 2006; Yim, Boo y Ebbeck, 2014) el rol del adulto en el juego de los niños (Weldemariam, 2014) o la exposición a la tecnología (McKenney y Voogt, 2010; Plowman, Stevenson, Stephen y McPake, 2012). Estas investigaciones se han desarrollado tanto en contexto familiar (Tomlinson, 2015; de Vries, 2011; Young, 2012a, 2012b; Young y Gillen, 2007) como escolar (Campbell, 1998; Gluschankof, 2005; de Vries, 2010; Pérez, 2011); además, otros contextos formales como la escuela de música también tienen su representación (Griffin, 2009, 2010; de Vries, 2011; Young, 2012a). Finalmente, encontramos investigaciones centradas en la música en otros contextos como el transporte escolar (Campbell, 1998) u otros espacios públicos (Campbell, 1998; Custodero, Chen, Lin y Lee, 2006).

Uno de los aspectos en común de muchos de estos estudios es que en todos ellos se escucha, además de la voz de los niños, la voz de los adultos que hay a su alrededor (padres, madres, educadores...) (e.g. Young, 2012a; 2012b; Plowman, Stevenson, Stephen y McPake, 2012). La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas establece el derecho del niño a ser escuchado y tener voz en sus contextos cotidianos (Folque, 2001). Folque (2001) también destaca la importancia de otros estudios en los que se reconoce que los niños tienen una perspectiva que puede ser distinta de la de los adultos. Además, autoras como Campbell (1998) destacan que cuando los pequeños están en su realidad cotidiana, muchas veces sin supervisión adulta, es cuando imponen sus propias reglas y cuando mejor se escuchan sus voces. Por lo tanto, escuchar sus voces permite descubrir sus identidades personales.

En esta línea, hay diversos estudios que centran su atención en la importancia de la voz de los niños para comprender sus experiencias musicales (Griffin, 2009; Ilari, 2016) y las actividades musicales que llevan a cabo (Young, 2006b; Young y Gillen, 2007). En otros casos, el motivo de escuchar la voz de los niños tiene el objetivo de mejorar la educación musical reglada (Tomlinson, 2013), tanto en la escuela (Griffin, 2009; de Vries, 2010) como en las escuelas de música (Griffin, 2010), buscando un equilibrio entre la opinión de los expertos y las necesidades de los más pequeños (Campbell, 1998; Griffin, 2009). Aun así, independientemente del contexto o de la finalidad de dichos estudios, surge en algunos autores la necesidad de trasladar a la práctica los resultados de la investigación (Young, 2016).

1.1 Actividad musical

Tal y como defiende Leontiev (1959), entendemos que el niño construye y reconstruye su aprendizaje y su desarrollo por medio de la actividad práctica y cognitiva en situaciones proporcionadas por el contexto sociocultural concreto en el que vive. Las actividades musicales en las que participa están guiadas por motivos y persiguen establecer las bases de la educación musical acercando a los pequeños a los elementos de intercambio de la cultura musical a la vez que deberían aportar disfrute, alegría y bienestar (Pérez, 2011).

Siguiendo el concepto de actividad de Leontiev, para realizar una actividad hay que efectuar una serie de acciones. A pesar de que cada acción pretenda conseguir unos objetivos propios, cuando las acciones están encajadas en una actividad, lo que les da sentido son los motivos de la actividad y conseguir cumplir la finalidad de la misma. Tomando, por ejemplo, la actividad de interpretar una canción, las autoras de este trabajo proponen a los niños y niñas una serie de acciones que –según su criterio musical y partiendo de las competencias previsibles para cada franja de edad– anticipan que pueden propiciar la consecución de su finalidad. Son las experiencias previas y compartidas entre y con el grupo de niños y niñas y adulto de referencia, además de la potencialidad educativa del objeto de intercambio de las interacciones y la calidad de estas, lo que concreta y define la actividad, tal y como se propone y realiza. En palabras de Molina (1997, p.163) “las actividades educativas, como cualquier tipo de actividad, son construcciones sociales que ocurren en contextos específicos”.

Los niños participan regularmente en distintos tipos de actividades musicales: cantan, bailan, escuchan, producen sonidos con diversos objetos, etc. Siguiendo a Christopher Small, se propone utilizar el término “musiciking” (musicar) para referir al conjunto de estas actividades. Según define él mismo (Small, 1998, p.9) musicar es “tomar parte en cualquiera de las actividades inherentes a una función musical, ya sea interpretando, escuchando, ensayando, practicando, proporcionando el material para la función (componiendo) o bailando”, por lo que cualquier forma de expresión musical queda englobada. Paralelamente la etnomusicóloga y educadora musical Patricia Campbell destaca el componente eminentemente rítmico de las actividades musicales infantiles, por lo que acuña el término *rhythmicking* (ritmicar) (1998) para referirse a ellas. A pesar de la evidente existencia de dichas actividades, hay pocos intentos de clasificación sistemática de las mismas. Malagarriga, Gómez y Viladot (2013), partiendo de referentes como Paynter o Schaffer, proponen la escucha, la interpretación y la creación como competencias básicas para la educación musical. Susan Kenney (2004) propone cinco rincones para la actividad musical: el de canción, el de audición, el de creación, uno para tocar instrumentos y otro para interpretar signos musicales.

Este estudio se ha basado en la propuesta de Gluschkof (2005), fundamentada en los conceptos anteriormente expuestos (*musiciking* y *rhythmicking*) y que consiste en clasificar las expresiones musicales de los niños en tres tipologías: producir, responder y reproducir. Según esta autora un niño produce música, la crea, cuando está involucrado en una acción creativa

musical, como puede ser la improvisación. Esta concepción del niño creador considera que este produce música ya cuando experimenta, ya sea inventando canciones, improvisando sobre canciones conocidas o tocando un instrumento u objeto sonoro. El niño responde a la música reaccionando a ella, hecho que se puede producir de diversos modos: escuchando, bailando, uniéndose al canto o a la práctica de un instrumento y también jugando.

Indistintamente de los diferentes tipos de respuesta comentados, hay que matizar que los niños responden naturalmente a la música, expresando su comprensión de las características musicales más destacadas de la obra musical y su estilo a través del movimiento locomotor, por lo que se podría decir que el movimiento corporal es una constante en su respuesta musical. Por último, los niños también reproducen la música. La forma más común es la reproducción de una pieza creada con anterioridad por otro, y la forma más natural de hacerlo es a través del canto. Aunque el canto sea la forma más común de reproducción en estas primeras edades, también puede darse en la práctica de algún instrumento.

Cabe resaltar que el juego es una forma fundamental de aprendizaje especialmente en la etapa infantil. Buena parte de la actividad musical en esta etapa está basada en propuestas de juego. La manera de jugar de los niños ofrece a su vez informaciones sobre su desarrollo evolutivo. Fue Milderd Parten quien, en el año 1932, realizó uno de los estudios con más influencia sobre el juego social infantil, y definió tres niveles. El primero y más bajo corresponde a la actividad no social que consiste en un juego individual y solitario. A continuación, sitúa el juego en paralelo, en el que dos o más personas juegan una al lado de la otra con materiales similares, pero sin interactuar. En la cima de la clasificación encontramos el juego social interactivo, que puede tener dos vertientes: el juego asociativo y el cooperativo. Mientras que en el primer tipo cada interlocutor realiza su actividad, pero interacciona simultáneamente con el otro, en el cooperativo los participantes avanzan conjuntamente hacia la finalidad o proyecto común (Parten, 1932).

Al final de la década de los 60, Smilansky (1968) también propuso una categorización del juego, pero desde una óptica cognitiva. En la base de esta clasificación jerárquica está el juego funcional, que se basa en la repetición de actividades motrices. Un ejemplo podría ser el hecho de tirar una pelota al aire y cogerla para volver a empezar la acción. El juego constructivo viene a continuación, basado en la construcción de alguna cosa, como puede ser por ejemplo el apilar bloques de madera formando una torre. En el tercer nivel se encuentra el juego dramático, que corresponde a la representación de un hecho real, como puede ser, por ejemplo, el hacer ver que se friegan los platos en una cocina de juguete. Como tipo de juego culminante en la clasificación de Smilansky, se encuentra el juego con reglas, que consiste en seguir unas normas preestablecidas mientras se desarrolla el juego en cuestión.

1.2 Preferencias musicales

Conocer las preferencias musicales de los pequeños es un tema de actual interés en el ámbito de la investigación en educación musical (Yim, Boo y Ebbeck, 2014), ya que este

conocimiento, entre otras consecuencias, puede permitir una mejora en el planteamiento de actividades musicales en contexto escolar (Griffin, 2009; Tomlinson, 2013; de Vries, 2010; Yim, Boo y Ebbeck, 2014).

Teo (2003), plantea que es más probable que los individuos dediquen más tiempo a tareas que son de su agrado, hecho que incrementa la probabilidad de repetición y el establecimiento de la preferencia. De todas formas, hay que tener presente que la accesibilidad a distintos objetos o materiales, como es el caso de los instrumentos musicales, puede determinar las preferencias de los más pequeños (Yim, Boo y Ebbeck, 2014). También es determinante el período – momento en que queramos conocer dichas preferencias. Los referentes e intereses de los niños y niñas de nuestra sociedad sufren modificaciones a la misma velocidad a la que cambia su entorno. El establecimiento de dichas preferencias necesita de un cierto nivel de desarrollo madurativo (Zenatti, 1993).

El estudio de las preferencias musicales ha sido abordado a partir de diferentes técnicas. En algunos casos se utiliza cuestionarios (Brittin, 2013; Ho, 2003; de Vries, 2010; Yim, Boo y Ebbeck, 2014) y en otros los autores abordan la temática desde una perspectiva más cualitativa partiendo de la observación y conversaciones, principalmente (e.g. Roulston, 2006; de Vries, 2011).

Debe destacarse que hay muy pocos estudios centrados en etapa de Educación Infantil, específicamente de 0 a 6 años, por lo que es necesario indagar en las preferencias musicales de esta franja de edad. Generalmente, la mayoría de investigaciones centran su interés en niños a partir de 8 años (de Vries, 2011), niños en sus primeros años de adolescencia (de Vries, 2010) o en los jóvenes (Ligero, 2009; Puente, 1996).

2. Método

2.1. Objetivos

El objetivo de esta investigación es averiguar cuál es la actividad musical preferida de los niños. Este objetivo surge de un estudio más amplio que tiene como finalidad conocer las actividades musicales que desarrollan cotidianamente los niños a partir de sus propios testimonios (Reverté, 2016).

En relación a los objetivos establecidos y a la metodología prevista, el paradigma más adecuado para situar el estudio es el interpretativo, ya que permite comprender e interpretar la realidad (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992). Asimismo, esta investigación es exploratoria por su carácter provisional, descriptivo, así como interpretativo.

2.2 Población y Muestra

La muestra de este estudio está conformada por un grupo de cinco niños y niñas de cuatro años que durante el curso escolar 2015-16 cursaron Iniciación 2 en una escuela de música de la provincia de Tarragona (Tabla 1). Además, también comparten centro escolar en la misma

población. La investigadora es la maestra de estos cinco niños y niñas en la escuela de música, de manera que la facilidad de acceso ha sido un requisito clave de cara a la selección de la muestra juntamente con el grado de familiaridad de investigadora y niños. Por tanto, el criterio de selección de la muestra ha sido el de conveniencia. Esta relación previa con las familias ha permitido que todas ellas acepten formar parte de la investigación mediante un consentimiento informado firmado por las familias y la investigadora.

Tabla 1. Datos de la muestra

Pseudónimo	Fecha de nacimiento	Edad (enero 2016)	Curso escolar
Ratolina	16/03/2011	4:10	P4
Barco Pirata	11/12/2011	4:1	P4
Dora	30/10/2011	4:3	P4
Rosie	20/11/2011	4:2	P4
Cotxe	29/08/2011	4:5	P4

Fuente: Elaboración propia

Los nombres presentes en la tabla son ficticios ya que se pidió a cada uno de los pequeños que eligiera el suyo personalmente con tal de preservar el anonimato de los menores. Asimismo, para mostrar sus edades se ha utilizado este sistema presente en Folque (2001) en el que el primer número corresponde a los años y el segundo a los meses.

2.3 Técnicas e instrumentos

De acuerdo con los objetivos marcados y el planteamiento de un estudio de caso, se opta por el uso de unas técnicas de recogida de datos que permitan ponerse en contacto directo con los niños e interactuar con ellos para extraer la información de su propia voz, sin intermediarios.

La entrevista individual y la narrativa visual son las técnicas utilizadas para dar respuesta a el presente objetivo¹. Para recoger los datos se utilizan los siguientes instrumentos: el diario de campo, la grabación – audio y video -, y el dibujo de los niños.

Para la estructuración de las entrevistas, se han seguido las indicaciones de Folque (2001) y se han preparado una serie de imágenes de diferentes actividades musicales, así como unos sobres con palabras referentes a distintos contextos en las que se pueden desarrollar estas actividades. Para la elaboración de este material la base ha sido el trabajo de Campbell (1998) en el que se describen distintos tipos de actividades musicales desarrollados en diferentes contextos como la casa, la escuela, la escuela de música, el transporte escolar y otros espacios públicos. Por lo tanto, en las

¹ En el estudio completo también se utiliza el grupo de discusión, técnica que no se va a desarrollar en este texto porque no fue necesaria para responder al objetivo aquí planteado.

imágenes utilizadas aparecen niños desarrollando actividades musicales como aparecen descritas en algunos de estos estudios: cantando, escuchando música, tocando instrumentos musicales, bailando y jugando. Todo este material es esencial para ayudar a los niños y niñas a expresarse, ya que se debe tener en cuenta que en estas entrevistas no se puede proceder de igual modo que con adultos. Según Folque (2001), la persona interesada en entrevistar niños eficientemente deberá estructurar las entrevistas de tal manera que proporcione múltiples oportunidades a los niños para que expresen lo que saben y lo que piensan.

Por lo que concierne a la segunda técnica de recogida de datos, la narrativa visual, se conceptualiza como un discurso visual creado para contar eventos (Rifà-Valls, 2011). Es por esto que se pide a los niños y niñas que dibujaran su actividad musical preferida para luego explicarla al resto de compañeros. Esta técnica permite contrastar los datos extraídos de las entrevistas. Tal y como apunta Marme Thomson (2003), en los dibujos los niños muestran sus influencias, así como sus experiencias (Rifà-Valls, 2011).

2.4 Procedimiento de recogida de datos: la prueba piloto y las entrevistas finales

Esta investigación está estructurada en dos fases: la fase previa y la fase principal. En la previa, se realiza la prueba piloto de la entrevista. Para ello, se escogió un único niño, de edad similar a la muestra de este estudio, con la finalidad de probar el material elaborado - formado por una serie de imágenes, tal como se ha explicado -, y de ver la respuesta del menor en una entrevista. Las condiciones en las que se desarrolló la entrevista – lugar de la casa donde se realiza y el uso de los instrumentos de recogida de datos - fueron las mismas que las del resto de entrevistas que más adelante se explicarán.

Por tanto, la entrevista piloto estuvo formada por tres partes: toma de contacto, entrevista y reflexión. La primera parte consistió en conseguir que el niño superara la vergüenza inicial y se sintiera cómodo, explicándole lo que se tenía pensado hacer y pidiéndole que pensara qué cosas hacía de música. Una vez distendido el ambiente, se pasó a la entrevista en sí. La estructura de ésta fue abierta, dejando que el pequeño explicara sus experiencias y ayudándole en caso de ser necesario con imágenes de niños realizando actividades musicales que se habían preparado previamente. Para acabar, una vez recogidos los datos necesarios, se dedicó un tiempo a la reflexión sobre la conversación. En esta última etapa proporcionó información que no había aparecido en la grabación y que se registró mediante las notas de campo.

A partir de la prueba piloto, los investigadores tomaron conciencia de la dificultad que experimentaba el entrevistado ante una entrevista abierta. Se decidió, entonces, reformular la estructura de las entrevistas para facilitar la expresión de los niños. Por este motivo, se crearon unos sobres y cartas con contextos y subcontextos (casa, escuela, escuela de música, coche, calle y otros contextos) de los que se iba a hablar, además de ampliar el número de imágenes (explicados en el apartado anterior).

Una vez finalizada la prueba piloto, se inició la fase principal de la investigación, donde además de las entrevistas, se usó también la narrativa visual. Del mismo modo que con la prueba piloto, las entrevistas fueron grabadas en el salón de la casa de cada uno de los niños participantes. Asimismo, las entrevistas han seguido la siguiente estructura general:

- Toma de contacto. Al llegar a cada casa, se saluda a los padres y a los niños. Se prepara todo el material y se explica al pequeño en qué consiste la entrevista. Se le pide que cuente qué cosas hace de música. Asimismo, se le explica que se utilizarán algunas imágenes y sobres de colores con diversos contextos.
- Entrevista. En primer lugar, se deja que explique lo que le apetezca para facilitar la creación de un vínculo de interacción (Roulston, 2006). Según cómo avanza su discurso, se le ayuda con los sobres de contextos o las imágenes, que aparecen a partir de pequeñas pistas que dejan los niños o según el criterio de quien realiza la entrevista en ese momento. En todas las entrevistas se trata de hablar de las distintas actividades musicales que realizan en los seis contextos presentes en los sobres. Una vez tratados todos los contextos, se les formula una pregunta: “de todas las actividades de las que has hablado, ¿cuál es tu preferida?”
- Reflexión. Finalizada la entrevista, se dedica un tiempo con los padres, con los niños o bien con ambos, según la situación, para hablar sobre el contenido de la entrevista y otros aspectos.

En la mayoría de los casos, los niños estuvieron a solas con la investigadora durante el desarrollo de las entrevistas, aunque en algún caso algún progenitor prefirió estar presente. En la reflexión posterior a las entrevistas, mientras la investigadora hablaba con los padres y el niño se sentía más libre, se pudieron observar comportamientos musicales espontáneos que no habían aparecido durante la entrevista. Además, en algún caso fue posible dedicar un tiempo al juego con el pequeño, de donde también surgieron conversaciones muy ricas.

La segunda técnica de recogida de datos, la narrativa visual, se aplicó con posterioridad a las entrevistas. Para ello, se dedicó una sesión de lenguaje musical en la que los niños asistieron al aula de música. Como se ha explicado en la sección anterior, el objetivo de esta técnica era que los pequeños dibujaran individualmente su actividad musical preferida para después mostrar y explicar su dibujo a los compañeros. Como se mostrará en el siguiente apartado, la conversación entorno a el dibujo fue muy enriquecedora e indispensable para comprender el proceso que siguieron para crear su dibujo, ya que los pequeños no pudieron evitar compartir algunos aspectos mientras los realizaban.

2.5 Análisis de los datos

El primer paso para analizar los datos consistió en transcribir las entrevistas y las conversaciones en relación al dibujo. Para ello, se confeccionaron unas tablas que permitieron seguir

el discurso de los niños y, a su vez, analizar los datos obtenidos. Para la categorización, se toma la propuesta de Gluschkof (2005) donde las actividades musicales se pueden clasificar en producir, responder y reproducir (ver sección 1.1. para una definición) siendo estas tres tipologías de actividades las supra categorías. La codificación se realizó manualmente mediante un código de colores sobre las tablas confeccionadas. A partir de aquí, surgieron categorías asociadas a cada una de las supra categorías según las acciones que las componían cada actividad asociada (por ejemplo: producir/tocar, responder/bailar, reproducir/cantar). A continuación, se muestra a modo de ejemplo, un fragmento de una tabla de análisis de una de las entrevistas (Tabla 2) y un fragmento de la tabla de análisis de la narrativa visual (Tabla 3).

Tabla 2. Fragmento de tabla de análisis de una entrevista

Niño	Contexto (orden de aparición)	Descripción	Tiempo
Dora	Casa (surge espontáneamente)	Comedor: “Con el piano... cantar canciones” (lo hace sola).	00:17-01:43
		“Aquí no bailo”, pero en pocos segundos recapacita y dice: “Esta mañana he bailado con el pito”. No miran películas en la tele.	02:02-02:26
		Tablet: “Juego a Pou”, los dibujos los mira en la tele porque es más grande.	02:27-02:44 05:25-05:40
		Le enseño una foto con dos niñas jugando al ordenador. Ella tiene una <i>tablet</i> y dice: “ahora ya no juego con la <i>tablet</i> ”, aunque antes había dicho que sí que jugaba.	20:20-20:34
	Calle	Cocina: Dice que baila en la cocina.	03:58-04:44
		Baile con los padres: “y nos cambiamos de ropa” (surge mientras hablamos de que hace en casa).	03:19-03:52
		No canta por la calle, pero dice que alguna vez ha jugado a correr.	16:46-16:59

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Fragmento de la tabla de análisis de las conversaciones durante la narrativa visual

Tema de conversación	Minutaje	Ratolina	Barco Pirata	Dora	Rosie	Cotxe
Actividad musical que dibujarán	00:00-08:15		“Yo dibujo un coche batería”	“Yo mi piano” “Mi piano...” “Pues yo el piano”	“Ah, pues yo el piano, vale!”	“Yo también una flor”
			“Yo dibujo el monstruo de las galletas”	“Y yo voy a dibujar un piano! [...] y ahora el payaso” “Yo voy a dibujar un piano... el payaso...”	“Un piano...” “Yo estoy pintando un payaso”	“Yo una galleta”

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, también se cuenta con los dibujos que realizaron los pequeños. A continuación, en la Figura 1, se muestra uno de ellos como ejemplo.

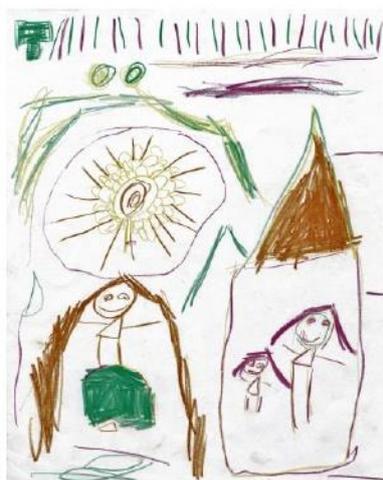


Figura 1. Dibujo de Ratolina

La información necesaria para responder al objetivo procede, como se ha visto, de dos técnicas distintas, por lo que antes de extraer los resultados fue necesario triangular² estos datos ejecutando la siguiente tabla en la que aparecen los tipos de actividad de los que hablaron los niños. Con tal de saber en qué técnicas hablaron de cada tipo de actividad, se ha utilizado “E” para referir a la información extraída de las entrevistas y “NV” para la que surge de la narrativa visual en la Tabla 4.

Tabla 4. Contextos en los que se habla de las actividades musicales preferidas

Tipo de actividad	Ratolina	Barco Pirata	Dora	Rosie	Cotxe
Producir/Tocar instrumentos	-	NV	E, NV	E, NV	NV
Producir/Cantar	-	-	-	-	-
Responder/Cantar	-	-	-	-	-
Responder/Escuchar	-	-	-	-	-
Responder/Bailar	-	-	-	-	-
Responder/Jugar	E	E	-	E	NV
Reproducir/Tocar instrumentos	-	-	-	-	-
Reproducir/Cantar	NV	-	-	-	E

Fuente: elaboración propia

3. Discusión de resultados y conclusiones

Antes de pasar a la discusión de los resultados propiamente dicha, se muestran los

² Se habla de triangular la información, ya que en el estudio completo se utiliza una tercera técnica de recogida de datos: el grupo de discusión. También, por qué además de la investigadora principal, el análisis es corroborado por otra investigadora.

resultados expresados en la Tabla 5 y se comentan a continuación:

Tabla 5. Actividad musical preferida

Niño	Entrevista	Tipo de actividad (E)	Narrativa visual	Tipo de actividad (NV)
Ratolina	Jugar al juego de “L’abella zum”	Responder/ Jugar	Cantar “L’abella zum”	Reproducir/ Cantar
Barco Pirata	Jugar con los juguetes musicales	Responder/ Jugar	Tocar la batería	Producir/ Tocar instrumentos
Dora	Tocar el piano	Producir/ Tocar instrumentos	Tocar el piano	Producir/ Tocar instrumentos
Rosie	Tocar el xilófono	Producir/ Tocar instrumentos	Tocar el piano	Producir/ Tocar instrumentos
	Jugar a la tablet	Responder/ Jugar		
Cotxe	Cantar	Reproducir/ Cantar	Jugar con la Tablet Tocar el piano	Responder/ Jugar Producir/ Tocar instrumentos

Fuente: elaboración propia

En la entrevista, Ratolina habló de responder a la música jugando, mientras que en la narrativa visual habló de reproducirla cantando. En el caso de Barco Pirata, en la entrevista habló de responder a la música jugando, mientras que en la narrativa visual habló de producirla tocando instrumentos. En ambas técnicas, Dora habló de producir música tocando instrumentos. En la entrevista, Rosie habló de dos tipos de actividad, por un lado, de producir música tocando instrumentos, y por el otro de responder jugando. En la narrativa visual, volvió a hablar de producir música tocando instrumentos. Por último, en la entrevista, Cotxe habló de un tipo de actividad en la que reproducía la música cantando, mientras que en la narrativa visual habló de dos tipos de actividad: la primera consistía en responder a la música jugando y la segunda en producirla tocando instrumentos.

Como se puede observar, la mayoría de las respuestas de los niños de este estudio difieren ante la misma pregunta o varían según el momento o situación. Este hecho se evidencia al triangular los datos. Y es que, como comenta Young (2012b) y se puede apreciar en la exposición de la narrativa visual, entrevistar a los niños en parejas ayuda a la expresión de los más pequeños, aunque este tipo de acercamiento puede hacer que los niños exageren o embellezcan sus aportaciones para estar a la misma altura de las intervenciones de sus compañeros. Además, se comprueba también lo que Zenatti (1993) advertía acerca de que los niños menores de 5 años aún no tienen preferencias claras y que, a su vez, las preferencias de los individuos suelen ser transitorias (Abeles, 1980, en Zenatti, 1993). Ambas aportaciones son posibles explicaciones al hecho de que sólo dos de los niños hablaran del mismo tipo de actividad preferida en la entrevista y en la narrativa visual. Estos niños son Dora y Rosie, además ambos coincidieron en el tipo de actividad: producir tocando instrumentos. El instrumento del que nos habla Dora – el piano – se mantiene en las dos técnicas. Esta niña disponía de un piano de juguete en casa, por lo que la

accesibilidad a este instrumento musical seguramente ha influido en su preferencia hacia él, tal y como defienden Yim, Boo y Ebbeck (2014). En el caso de Rosie, la actividad en sí a la que se refiere o el material utilizado es distinto. En cuanto a Ratolina, habla de la misma canción, “L’abella zum”, aunque en la entrevista nos habla de cómo juega y en la narrativa visual sólo hace referencia a la canción en sí.

Como se ha dicho, Ratolina habló en las dos técnicas de “L’abella zum”. Esta canción la aprendieron en clase de lenguaje musical y prácticamente cada semana querían jugar – de hecho, cuatro de los niños hablan en la entrevista de esta canción. Algunos autores afirman que la familiaridad con la música incrementa su preferencia hacia ella (Droe, 2006; Siebenaler, 1999 en de Vries, 2011), por las autoras de este estudio creen que este es un claro ejemplo de este fenómeno. En esta línea, una posible continuación del estudio consistiría en repetir la recogida de datos unas semanas más tarde partiendo de la hipótesis que la preferencia musical es transitoria y efímera. Sería interesante estudiar si sigue habiendo relación entre actividades realizadas en el aula y preferencias musicales de estos niños. Se quiere destacar también que, siguiendo las clasificaciones del juego social y cognitivo expuestas en este artículo, esta actividad propuesta responde a las categorías más elevadas de ambas. Cumple el requisito de ser una actividad en la que los participantes avanzan hacia un objetivo común, por lo que según Parten (1932), se trata de un juego cooperativo, y siguiendo a Smilansky (1968), se trata de un juego con reglas.

Con respecto a la naturaleza del tipo de actividad musical del que hablan los niños estudiados, se ve que de las ocho combinaciones posibles de las que hablaron en la actividad musical preferida (presentes en la Tabla 4), solamente nombran tres: producir/tocar instrumentos, responder/jugar y reproducir/cantar. De estas, las que aparecen más veces, es decir, las actividades musicales preferidas de la muestra de esta investigación son producir/tocar instrumentos y responder/jugar. En algunos estudios como el de Gluschankof (2011), el canto aparece como el comportamiento más recurrente de los niños, pero el producir tocando instrumentos y el responder jugando también son propios de estas edades, tal y como la misma autora define en un estudio previo (Gluschankof, 2005). En cuanto al hecho de producir música tocando instrumentos, autoras como Susan Young (2003) explican que la creación de música instrumental espontánea de los niños de tres y cuatro años consiste en poco más que un comportamiento exploratorio. Este tipo de comportamiento está especialmente ligado con el concepto de “rhythmiccking” anteriormente explicado (Campbell, 1998). Por lo tanto, en este producir se entiende que los niños exploran sistemáticamente y juegan de diversas maneras, experimentando placer no solo con instrumentos musicales, sino con todo tipo de utensilios y acciones corporales (Delalande y Cornara 2010; Zenatti, 1993), involucrando gran parte de sus sentidos y exhibiendo distintos comportamientos relacionados con el juego (Gluschankof, 2011).

Los niños de este estudio han expresado también su preferencia al responder a la música jugando. Algunos de ellos nos han explicado cómo responden lúdicamente mediante movimientos corporales, enseñándonos cómo interaccionan en el juego con el resto de compañeros. A menudo usan objetos en esta actividad y mezclan comportamientos típicamente musicales con acciones

de otras áreas de conocimiento. Como se sabe, el juego facilita la adquisición de habilidades como las motrices, lingüísticas, matemáticas y musicales, entre otras. Por los motivos expuestos, y además dando valor a que se trata de una actividad que los mismos niños participantes en el estudio destacan como preferida, se aboga para que las propuestas educativas musicales en la etapa de Educación Infantil contemplen el juego como base de los currículos.

En esta investigación, hemos querido recoger los datos directamente de los testimonios de los niños, fenómeno que, a pesar de que empieza a ser practicado, no es aún extendido entre quienes realizan estudios con niños de estas edades. Aventurarnos en este terreno nos ha llevado a conocer mejor las posibilidades de estos informantes y a plantearnos muy detenidamente el procedimiento de recogida de la información. De todas formas, somos conscientes de las limitaciones que conlleva esta elección y de la necesidad de ampliar la muestra del estudio para reforzar los resultados obtenidos.

Referencias

- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Naturaleza de la investigación educativa. En Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (Ed.), *Investigación educativa: fundamentos y metodología* (pp.24-49). Barcelona: Labor.
- Brittin, R. V. (2013). Young Listeners' Music Style Preferences: Patterns Related to Cultural Identification and Language Use. *Journal of Research in Music Education*, 61 (4), 415-430. doi: 10.1177/0022429413509108
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Custodero, L. A., Chen, J. J., Lin, Y. C. y Lee, K. (2006). One day in Taipei: in touch with children's spontaneous music making. En L. Suthers (Ed.), *Touched by Musical Discovery Disciplinary and Cultural Perspectives: Proceedings of the ISME Early Childhood Music Education Commission Seminar*. Chinese Cultural University, Taipei, Taiwan (pp.84-91). Sidney: Macquarie University.
- Delalande, F. y Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12 (3), 257-268. doi: 10.1080/14613808.2010.504812
- Droe, K. (2006). Music preference and music education: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24, 23–32. doi: 10.1177/87551233060240020103
- Folque, M.A. (2001). Interviewing young children. En G. Mac Naughton, S. A. Rolfe e I. SirajBlatchford (Eds.) (2010), *Doing Early Childhood Research: International perspectives on*

theory & practice (pp.239-260). Berkshire, England: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Gluschkof, C. (2005). *Spontaneous musical behaviors in Israeli Jewish and Arab kindergartens –Searching for universal principles within cultural differences* (Tesis inédita de Doctorado). Jerusalem, Hebrew University of Jerusalem.

Gluschkof, C. (2011). Reflecting on the concept: "musical behaviors of young children". Proceedings del *European Network Music Educators and Researchers of Young Children Conference* (pp. 1-12). Helsinki Metropolia University, Helsinki, Finland. Disponible en: https://www.academia.edu/5950250/Reflecting_on_the_concept_musical_behaviors_of_young_children

Griffin, S. M. (2009). Listening to children's music perspectives: In-and-out-of-school thoughts. *Research Studies in Music Education*, 31, 161-177. doi: 10.1177/1321103X09344383

Griffin, S. M. (2010). Inquiring Into Children's Music Experiences: Groundings in Literature. *Applications of Research in Music Education*, 28 (2), 42-49. doi: 10.1177/8755123310361764

Ho, W. (2003). Gender Differences in Instrumental Learning, Preferences for Musical Activities and Musical Genres: A Comparative Study on Hong Kong, Shanghai and Taipei. *Research Studies in Music Education*, 20 (1), 60-76. doi: 10.1177/1321103X030200010401

Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38 (1), 23-39. doi: 10.1177/1321103X16642631

Kenney, S. (2004). The importance of music centers in the early childhood class. *General Music Today*, 18 (1) 28-36. doi: 10.1177/10483713040180010106

Leontiev, A. (1959). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.

Ligero, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. *Eufonia*, 46, 7-15.

Malagarriga, T., Gómez, I. y Viladot, L. (2013). ¿Cómo formar personas competentes? En T. Malagarriga y M. Martínez (Eds.), *Todo se puede expresar con música. Los niños y niñas de 4 a 7 años piensan la música, hablan de música, crean música* (pp.19-32). Barcelona: Dinsic, Publicacions Musicals.

Marme Thompson, C. (2003). Kinderculture in the art classroom: Early childhood art and the mediation of culture. *Studies in Art Education*, 44 (2), 135-146. doi: 10.1080/00393541.2003.11651734

Mckenney, S. y Voogt, J. (2010). Technology and young children: How 4–7 year olds perceive their own use of computers. *Computers in Human Behavior*, 26, 656-664. doi: 10.1016/j.chb.2010.01.002

Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Barcelona: Paidós.

Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

Pérez, J. (2011). *La música a la vida cotidiana d'infants de dos anys. Anàlisi de situacions musicals que es desenvolupen en context escolar*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/96096>

Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C. y McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59, 30-37. doi: 10.1016/j.compedu.2011.11.014

Puente, E. (1996). Preferencias musicales de los jóvenes fuera de las aulas. *Eufonia*, 5, 81-94.

Reverté, L. (2016). *Estudi de les activitats musicals quotidianes dels infants de 5 anys*. Trabajo final de máster no publicado. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Rifà-Valls, M. (2011). Experimenting with Visual Storytelling in Students' Portfolios: Narratives of Visual Pedagogy for Pre- Service Teacher Education. *International Journal of Art and Design Education*, 30 (2), 293-306. doi: 10.1111/j.1476-8070.2011.01674.x

Roulston, K. (2006). Qualitative Investigation of Young Children's Music Preferences. *International Journal of Education & the Art*, 7 (9), 1-23. Recuperado de: <http://www.ijea.org/v7n9/>

Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, N. H.: Wesleyan University Press.

Smilansky, S. (1968). *The effects of socio-dramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley

Teo, T. (2003). Relationship of selected musical characteristics and music preference. *Visions of Research in Music Education*, 3, 1-20 Recuperado de: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v3n1/visions/teo-relationship%20of%20selected%20musical%20characteristics.pdf>

Tomlinson, M. M. (2013). Literacy and Music in Early Childhood: Multimodal Learning and Design. *SAGE Open*, (3), 1-10. doi: 10.1177/2158244013502498

Tomlinson, M. M. (2015). Young Children's Music Play Ideas: Two Case Studies of Syncretic Literacy Practice in Classroom and Home Settings. *International Journal of Early Childhood*, 47 (1), 119-134. doi: 10.1007/s13158-014-0128-3 123

- de Vries, P. (2010). What we want: the music preferences of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-16.
- de Vries, P. (2011). An 8-year-old's engagement with preferred music: A case study. *Research Studies in Music Education*, 33 (2), 161-177. doi: 10.1177/1321103X11424195
- Weldemariam, K. T. (2014). Cautionary Tales on Interrupting Children's Play: A Study from Sweden. *Childhood education*, 90 (4), 265-271. doi: 10.1080/00094056.2014.935692
- Yim, H. Y. B.; Boo, Y. L. y Ebbeck, M. (2014). A Study of Children's Musical Preference: A Data Mining Approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (2), 21-34. doi: 10.14221/ajte.2014v39n2.5
- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 45-59. doi: 10.1017/S0265051702005284
- Young, S. (2006a). Interactive Music Technologies in Early Childhood Music Education. *9th International Conference on Music Perception and Cognition*. Alma Mater Studiorum University of Bologna, (pp.1207-1211). Bolonia.
- Young, S. (2006b). Seen but not heard: Young children's improvised singing and Educational Practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (3), 270-280. doi: 10.2304/ciec.2006.7.3.270
- Young, S. (2012a). MyPlace, MyMusic: An International Study of Musical Experiences in the Home among Seven-year-olds. *Israel Studies in Musicology Online*, 10, 1-15.
- Young, S. (2012b). Theorizing musical childhoods with illustrations from a study of girls's karaoke use at home. *Research Studies in Music Education*, 34 (2), 113-127. doi: 10.1177/1321103X12466137
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38 (1), 9-21. doi: 10.1177/1321103X16640106
- Young, S. y Gillen, J. (2007). Toward a Revised Understanding of Young Children's Musical Activities: Reflections from the "Day in the Life" Project. *Current Musicology*, 84, 79-99. doi: 10.7916/D81N7ZR0
- Zenatti, A. (1993). Children's musical cognition and taste. En T. J. Tighe y W. J. Dowling (Eds.), *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm* (pp.177-196). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.

La enseñanza de los instrumentos de cuerda frotada en la práctica de aula: 15 años de tesis doctorales españolas

The Teaching of Bowed String Instruments in Classroom Practice: 15 years of Spanish Doctoral Dissertations

Roberto Macián-González

rmacian@uji.es

Departamento de Educación y Didácticas Específicas

Universitat Jaume I

Castellón de la Plana, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5765-617X>

doi: 10.7203/LEEME.43.13686

Recibido: 29-12-2018 Aceptado: 07-05-2019. Contacto y correspondencia: Roberto Macián González, Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Universidad Jaume I. Avda. Vicent Sos Baynat, s/n, 12071 Castellón de la Plana, España.

Resumen

Los estudios de doctorado permiten a muchos profesionales de la educación indagar en su práctica para mejorarla. Los docentes pueden acudir a las distintas bases de datos y orientarse sobre cómo enfocar sus investigaciones. Para evitar posibles problemas al trabajar con las bases de datos, se puede acudir a los estudios de revisión de tesis doctorales. En la enseñanza de los instrumentos de la familia del violín, no se ha llevado a cabo este tipo de estudios. Este trabajo realiza un análisis bibliométrico y una revisión de contenido de las tesis doctorales realizadas en España en los últimos 15 años. Para ello, se acudió a la base de datos Teseo, buscando trabajos cuya finalidad última fuera la aplicación de sus hallazgos en la práctica diaria del aula de instrumento. Por un lado, el objetivo de este estudio fue aportar datos estadísticos de interés. Por otro, fue la revisión y presentación de recomendaciones de fácil acceso para los profesores de estas disciplinas instrumentales. Los resultados de este trabajo muestran que se trata de un área novedosa en España y que ha experimentado un auge en los últimos años. Asimismo, se encontró que existen dos enfoques en las tesis estudiadas: las propuestas metodológicas y las investigaciones empíricas en el aula. Aunque estas tesis suponen valiosas contribuciones aportando hallazgos relevantes, se pone de manifiesto la necesidad de incrementar este tipo de investigaciones, pues suponen un porcentaje muy escaso de tesis relacionadas con la enseñanza musical.

Palabras clave: Tesis doctorales españolas, enseñanza del violín, base de datos TESEO.

Abstract

Doctoral studies allow many professionals to look into ways of improving their practice. Students can check out various databases guide themselves on how to focus their research. In order to help them, teachers can check some databases and assist in coping with problems they encounter. In order to avoid troubles, they can also take into account review studies of doctoral dissertations. These kind of studies have never been done in relation to the violin-family instrumental teaching. For this reason, this work provides new methods for working in this field by performing a bibliometric analysis and a content review of Spanish doctoral dissertations in the last 15 years. For this purpose, Teseo database was consulted, looking for studies whose finality was to apply its findings to the common instrumental classroom practice. On one hand, the objective of this paper is to show interesting statistical data. On the other hand, it is to review and show easily accessible recommendations for teachers of these instruments. Results of this work demonstrate how new these ideas are in Spain and how they have reached a boom in the last years. Moreover, two approaches appear in these studied: methodological proposals and empiric researches in the classroom. Although these dissertations provide valuable contributions and reveal outstanding findings, a low percentage of studies related to musical teaching continues to demonstrate the need of increasing this kind of research.

Key words: Spanish doctoral dissertations, violin teaching, TESEO database.

1. Introducción

La investigación es fundamental para el avance de cualquier disciplina, siendo los estudios de doctorado una forma de iniciarse en esta forma de generar conocimiento. De hecho, muchos profesores y maestros utilizan los estudios de tercer ciclo para la profundización y mejora de su propia práctica docente. Para estos profesionales, la investigación puede servir para la mejora de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando mejores herramientas de intervención docente y ofreciendo una educación de mayor calidad (Pastor, 2002). Además de propiciar esta mejora, la investigación conlleva una especialización que puede repercutir en el futuro profesional de los enseñantes (Oriol, 2009), lo que puede guiar los procesos de investigación del profesorado hacia un tema determinado con un enfoque u otro. No obstante, decidir qué investigar y cómo hacerlo puede suponer un problema para los neófitos, no sabiendo hacia donde enfocar sus inquietudes profesionales. Las didácticas específicas en la enseñanza musical no son una excepción.

La búsqueda y estudio de investigaciones previas es una forma de facilitar esta toma de decisiones para los investigadores. Esto permite tener una idea clara de los trabajos realizados en el propio campo, permitiendo enfocar las investigaciones según las propias motivaciones (Oriol, 2009). Aunque las tesis suelen culminar con la publicación de los resultados en artículos y comunicaciones a congresos con los que informar a la comunidad científica, la publicación y el impacto de los artículos sobre educación musical es menor que en otras áreas análogas (Morales, Ortega, Conesa, Ruiz-Esteban, 2017). Por esta razón, acudir a las distintas bases de datos de tesis doctorales es una tarea fundamental. Uno de los registros españoles de tesis doctorales es Teseo, en el que se pueden consultar las tesis doctorales leídas desde 1976 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

Aunque es una herramienta muy útil, los profesores que acudan a Teseo pueden encontrarse con ciertos problemas a la hora de buscar tesis doctorales relacionadas con su disciplina. Un problema que puede surgir es que el nombre no esté bien escrito, lo que hace que la base de datos no devuelva todos los resultados que debería (Oriol, 2009, 2012). También es posible que la base de datos no devuelva algunos trabajos porque las universidades no hayan validado la ficha de dicha tesis, pues pueden tardar varios meses en hacerlo. Este lento proceso de actualización puede provocar que no aparezcan tesis doctorales del año en curso (Fernández, Torralbo y Vallejo, 2008) y se produzcan posibles sesgos en la información obtenida (Nagore, 2005). Otro problema es la gran cantidad de trabajos que contiene esta base de datos, lo que hace necesario fijar muy bien los criterios de búsqueda para realizarla de forma estratégica (Martínez, 2013), obteniendo resultados fiables y manejables.

Otra opción a la hora de buscar y acceder a las tesis doctorales de una determinada disciplina es acudir a estudios bibliométricos o revisiones de literatura. Aunque los dos tipos de estudios tienen objetivos diferentes (Escorcía, 2008; Manterola, Astudillo, Arias y Claros,

2011), aportan datos estadísticos útiles y resultados de fácil acceso. Una muestra de la importancia de este tipo de estudios es la gran cantidad de trabajos realizados sobre la producción de tesis doctorales (Osca-Lluch, Haba, Fonseca, Civera y Tortosa, 2013). No obstante, puede darse el caso de que este tipo de investigaciones sobre producción científica no se haya llevado a cabo en un determinado campo, pues se ha producido un gran crecimiento de determinadas disciplinas y áreas específicas (Morales *et al.*, 2017).

España es un ejemplo en este crecimiento, pues ha habido un aumento considerable en el número de tesis relacionadas con la música en las últimas décadas (Gillanders y Martínez, 2005), llegando a las 366 tesis doctorales entre 1998 y 2007 (Oriol, 2009) y a las 2.255 en diciembre de 2018 (Narejos, 2018). Asimismo, a finales del siglo pasado, se produjo una diversificación en las temáticas y un descenso del porcentaje de estudios musicológicos, predominantes hasta 1994 (Nagore, 2005). Sin embargo, pese a este cambio en las temáticas de investigación, la mayoría de estudios en el campo de la enseñanza musical versan sobre temas históricos, encontrándose una falta de estudios versados es la pedagogía instrumental (Gillanders y Martínez, 2005). De hecho, entre las 366 tesis citadas anteriormente, únicamente 5 estaban relacionadas con el “Aprendizaje y enseñanza de la música” desde una perspectiva instrumental (Oriol, 2009).

Para tratar de identificar líneas de investigación y poder establecer las posibles lagunas de información, ha habido un cierto número de estudios sobre la producción de tesis relacionadas con la música en España. Entre otras variables, estos estudios han estudiado la temática, el año de publicación, las universidades en las que se han llevado a cabo o los departamentos en los que se han realizado estas investigaciones. Resulta destacable la diversificación por temática: 26 según Oriol (2009, 2012)¹ y 18 según Nagore (2005). En cuanto a las universidades más productivas, los resultados son prácticamente idénticos en los distintos trabajos realizados. En orden descendente de producción se encontrarían: Granada, Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, Barcelona, Oviedo, Autónoma de Madrid, Valencia, Valladolid y Salamanca (Nagore, 2005), invirtiendo el orden entre Complutense de Madrid y Barcelona según Gillanders y Martínez (2005).

En otros países, ha habido un interés por abordar problemáticas más concretas, como el estudio de tesis relacionadas con la historia de la educación musical y la terapia musical (Preston y Humphreys, 2007) o con la enseñanza de los instrumentos de cuerda (Kantorski, 1995). Este último analizó un total de 252 trabajos defendidos entre 1936 y 1992 en Estados Unidos de América. Además de estudiar cuestiones estadísticas (fecha, tipo de grado o instrumentos), realizó una categorización por temáticas dentro de la enseñanza de los instrumentos de cuerda, siendo el violín y la “técnica/destreza” las temáticas más habituales. Sin

¹ En sus dos estudios, Oriol modifica dos de las categorías. Clasifica como “Informática” y “Musicoterapia” en 2009 y utiliza “Educación Especial” y “Nuevas tecnologías” en 2012. En ambos trabajos, el “Aprendizaje y enseñanza de la música” lo aborda como una categoría separada de las otras 25.

embargo, en España no se han llevado a cabo estudios sobre tesis doctorales de áreas musicales específicas como es la enseñanza de instrumentos de cuerda frotada. Este tipo de estudios concretos en cuanto a temática y geografía son de interés tanto para investigadores (para cubrir posibles lagunas) como para autoridades educativas (para establecer políticas de investigación) (Morales *et al.*, 2017).

Por todo ello, se consideró pertinente realizar una revisión de las tesis doctorales relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los instrumentos de cuerda frotada de la familia del violín (ICFFV² de aquí en adelante) en España. Esta revisión se abordó desde dos puntos de vista: 1) un análisis bibliométrico para conocer algunos datos estadísticos de interés en la investigación en este campo; y 2) una revisión de los resultados más relevantes de las tesis estudiadas. Por un lado, el objetivo fue ofrecer una herramienta a los futuros investigadores, aportando propuestas metodológicas sobre las que realizar sus estudios. Por otro, se pretendió ofrecer una síntesis de los hallazgos empíricos en el aula y de las propuestas didácticas realizadas en los últimos años, facilitando el acceso de los profesores de estos instrumentos a estos datos. A partir de estos objetivos, se formularon las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué tendencias en investigación en el campo de la enseñanza de los ICFFV se hallan en las universidades españolas en los últimos 15 años?
- b) ¿Qué universidades tienen una mayor producción de tesis sobre este tema?
- c) ¿Cuáles son los hallazgos o aportaciones más relevantes de estas tesis?

2. Método

Se realizó un “estudio descriptivo mediante el análisis de documentos” (Osca-Lluch *et al.*, 2013, p. 101). Para la selección de estos documentos, se hizo una “Búsqueda Avanzada” de tópicos en la base de datos Teseo entre el 3 y el 11 de junio de 2018. Se llevó a cabo un proceso que constó de cuatro fases:

1. Estimación previa de resultados. Se comenzó por realizar una estimación de posibles trabajos relacionados con los instrumentos de la familia del violín. Sin aplicar ningún filtro, se utilizaron los tópicos expuestos en el punto 2.1 para buscar en el campo “Título/Resumen” de la base de datos. En esta primera estimación, se constató que el número de tesis devueltas era excesivo para poder ser operativo.

² En este trabajo, se entiende por instrumentos de cuerda frotada a los pertenecientes a la familia del violín: violín, viola y violonchelo. A diferencia de los tres instrumentos mencionados, no se incluye al contrabajo, pues tradicionalmente se ha considerado como un instrumento de la familia de la *viola da gamba*. Aunque no se incluye en este trabajo y puesto que se trata de un instrumento de arco ampliamente utilizado, merece la pena especificarse que no se hallan tesis relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje del contrabajo en el aula en la base de datos Teseo.

2. Preselección de referencias (muestra 1). Se realizó una búsqueda con los criterios de inclusión/exclusión disponibles en la base de datos. También, se buscó en el campo “Título/Resumen” con los tópicos mencionados, pero se aplicaron los filtros de “Curso Académico” y “Palabra Clave” disponibles en la base de datos para reducir la muestra a estudiar.
3. Refinamiento de las referencias (muestra 2). Tras la búsqueda más detallada de la segunda fase, se analizó el contenido de los resúmenes de las tesis devueltas (Kantorski, 2015), incluyéndolas o excluyéndolas siguiendo los otros criterios de inclusión/exclusión. Los casos que ofrecían dudas a partir de la lectura del resumen también se incluyeron en la selección final de tesis a estudiar en profundidad.
4. Estudio de los trabajos seleccionados (muestra final). Se realizó a través del análisis del contenido vertido en las tesis seleccionadas.

Las fases 2 y 3 se repitieron en diciembre de 2018 para comprobar si se habían añadido nuevos trabajos en la base de datos. Al constatar que no se habían añadido nuevas tesis, no fue necesario volver a realizar la cuarta fase.

2.1. Tópicos utilizados

La búsqueda se realizó de distinta forma según la fase a la que se refiere:

1. Para realizar la estimación previa, se utilizaron los tópicos: “violín” (con y sin acento), “viola”, “violonchelo”, “*violoncello*”, “instrumento de cuerda” e “instrumentos de cuerda”.
2. Para la preselección de referencias (muestra 1), se utilizó el comodín *, posibilitando la devolución de todos los resultados referidos a los instrumentos musicales objeto de estudio. También, se siguió con los tópicos “instrumento de cuerda” e “instrumentos de cuerda”.

2.2. Criterios de inclusión/exclusión

Se establecieron unos criterios para la inclusión o exclusión de trabajos en la muestra final. A excepción del año de defensa, todos los criterios vinieron definidos por los propósitos de la investigación:

- Disciplina. Se excluyeron todos los trabajos no relacionados con la música, la musicología o la enseñanza musical. Para ello, se introdujeron las palabras clave

“[620306] - Música y Musicología” en el buscador de la base de datos a través del buscador de palabras clave de Tesoro, disponible en el propio portal de Teseo.

- Temática. Se excluyeron todas las tesis no relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica de aula. Así, se excluyeron los estudios de corte historiográfico, organológico o compositivo. Asimismo, se excluyeron los trabajos con un enfoque artístico, médico, sociológico o histórico. También, se excluyeron los trabajos referidos a otros instrumentos de otras familias de instrumentos de cuerda, los centrados exclusivamente en los resultados de interpretación y los trabajos versados en la práctica en casa.
- Fecha de defensa. Se incluyeron las tesis defendidas desde el año 2003 hasta el 2018 (ambos inclusive). Cuando se abordan las revisiones de literatura, se considera necesario que las fuentes sean actualizadas. Puesto que este trabajo pretende ofrecer una herramienta útil para investigadores y profesores, se amplió el intervalo de 5 años que algunos autores recomiendan para que las referencias estén actualizadas (Martín y Lafuente, 2017). Por esta razón, se decidió triplicar esta fecha y revisar las tesis defendidas los últimos 15 años, ofreciendo un abanico más amplio de la investigación en la enseñanza de los ICFFV. En el campo “Curso académico” de la base de datos, se introdujo el intervalo entre 2002-03 y 2018-19, evitando posibles sesgos de información por el rango de fechas.
- Población estudiada. Se excluyeron los trabajos relacionados con los músicos profesionales o con los profesores y propia práctica.

3. Resultados

Tras realizar la primera estimación sin ningún tipo de filtro, la base de datos devolvió alrededor de 4.000 tesis. La muestra 1 estuvo integrada por 67 trabajos. Posteriormente, la muestra 2 estuvo formada por un total de 23 trabajos. Finalmente, realizado el estudio de esta segunda muestra, quedó una muestra final de 8 tesis realmente relacionadas con el objeto de estudio de este trabajo. Debido a la naturaleza y propósitos de estas 8 tesis, se pueden dividir en dos categorías: 1) investigaciones realizadas en (y sobre) la práctica en el aula; y 2) propuestas didácticas (o didáctico-metodológicas) innovadoras para la enseñanza de los ICFFV (puestas en práctica o no).

Al realizar las búsquedas, se encontraron varios problemas. Un primer obstáculo fue que la base de datos no devolvió las referencias de algunas tesis que eran conocidas por el investigador. La razón por la que esto sucedió no se conoce, pero la base de datos devolvió un trabajo más en la búsqueda de diciembre: una tesis defendida en enero de 2016. Además de esto, uno de los registros devueltos por Teseo mostraba un título acortado frente al expresado en la portada de la tesis. Otro problema que apareció fue que Teseo devolvió varios trabajos para más de uno de los tópicos utilizados. El último escollo fue que hubo varios casos en los que el título

de la tesis era muy vago o demasiado “literario” y/o el resumen casi inexistente o muy inexacto. Esto propició que en la muestra 2 se incluyesen tesis descartables a priori, pero se incluyeron tratando de evitar posibles sesgos por falta de información.

3.1. Instrumentos, niveles educativos y agrupación en clase

Como se ha comentado, la muestra final estuvo integrada por 8 tesis, seis dedicadas al violín y dos al violonchelo (Figura 1). Conviene destacar que ningún estudio de la muestra final estuvo destinado al aprendizaje de la viola o la enseñanza de los ICFFV de forma general. De los trabajos dedicados al violín, hubo 3 investigaciones realizadas en el aula y 3 propuestas didácticas. Los trabajos relacionados con el violonchelo fueron dos propuestas didácticas.

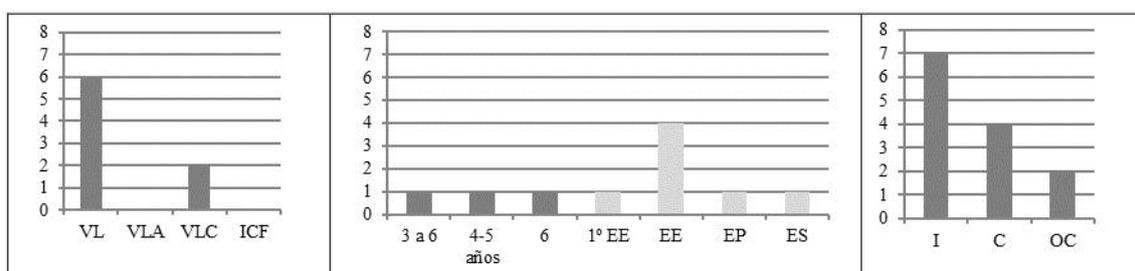


Figura 1. Número de tesis doctorales realizadas: por instrumentos (izquierda), por niveles educativos (escuelas de música en gris oscuro y conservatorios en gris claro) (centro) y por tipo de agrupación en clase (derecha). VL: violín; VLA: viola; VLC: violonchelo; ICFFV: Instrumentos de cuerda frotada de la familia del violín; EE: enseñanza elemental; EP: enseñanza profesional; ES: enseñanza superior; I: individual; C: colectiva; OC: otro tipo de formación colectiva

Por lo general, los estudios analizados se realizaron en los conservatorios (Figura 1). De estos, tres tesis se dedicaron exclusivamente a las enseñanzas elementales, siendo una de ellas para el primer curso y dos para los cuatro cursos que comprenden dichas enseñanzas. Dos tesis más se centraron en este tipo de centros, una realizada para alumnado de enseñanzas elementales y profesionales y otro para enseñanzas superiores. En escuelas de música, se llevaron a cabo dos tesis: una para alumnado de 4-5 años y otra para alumnado de 6 años. Sólo hubo una tesis de aplicación en los dos tipos de centro: en escuela de música desde los 3 años y en conservatorio hasta los 12 años. Conviene destacar que una de las propuestas didácticas, destinada a alumnado de enseñanzas elementales y profesionales, se diseñó para alumnado con discapacidad visual.

En cuanto al tipo de agrupamiento en clase, predominan los estudios realizados en clases individuales. Sólo una de las tesis tuvo como objeto exclusivo la clase colectiva y hubo dos trabajos realizados para clases individuales y colectivas, uno realizado para el violín y el otro para el violonchelo. Además, dos mostraron de forma indirecta su aplicabilidad en otras asignaturas del currículo como son clases de música de cámara (enseñanza colectiva).

3.3. Tamaño de muestra y enfoque utilizado

Los tamaños de las muestras y los enfoques encontrados fueron muy variados, encontrándose pocas coincidencias entre las distintas tesis. Conviene destacar que, dependiendo del tipo de estudio, las muestras fueron utilizadas para llevar a cabo la investigación en sí misma o para validar las propuestas didácticas. En los casos de investigaciones basadas en la práctica, las muestras fueron pequeñas, desde 9 hasta 13 estudiantes. Para validar las propuestas, las muestras fueron muy dispares, desde 3 casos concretos de estudiantes hasta la recogida de datos de 40. La validación de las propuestas que lo necesitaron fue realizada por un número variable de expertos. En este punto, se debe remarcar que las tesis fueron muy distintas, sólo encontrándose una cierta semejanza en las escasas muestras de los trabajos de investigación en el aula. En cuanto al tipo de enfoque, el más utilizado fue el cualitativo, siendo la Investigación-Acción utilizada en tres de las investigaciones. El resto utilizaron diseños distintos en cada caso, con enfoque cualitativo o cuantitativo y variables en su duración.

3.2. Universidades y fecha de lectura

A diferencia de otras disciplinas o áreas, no se encontraron universidades claramente identificadas con la enseñanza de los ICFFV (Figura 2). El único caso en el que se han llevado a cabo dos de estos estudios ha sido la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). El resto de trabajos son únicos en su universidad: Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), Universidad de Murcia (UM), Universidad Rovira i Virgili (URV) y Universitat de València (Estudi General) (UV).

La primera tesis relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los ICFFV se realizó en 2012³ (Figura 2). A partir de ese año, se produjo un incremento de este tipo de estudios, llegando a defenderse 5 de ellos en el año 2017. Estos datos indican que se trata de un objeto de estudio novedoso en las universidades españolas, pero que cuenta con un interés creciente en los últimos años. Sin embargo, no se ha defendido ninguna tesis de este tipo en el año 2018.

³ Nagore (2005) explica que la fecha provista en Teseo puede no coincidir con la fecha de lectura, sino con la fecha de entrega. No obstante, para este trabajo, se ha utilizado la “Fecha de lectura” contenida en la base de datos asumiendo que es correcta.

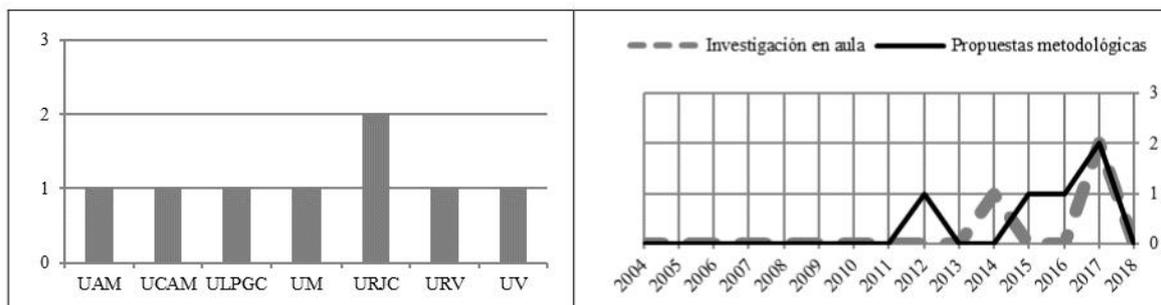


Figura 2. Producción de las universidades (izquierda) y fecha de defensa (derecha)

3.4. Hallazgos y utilidades para los profesores de los ICFFV

A continuación, se muestran las propuestas didácticas de algunos investigadores para la enseñanza de los ICFFV (Tabla 1). Estos trabajos han sido validados aplicándolos en el aula o a través de cuestionarios y/o entrevistas. Los hallazgos más destacables en las investigaciones empíricas en aula sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los ICFFV se muestran en la Tabla 2. Conviene remarcar que en algunos de los trabajos excluidos también se hallan informaciones útiles para la enseñanza de los ICFFV, pero se han obtenido a través de otro tipo de investigaciones.

Tabla 1. Nuevas propuestas didácticas para la enseñanza de los ICFFV

Instrumento	Descripción de las propuestas y temas del marco teórico sobre los que se fundamentan
Alumnado ⁴	
Violín Iniciación (desde 3 años) y/o EE.EE.	Descripción: Monroy (2016) propone una colección de tres materiales didácticos. Para ello, analiza una serie de materiales de iniciación al violín de 24 autores desde 1950 hasta 2013 y realiza una propuesta propia, pero utilizando las TIC como apoyo y guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los dos primeros volúmenes se centran en las cuestiones más básicas de la técnica: postura, cuerdas al aire, golpes de arco y primera posición. También aporta una colección de piezas pequeñas. En el tercer volumen, se adentra en las escalas y los cambios de posición, así como ejercicios técnicos específicos y algunas obras. Aunque utiliza las TIC, ofrece una versión imprimible de los tres materiales. Temas: 1) métodos musicales del siglo XX: definición de método, métodos de educación musical relevantes y principales métodos de enseñanza del violín; 2) educación musical en España: breve introducción a la legislación más relevante y tipologías de centros de educación musical; y 3) sociedad del conocimiento: TIC, sistemas de gestión del aprendizaje (e-learning), dispositivos móviles (m-learning) y uso de las aplicaciones (apps) en educación.

⁴ De forma general, las Enseñanzas Elementales se cursan entre los 8 y los 12 años, las Profesionales entre los 12 y los 18 años y las Enseñanzas Superiores a partir de los 18 años.

Tabla 1. Nuevas propuestas didácticas para la enseñanza de los ICFFV

Instrumento Alumnado ⁴	Descripción de las propuestas y temas del marco teórico sobre los que se fundamentan
Violonchelo Enseñanzas elementales (EE.EE.)	<p>Descripción: García Sánchez (2015) propone una programación para el aula de violonchelo en los conservatorios elementales de Murcia. A través del análisis de los 6 materiales didácticos más utilizados en los conservatorios de esta comunidad autónoma, plantea una secuencia didáctica (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, materiales didácticos), desarrollando cada curso por separado y también la clase colectiva. Divide los contenidos por trimestres, propone la enseñanza de la técnica basándose en profesores relevantes, plantea los métodos/libros de estudios y el repertorio secuenciado por cursos. Ofrece dos materiales imprimibles: uno para el trabajo de arco y una recopilación de canciones populares para dos violonchelos. Temas: 1) el violonchelo: características del instrumento y del arco; 2) enseñanza del violonchelo: las escuelas violonchelísticas, el instrumento en España, descripción y evolución de la legislación española y métodos de enseñanza del instrumento; 3) el violonchelo en Murcia: profesorado y alumnado relevante a lo largo de la historia; y 4) estilos de enseñanza y aprendizaje en educación musical.</p>
Violín Enseñanzas elementales y profesionales (Discapacidad visual)	<p>Descripción: Campà (2012) sugiere una batería de cuestiones prácticas a la hora de realizar las clases colectivas de violonchelo. Entre éstas, aborda los recursos materiales y una amplia gama de actividades a realizar, incluyendo actividades creativas y actividades técnicas, todas desglosadas según las distintas posibilidades de las que se puede disponer en un conservatorio. Aporta una colección de fichas imprimibles en las que especifica los objetivos, contenidos, criterios metodológicos, evaluación y recursos necesarios. Al final de la tesis concreta los contenidos para cada curso. Temas: 1) cuestiones generales de aprendizaje participativo en clases colectivas; 2) distribución espacial (también aborda otras cuestiones como repertorio, clima de trabajo, creatividad o responsabilidad en el mismo apartado); 3) evaluación; y 4) actividades de conjunto: ritmo y audición, lectoescritura, improvisación, conceptos, grabación, técnica, golpes de arco, mano izquierda, estimular la creatividad, capacidad de concentración, ergonomía, interpretación, y repentización.</p> <p>Descripción: Sánchez (2017) propone todo un “compendio de buenas prácticas, recursos y estrategias metodológicas para alumnos de violín con deficiencia visual”. En este, aborda cuestiones organizativas, estrategias docentes, recursos materiales y humanos, planteamiento de las clases, afrontar las audiciones y las clases colectivas o el trabajo con los pianistas acompañantes. Esta serie de cuestiones las concreta tanto para las enseñanzas elementales como profesionales, así como realiza sugerencias para el resto de asignaturas en el conservatorio. Temas: 1) discapacidad visual: concepto, grados y tipos; 2) el sistema Braille: generalidades, antecedentes, lectura y escritura; 3) la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE): historia y funcionamiento; 4) la enseñanza escolar con alumnos con discapacidad visual: cuestiones generales, enseñanza de la lecto-escritura, las distintas áreas y enseñanza en la adolescencia; y 5) práctica y educación de los músicos ciegos: musicografía Braille, otras musicografías, técnicas y recursos materiales para alumnado con discapacidad visual.</p>
Violín Enseñanzas superiores	<p>Descripción: Solovieva (2017) propone un nuevo sistema para la mejora de los problemas relacionados con la producción de sonido en el violín, basado en la comparación de la técnica de la producción sonora del violín con las posibilidades técnicas del canto. A partir de las observaciones de los alumnos, algunos de los problemas a los que propone soluciones mediante ejercicios relacionados con el canto son: falta de la continuidad de tensión durante el fraseo o el paso de arco, exceso de rigidez en el brazo o en los dedos del arco, problemas en la realización del vibrato o con los intervalos de gran distancia entre notas. Ante problemas en la técnica, sugiere utilizar siempre una aproximación interdisciplinar para tratar de solucionarlos. Temas: realiza un estado de la cuestión sobre la aplicación del canto en la enseñanza del violín (materiales musicológicos, métodos de violín y biografías, junto con artículos y tesis doctorales).</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Hallazgos empíricos relevantes sobre la enseñanza-aprendizaje de los ICFFV

Instrumento Alumnado	Planteamiento teórico inicial de las investigaciones y hallazgos más relevantes
Violín 4-5 años	<p>Planteamiento: El aprendizaje inicial del violín puede realizarse utilizando tres aproximaciones: 1) aprox. de Mano Derecha (MD), basada en la práctica del agarre, producción de sonido y distintos patrones de arco, retrasando el aprendizaje de los sonidos producidos con la mano izquierda; 2) aprox. de Mano Izquierda (MI), que practica los distintos sonidos del violín, la digitación y la entonación siempre en pizzicato, postergando el manejo de arco; y 3) aprox. de Ambas manos (AM), que combina el aprendizaje de las dos manos de forma alterna o simultánea.</p> <p>Hallazgos: En ambas franjas de edad, se obtuvieron elevados rendimientos y muy buenos resultados en la práctica con el instrumento. A los cuatro años, se recomienda utilizar una aproximación didáctica que utilice las dos manos desde el principio si los alumnos cuentan con un fuerte acompañamiento familiar en clase. Sin este acompañamiento, se sugiere utilizar una aproximación de mano derecha, pues resultó más motivadora. A los cinco años, se recomienda utilizar la aproximación de ambas manos (Macián, 2017).</p>
Violín 6 años	<p>Planteamiento: La plasticidad neuronal podría explicarse como la capacidad del cerebro que le permite adaptarse al contexto mediante la creación o poda de conexiones neuronales. Esta capacidad, a su vez, modifica el aprendizaje. Esta plasticidad está más desarrollada en los primeros años de vida y, entre los 6 y los 7 años, se produce un importante avance madurativo derivado de esta plasticidad. Esto repercute en la motricidad fina y la lecto-escritura, permitiendo iniciarse instrumentalmente antes de lo establecido en las enseñanzas musicales oficiales.</p> <p>Hallazgos: Se puede comenzar a tocar el violín a los 6 años, 2 años antes de lo establecido en el sistema escolar musical. Esto aprovecha la mayor plasticidad neuronal que tienen los niños a esta edad. El hecho de realizar la acción docente en centros no reglados no implica una falta de consecución de objetivos supuestos para centros reglados. Adaptarse a las necesidades individuales mediante atención periódica y tener en cuenta la motivación de los alumnos pueden compensar las deficiencias propias de la edad (García Díaz, 2017).</p>
Violín 1º EE.EE. (+/-8 años)	<p>Planteamiento: Los métodos tradicionales pueden entenderse como aquellos que provienen de las distintas tradiciones pedagógicas heredadas de los siglos anteriores y que se basan en el desarrollo de la técnica del violín, obviando otras cuestiones relacionadas con otras áreas de lo que supone el aprendizaje del instrumento. Este tipo de métodos siguen utilizándose en muchos conservatorios, siendo escasos los centros en los que se emplean métodos para desarrollar la creatividad junto con la técnica instrumental al mismo tiempo.</p> <p>Hallazgos: Se puede desarrollar la creatividad simultáneamente a la adquisición de las destrezas técnicas instrumentales. De hecho, los alumnos centrados en el método propuesto para el trabajo conjunto de técnica y creatividad obtuvieron un mejor desarrollo técnico que aquellos que se habían iniciado con uno de los métodos considerados tradicionales (Gallego, 2014).</p>

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

Este trabajo supone una pequeña aportación a la investigación de áreas específicas en territorios concretos (Morales *et al.*, 2017), abordando temáticas muy delimitadas, tal y como ya se venía haciendo en otros países (Kantorski, 1995; Preston y Humphreys, 2007). Según los resultados obtenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje de los ICFFV son una temática poco tratada en las tesis doctorales españolas. Esta carencia ya se había apuntado en estudios anteriores refiriéndose a todas las disciplinas instrumentales (Gillanders y Martínez, 2005). Por

esta razón, puede considerarse como una línea de investigación novedosa en los estudios de doctorado sobre música, suponiendo un cambio en los enfoques de investigación en los últimos años (Nagore, 2005). De hecho, este tipo de investigaciones se concentran en los últimos 5 años.

En cuanto al instrumento objeto de estudio, el violín es el más estudiado, seguido por el violonchelo (Kantorski, 1995). A diferencia de los hallazgos de Kantorski, la viola o la práctica de los ICFFV de forma conjunta (enseñanza heterogénea en la que intervienen 2, 3 o más tipos de instrumentos) no se han abordado en las universidades españolas. Esto puede deberse a las distintas tradiciones que se hallan en cada país. En España, la enseñanza individual es la tradicional. Por el contrario, en Estados Unidos hay una gran tradición en enseñanza grupal heterogénea en los distintos niveles educativos. También conviene destacar la gran variedad de métodos de investigación y muestras encontradas, hecho que pone de manifiesto las múltiples posibilidades y enfoques metodológicos.

Resulta destacable que las tesis estudiadas no se han llevado a cabo en las universidades más productivas en investigación musical. A diferencia de otros trabajos (Nagore, 2005; Gillanders y Martínez, 2005), la universidad más prolífica ha sido la Universidad Rey Juan Carlos. Otras universidades que no aparecen como las más productivas en el campo musical, pero sí surgen de esta investigación son: Universidad Católica San Antonio de Murcia, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Murcia y Universidad Rovira i Virgili. Las dos únicas universidades que siguen la tendencia en cuanto a producción es la Universidad Autónoma de Madrid y la Universitat de València.

Finalmente, merece atención el trabajo realizado con la propia base de datos Teseo. Por un lado, debe tenerse en cuenta la necesidad de realizar las búsquedas con unos criterios exactos y bien definidos. De lo contrario, la búsqueda de trabajos se convierte en una tarea imposible. Por otro, deben abordarse los problemas encontrados a la hora de trabajar con esta base de datos. Un primer problema fue que no se devolvió uno de los trabajos (muestra 1) tras varios meses después de su defensa (Fernández, Torralbo, Vallejo, 2008). Esto pone de manifiesto la lenta actualización de los datos contenidos en Teseo (Nagore, 2005) y la necesidad de triangulación de resultados mediante el acceso a varias fuentes. Otro problema es el relacionado con los títulos introducidos en Teseo, que pueden contener errores (Oriol, 2009, 2012). Esto se constató con una de las tesis, cuyo título fue acortado para la base de datos frente al expuesto en el documento de la tesis. Esta problemática pudo deberse a que el título fuese demasiado largo y que no cupiese al introducirlo en el registro de Teseo. Finalmente, es necesario estandarizar los resúmenes de las tesis doctorales. Este hecho facilitaría en gran medida las tareas de revisión y la búsqueda concreta de trabajos.

5. Conclusiones

La investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de instrumento debería ser una práctica habitual en conservatorios y escuelas de música, facilitando que los profesores se replanteasen sus enseñanzas. Sin embargo, se ha constatado que el sistema universitario español se encuentra en un estadio muy embrionario respecto a estas investigaciones. Según los resultados obtenidos en este artículo, queda evidenciada la carencia que se encuentra sobre este tipo de estudios en España. Por ello, es necesario aumentar su número y objetos de indagación, permitiendo avanzar hacia una didáctica más reflexiva y fundamentada en investigación. Con esto, se abandonaría una práctica instalada en creencias y tradición que, en ocasiones, se muestra ineficaz y frustrante tanto para profesorado como para alumnado.

Referencias

- Campà, C. M. (2012). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la clase de conjunto en el grado elemental aplicada al violoncello* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Escorcia, T. A. (2008). *El análisis bibliométrico como herramienta para el seguimiento de publicaciones científicas, tesis y trabajos de grado* (Trabajo Fin de Grado no publicado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Fernández, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2008). Revisión y prospectiva de la producción española en tesis doctorales de pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 191-207.
- Gallego, J. L. (2014). *El desarrollo de la creatividad mediante la improvisación en el violín: Análisis comparativo entre dos metodologías de enseñanza* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- García Díaz, E. F. (2017). *El violín: un instrumento para el desarrollo musical y cognitivo desde la infancia* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- García Sánchez, E. M. (2015). *Del violonchelo en la región de Murcia: Una aproximación histórica y una propuesta didáctica para la enseñanza de grado elemental* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Murcia, Murcia.
- Gillanders, C. y Martínez, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Música y Educación*, 64, 85-104.

Kantorski, V. J. (1995). A content analysis of doctoral research in string education, 1936-1992. *Journal of Research in Music Education*, 43 (4), 288-297. doi: 10.2307/3345728

Macián, R. (2017). *Contraste de dos aproximaciones didácticas en la iniciación al violín: una investigación en el aula con niños de 4-5 años* (Tesis Doctoral no publicada). Universitat de València, Valencia.

Martín, S. G. y Lafuente, V. (2017). Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. *Investigación Bibliotecológica*, 31 (71), 151-180. doi:10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57814

Martínez, L. J. (2013). *Cómo buscar y usar información científica. Guía para estudiantes universitarios 2013*. Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://goo.gl/xXOFsy>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Teseo. Gestión de tesis doctorales. Manual de usuario doctorando. Actualización versión 4.1.9*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/teseo/abrirAyuda.do>

Monroy, R. (2016). *Estudio y análisis comparativo de la metodología contemporánea del violín. Propuesta metodológica para la didáctica del violín en las enseñanzas de iniciación y/o elemental* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.

Morales, Á., Ortega, E., Conesa, E. y Ruiz-Esteban, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 399-414. doi: 10.22550/REP75-3-2017-07

Nagore, M. (2005). Tesis doctorales. La investigación musical en España: Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Musicología*, 28 (2), 1451-1470. doi: 10.2307/20798139

Narejos, A. (2018). *Tesis de música en España* [Base de datos]. Recuperado de <http://www.tesisdemusica.es/database.html>

Oriol, N. (2009). La investigación musical en España: Tesis doctorales y temática en la última década. *Eufonía*, 45, 59-87.

Oriol, N. M. (2012). Temática de tesis doctorales de Música en España (1978-2011). *Música y Educación*, 92 (4), 58-94.

Osca-Lluch, J., Haba, J., Fonseca, S., Civera, C. y Tortosa, F. (2013). Tesis doctorales españolas sobre análisis bibliométrico en Psicología. *Aula Abierta*, 41(2), 99-110. Recuperado de <https://bit.ly/2QkHBQU>

Pastor, P. (2002). La investigación educativa musical. *Eufonía*, 26, 84-88.

Preston, K. Y. y Humphreys, J. T. (2007). Historical research on music education and music therapy: Doctoral dissertations of the Twentieth Century. *Journal of Historical Research in Music Education*, 29 (1), 55-73. doi:10.1177/153660060702900106

Sánchez, L. (2017). *La didáctica del violín en alumnos con discapacidad visual: Compendio de buenas prácticas, recursos y estrategias metodológicas para una educación inclusiva en las enseñanzas elementales y profesionales de música* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Católica San Antonio, Murcia.

Solovieva, O. (2017). *Teaching violin to higher level students: the analogy and benefits of vocal approach* (Tesis Doctoral no publicada). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje del flamenco a través de entrevistas. La visión de las mujeres

Study for the Teaching-Learning Processes of Flamenco through interviews. A woman's view

Rosa de las Heras Fernández

rosa.heras@unir.net

Departamento de Didáctica de la Música y la Expresión Corporal

Universidad Internacional de La Rioja

La Rioja, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5221-1086>

Desirée García Gil

desirega@ucm.es

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0591-6873>

doi: 10.7203/LEEME.43.14587

Recibido: 12-12-19 Aceptado: 07-05-19. Contacto y correspondencia: Desirée García-Gil, Departamento de Música, Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid, Ed. La Alameda, Avenida Rector Royo Villanova, s/n, 28040. Madrid. España.

Resumen

Los estudios reglados de flamenco hicieron su aparición en el currículum oficial a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Sin embargo, un buen número de profesionales realizaron sus estudios con antelación a dicha disposición gubernamental, por lo que su enseñanza siguió los mismos cauces. La presente investigación estudia el modo en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música y el baile flamenco, por medio de mujeres, dentro de contextos formales, no formales e informales. Para ello, se diseña y valida una entrevista estructurada, que es aplicada a un total de 6 docentes. Los resultados, obtenidos a través de la codificación categórica por medio del software ATLAS.ti ponen de manifiesto la falta de conocimiento musical de las entrevistadas, así como la influencia docente en los procesos de aprendizaje coreográficos.

Palabras clave: Entrevistas, Enseñanza, Aprendizaje, Mujeres, flamenco.

Abstract

Regulated studies of flamenco made their appearance in the official curriculum after the entry into force of the Organic Law 1/1990, of October 3, 1990, on the General Regulation of the Educational System. Nevertheless, a good number of professionals carried out their studies in advance of said governmental disposition, thus explaining why their pedagogy followed the same channels. This research studies the way in which the teaching-learning process of flamenco music and dance is carried out, through women, within formal, informal and casual contexts. For this, we designed and validated a structured interview, which we implemented with a total of 6 teachers. The results, obtained through the categorical coding through the ATLAS.Ti show the lack of musical knowledge of those interviewed and the influence of teaching in the choreographic learning processes.

Key words: Interviews, Teaching, Learning, Women, flamenco.

1. Introducción

A partir del curso académico 1969-1970, la bailarina y catedrática Guillermina Martínez Cabrejas «*Mariemma*» establece en los programas oficiales del conservatorio de Madrid el baile flamenco como una de las cuatro “ramas” de la Danza Española junto al Bolero, las Danzas Folclóricas y la Danza Estilizada. Dicha “división ha sido aceptada por buena parte del mundo académico y profesional, reconociendo su utilidad en el campo de la enseñanza” (*Ley 10/2015*, p.121896). De hecho, esta configuración ha permanecido inalterable incluso cuando la Danza Española –junto al resto de especialidades, Danza Clásica y Danza Contemporánea– se estructuró en tres grados (elemental, medio y superior) de manera similar a como se hizo en las enseñanzas de música (*Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* –en adelante, LOGSE–, p.28934). En concreto, el baile flamenco se mantuvo como una asignatura dentro de la citada especialidad, en su grado medio, a través del *Real Decreto 1254/1997* (p.26309). Posteriormente, además de permanecer en su configuración primigenia como materia de estudios, pasó a ser otra de las “especialidad[es] de las enseñanzas profesionales de Danza”, de seis años de duración, en virtud del *Real Decreto 85/2007* (p.6250) (Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Enseñanzas profesionales de Danza. Especialidad Baile Flamenco

ASIGNATURA COMÚN	ASIGNATURAS ESPECÍFICAS
Música	Técnicas básicas de danza Danza española Baile flamenco Estudio del cante de acompañamiento Estudio de la guitarra de acompañamiento

Fuente: Elaboración propia a partir del *RD 85/2007*

Tabla 2. Enseñanzas profesionales de Danza. Especialidad Danza Española

ASIGNATURA COMÚN	ASIGNATURAS ESPECÍFICAS
Música	Danza clásica Escuela bolera Danza estilizada Flamenco Folklore

Fuente: Elaboración propia a partir del *RD 85/2007*

Tres años después, cuando se publica el *Real Decreto 632/2010*, en el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza se vuelve a modificar la estructura y nomenclatura del plan de estudios, dividiéndose de la siguiente manera: se distinguen dos especialidades– Pedagogía de la Danza y Coreografía e Interpretación–, divididas a su vez en diferentes itinerarios –“[l]as Administraciones educativas, vista la propuesta de los centros, al establecer los correspondientes planes de estudios podrán disponer diversos itinerarios académicos en cada una de las especialidades” (p.48505). Dentro de ellos, se realizan ahora los diferentes estilos de baile. En virtud de esto, serán los conservatorios los que decidan la organización de sus planes de estudios. Así, por ejemplo, en el de la Comunidad de Madrid (Tablas 3, 4 y 5), el baile flamenco aparece como asignatura en la especialidad Coreografía e Interpretación, para los tres itinerarios –Coreografía, Interpretación y Danza y Tecnología– en todos los cursos, con un carácter obligatorio de especialidad y con una carga lectiva diferente.

Tabla 3. Grado en Danza. Especialidad Coreografía e Interpretación (itinerario Coreografía)

MATERIA	ASIGNATURA	CARÁCTER DE LA ASIGNATURA	ECTS	ECTS	ECTS	ECTS
			1º curso	2º curso	3º curso	4º curso
Historia de la Danza y Humanidades	Historia de la Danza I y II	¹ FB	3	3		
	Historia del Arte y la Cultura I y II	FB	3	3		
	Danza, Arte y Humanidades I y II	FB			3	3
Ciencias de la Salud Aplicada a la Danza	Anatomía, Biomecánica y Patología aplicadas a la Danza	² OE	4			
	Fisiología y Nutrición Aplicadas a la Danza	OE		3		
	Técnicas Corporales I y II	OE			3	2
Técnicas de Danza y Movimiento	Técnicas de Danza, según estilos: D. Clásica y D. Contemporánea/D. Española y Baile Flamenco, I, II y III	OE	18	18	9	
Técnicas de Composición Coreográfica y de Improvisación. Sistemas y Herramientas de Creación	Análisis del Movimiento I y II	OE	3	2		
	Composición e Improvisación I, II, III y IV	OE	4	3	6	2
	Talleres de Creación, según estilos: D. Clásica, D. Contemporánea / D. Española y Baile Flamenco I,II,III y IV	OE	3	4	15	7
	Análisis y Práctica del Repertorio, según estilos: D.	OE	4	6	6	2

¹ Formación básica.

² Obligatoria de especialidad.

Análisis y Práctica de las Obras Coreográficas y del Repertorio	Clásica, D. Contemporánea, D. Española y Baile Flamenco, I, II, III y IV Taller de Interpretación, según estilos: D. Clásica y D. Contemporánea y D. Española y Baile Flamenco I y II	OE	12	12		
Música y Lenguajes Sonoros Aplicados a la Danza	Música Aplicada a la Danza I, II y III	OE	3	3	3	
Escenificación y Dramaturgia	Espacio Escénico	OE			2	
	Dramaturgia	OE			3	
	Técnicas del Espectáculo	OE				6
Tecnologías Aplicadas a la Danza	Danza y Tecnología I	OE			3	3
Organización, Gestión y Elaboración de Proyectos Artísticos	Organización, Gestión y Elaboración de Proyectos Artísticos	OE			4	3
	Introducción a la Metodología de la Investigación Artística	OE				2
	Psicología de los Grupos y de las Organizaciones	OE				2
	Optativas		3	3	3	6
Prácticas						14
Fin de grado						8
ECTS TOTALES			60	60	60	

Fuente: Elaboración propia a partir del RD 632/2010

Tabla 4. Grado en Danza, especialidad Coreografía e Interpretación (itinerario Interpretación)

MATERIA	ASIGNATURA	CARÁCTER DE LA ASIGNATURA	ECTS 1º curso	ECTS 2º curso	ECTS 3º curso	ECTS 4º curso
Historia de la Danza y Humanidades	Historia de la Danza I y II	FB	3	3		
	Historia del Arte y la Cultura I y II	FB	3	3		
	Danza, Arte y Humanidades I y II	FB			3	3
Ciencias de la Salud Aplicada a la Danza	Anatomía, Biomecánica y Patología aplicadas a la Danza	OE	4			
	Fisiología y Nutrición Aplicadas a la Danza	OE		3		
	Técnicas Corporales I y II	OE			3	2
Técnicas de Danza y Movimiento	Técnicas de Danza, según estilos: D. Clásica y D. Contemporánea/D. Española y Baile Flamenco, I, II, III y IV	OE	18	18	17	9
Técnicas de Composición Coreográfica y de Improvisación. Sistemas y Herramientas de Creación	Análisis del Movimiento I y II	OE	3	2		
	Composición e Improvisación I, II	OE	4	3		
	Talleres de Creación, según Estilos: D. Clásica, D. Contemporánea / D. Española y Baile Flamenco I y II	OE	3	4		
	Herramientas de Creación e Improvisación					2
Análisis y Práctica de las Obras Coreográficas y del Repertorio	Análisis y Práctica del Repertorio, según estilos: D. Clásica, D. Contemporánea, D. Española y Baile Flamenco, I, II, III y IV	OE	4	6	6	2
	Taller de Interpretación, según estilos: D. Clásica y D. Contemporánea y D. Española y Baile Flamenco I, II, III y IV	OE	12	12	11	
Música y Lenguajes Sonoros Aplicados a la Danza	Música aplicada a la Danza I, II y III	OE	3	3	3	
Escenificación y Dramaturgia	Espacio Escénico	OE			2	
	Dramaturgia	OE			3	
	Técnicas del Espectáculo	OE				6
Tecnologías Aplicadas a la Danza	Danza y Tecnología	OE			3	3
Organización, Gestión y Elaboración de Proyectos Artísticos	Organización, Gestión y Elaboración de Proyectos Artísticos	OE			4	3
	Introducción a la Metodología de la Investigación Artística	OE				2

Psicología de los Grupos y de las Organizaciones	OE				2
Optativas		3	3	3	6
Prácticas					14
Fin de grado					8
ECTS TOTALES		60	60	60	60

Fuente: Elaboración propia a partir del *RD 632/2010*

Tabla 5. Grado en Danza. Especialidad Coreografía e Interpretación (itinerario Danza y Tecnología)

MATERIA	ASIGNATURA	CARÁCTER DE LA ASIGNATURA	ECTS 1º curso	ECTS 2º curso	ECTS 3º curso	ECTS 4º curso
Historia de la Danza y Humanidades	Historia de la Danza I y II	FB	3	3		
	Historia del Arte y la Cultura I y II	FB	3	3		
	Danza, Arte y Humanidades I y II	FB			3	3
	Historia de la Imagen y el Movimiento según estilos: D. Clásica y D. Contemporánea / D. Española y Baile Flamenco	OE			4	
Ciencias de la Salud Aplicada a la Danza	Anatomía, Biomecánica y Patología Aplicadas a la Danza	OE	4			
	Fisiología y Nutrición Aplicadas a la Danza	OE		3		
	Técnicas Corporales I y II	OE			3	2
Técnicas de Danza y Movimiento	Técnicas de Danza, según estilos: D. Clásica y D. Contemporánea/D. Española y Baile Flamenco, I, II, III y IV	OE	18	18	6	
Técnicas de Composición Coreográfica y de Improvisación. Sistemas y Herramientas de Creación	Análisis del Movimiento I y II	OE	3	2		
	Composición e Improvisación I, II y III	OE	4	3	4	
	Talleres de Creación, según estilos: D. Clásica, D. Contemporánea / D. Española y Baile Flamenco I, II, III y IV	OE	3	4	5	3
	Talleres de Creación coreográfica para cámara I y II				4	3
Análisis y Práctica de las Obras Coreográficas y del Repertorio	Análisis y Práctica del Repertorio, según estilos: D. Clásica, D. Contemporánea, D. Española y Baile Flamenco, I y II	OE	4	6		
	Taller de Interpretación, según estilos: D. Clásica y D. Contemporánea y D. Española y Baile Flamenco I y II	OE	12	12		
Música y Lenguajes Sonoros Aplicados a la Danza	Música Aplicada a la Danza I, II y III	OE	3	3	3	
	Música y Creación Audiovisual	OE				2
	Espacio Escénico	OE			2	

Escenificación y Dramaturgia	Dramaturgia	OE	3	
	Técnicas del Espectáculo	OE		6
Tecnologías Aplicadas a la Danza	Danza y Tecnología	OE	3	3
	Herramientas de grabación y Edición Digital	OE	9	
	Registro, Captura y Exportación de Vídeo	OE		3
	El vídeo en Escena	OE	4	
Organización, Gestión y Elaboración de Proyectos Artísticos	Organización, Gestión y Elaboración de Proyectos Artísticos	OE	4	3
	Introducción a la Metodología de la Investigación Artística	OE		2
	Psicología de los Grupos y de las Organizaciones	OE		2
	Optativas		3	3
Prácticas			3	6
Fin de grado				14
ECTS TOTALES			60	60

Fuente: Elaboración propia a partir del RD 632/2010

1.1 Enseñanza-aprendizaje del flamenco. Algunas cuestiones básicas

De forma concreta, en el flamenco se ha utilizado principalmente el estilo de enseñanza «Comando» (Mostton, 1981), empleado en Educación Física en la que el profesor hace y el alumno repite. Este estilo ha sido predominante en este tipo de enseñanza, pues como señalan Sympas y Digelidis (2014) se tiende a enseñar tal y como se aprende. En esta línea, Casas-Mas, Pozo y Montero (2014) llevaron a cabo un estudio para determinar cómo se producía el proceso de aprendizaje-enseñanza musical fuera de contextos formales en los estilos flamenco, jazz y clásico. Los investigadores concluyeron que la cultura flamenca difiere significativamente de las restantes en cuanto a concepción de la enseñanza, estando más cercana a la construcción directa de aprendizaje que a la corriente constructivista del mismo. De tal modo, la investigación reflejó que los estudiantes de flamenco optan por un formato de enseñanza-aprendizaje regulado externamente y basado en la copia: el maestro es quien decide el programa de obras y muestra a los alumnos cómo interpretarlas hasta que, con la práctica, son capaces de emularle. Así, los alumnos son significativamente menos propensos a elegir su propio repertorio, al tiempo que su forma de estudio consiste en la memorización de fragmentos y su continua repetición hasta que son capaces de interpretar la pieza al completo. La opinión del maestro sirve entonces para corregir al estudiantado, haciéndoles notar lo que está mal, diciéndoles cómo resolverlo, sin que estos cuestionen ni el criterio ni el procedimiento ya metodológico ya musical del profesor. En definitiva, se trata de una cultura centrada en la transmisión oral en la que se prioriza la reproducción de modelos eficientes para garantizar su preservación.

Por su parte, Cruces (2004) señala los distintos contextos en los que el flamenco se ha ido desarrollando: lo muestra a través de binomios simplificadores en espacios privados «de uso» y espacios públicos como «flamenco de cambio». En los espacios de uso señala: lugares de sociabilidad informal, fiestas no intencionales, fiestas intencionales (bodas, bautizos, comuniones, etc.), acontecimientos sociales festivos, ámbitos laborales y vida cotidiana. En cuanto a los espacios públicos indica: academias y salones de baile, cafés cantantes, teatros, plazas de toros, festivales, peñas, y fiestas pagadas. Todos estos han sido contextos de aprendizaje, formales, no formales e informales, en los que el baile flamenco se ha transmitido.

1.2. Mujeres y flamenco

Históricamente, las mujeres han tenido una marcada presencia en las representaciones de baile. Ya en el siglo XVIII, las fuentes documentales –como por ejemplo, «Libro de la gitanería de Triana de los años 1740 a 1750 que escribió el Bachiller Revoltoso para que no se imprimiera»– ofrecen testimonio de gitanas que se ganaban la vida ensañando bailes a otras e interpretándolos, es decir, a través de la imitación en contextos informales (se las conocía como “autoras de danza”). Muchas de ellas, como por ejemplo la conocida como «nieta de Balthasar Montes», eran requeridas en las fiestas de la alta aristocracia, atraída por esa forma de baile (Navarro y Pablo, 2005, p.15).

Con todo, la mayoría de fuentes historiográficas, antropológicas y educativas coinciden en señalar que la presencia más importante de la mujer en el baile flamenco se apreciaba en estos tres contextos físicos y dancísticos (Del Campo y Cáceres, 2013; Pohren, 1970; Puig Claramunt, 1977):

- Bailes de candil: el zapateado se consideraba un “baile vivo y gracioso realizado fundamentalmente por mujeres donde se alternaban pasitos menudos de escuela con el típico taconeo” (Atienza, 2015, p. 145).
- Café Cantantes: donde el baile más popular era el tango flamenco –“baile muy pintoresco donde se utilizaba el mantón y el sombrero–, destacaron intérpretes como Rafaela «La Tanguera» y Concha «La Carbonera» (Atencia, 2015, p.145). Estos se convirtieron en verdaderas escuelas para el aprendizaje del baile flamenco, de las que salieron bailarinas de renombre como Trinidad Huertas «La Cuenca» –formadora de Salud Rodríguez–, Magdalena Seda Loreto, «La Malena»; Rosario Monje, «La Mejorana» (madre de Pastora Imperio), entre otras (Ríos Ruíz, 2002).
- Compañías de Baile: entre las que destaca la de Carmen Amaya, quien fue la primera profesional que crea una compañía formada exclusivamente por personas de etnia

gitana. Junto a ella, las hermanas Argentinita y Pilar López encabezaron importantes compañías de danza.

Con respecto a esto, debe tenerse en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje por y para mujeres, tradicionalmente y hasta su incorporación en el currículum oficial (ver introducción), se llevaba a cabo dentro de dos contextos informales principales: compañías y equipos de baile dedicados a dar espectáculos. Bailaoras como «Lolilla la flamenca», la «Malaguellita», «Maria la Bella», «La Macarrona», Maria del Rosario «La Pantoja», Juana y Fernanda Antúnez, entre otras, fueron mujeres dedicadas a la enseñanza del flamenco a través de las escuelas de bailes surgidas alrededor de las compañías de danza en las que trabajaban (Pantoja Antúnez, 1963).

Así, el magisterio de la mujer en la danza supuso extraer esta especialidad del mundo artístico y llevarlo al espacio académico. Además de las ya mencionadas, se pueden citar otros ejemplos. «Mariemma» recordaba como el magisterio de Antonia Mercé [y Luque, «La Argentinita»] fue decisivo tanto para ella como para sus compañeras de generación: “[...] era ya nuestro gran futuro, la realidad, la revelación de un arte nuevo de bailar la danza española. [...]” (Marinero, 2000, pp.174-175). La futura catedrática del conservatorio de Madrid se ocupó también de su formación en cuanto al conocimiento de los bailes populares desde un punto de vista etnográfico, puesto que “[recorrió] [...] varias regiones españolas, estudiando los bailes regionales más populares, investigando sobre los más olvidados y volviendo a recrearlos” (p.174).

La presente investigación estudia el modo en el que, en la actualidad, la mujer lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de la música y como del baile flamenco.

2. Objetivos y método

A partir de lo expuesto, la presente investigación pretende:

1. Discriminar los contextos educativos en los que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música y el baile flamenco.
2. Verificar la metodología empleada en la enseñanza del flamenco musical y dancístico.

Para llevar a término las finalidades propuestas, se tomó en consideración el paradigma de investigación cualitativa (Gibbs, 2012) y, dentro de este, se optó por la metodología narrativa como modelo de estudio (García-Huidobro, 2016). De tal modo, como instrumento de recogida

de datos, se implementó un guión de entrevista semi-estructurada (Ruiz-Olabuénaga, 2007) para profesionales de la enseñanza del flamenco, analizando posteriormente los datos obtenidos a través del software informático ATLAS.ti y obteniendo categorías y subcategorías de acuerdo a los preceptos de la Teoría Fundamentada (Birks y Mills, 2011). Por su parte, la triangulación de los datos se consiguió a través del continuo diálogo de la narración obtenida con los resultados de la literatura científica pertinente, a través del proceso de “autenticidad educativa” (Sandín, 2000, p.230).

2.1. Procedimiento y participantes

Para llevar a cabo el presente estudio, las investigadoras se pusieron en contacto, mediante correo electrónico con todos los conservatorios superiores y profesionales de la Comunidad de Madrid que tuvieran en su planificación docente estudios de flamenco. Así, se les informó tanto de los objetivos de investigación, como de la necesidad de entrevistar a las mujeres miembros del equipo docente sobre sus percepciones en cuanto a la enseñanza impartida y recibida. En consecuencia, se les dio un plazo de 10 días para que contestarán afirmativa o negativamente a la petición y solicitaran, si así lo estimaban, las preguntas a realizar. A su vez, se siguió el mismo protocolo para las Escuelas de Música y Danza, públicas y privadas, en la enseñanza de este estilo musical. Además de ello, se pudo tener acceso a intérpretes de reconocido prestigio dentro del estilo flamenco: cinco bailaoras y una cantaora. Este criterio se ajusta a lo mencionado por Gibbs (2012) en relación a la investigación cualitativa, donde no es necesaria una gran muestra, sino que ese análisis permita describir, explicar y generar un conocimiento. Se trata por tanto de un enfoque nomotético, que procura exponer lo que las personas, circunstancias y entornos tienen en común para poder explicarlo en función de rasgos comunes. Así, de forma específica, la muestra estuvo conformada por:

- (a) Cinco bailaoras cuya formación se llevó a cabo en conservatorios Profesionales de Danza y escuelas privadas. En cuanto a la docencia impartida, dos de ellas ejercieron en el conservatorio Superior de Danza de Madrid en un periodo de contratación trimestral durante el curso académico 2009-10 y 2015-16, y la otra en el conservatorio Profesional de la Comunidad de Madrid desde el curso 2008-09 estando actualmente en activo. Junto a ellas, la tercera y la cuarta profesional de danza fueron profesoras en el mismo curso escolar en escuelas privadas o como docentes de clases extraescolares en el colegio público del mismo contexto geográfico.
- (b) Una cantaora. Su formación se llevó a cabo sobre todo con instrucción directa de su propia madre y visionado de interpretaciones vocales de Manolo Caracol, Rafael Farina

y Camarón de la Isla, principalmente. Impartió docencia a través de clases particulares principalmente.

2.2. Instrumento

La recogida de datos se efectuó a través del diseño de un guión de entrevista semiestructurada, construida a partir de categorías obtenidas en la revisión bibliográfica previa y que serviría para llevar a término los objetivos de investigación propuestos:

1. Categoría 1. Datos personales (Kvale, 2011). A partir de ella, se pretendió conocer aspectos relativos a los datos sociales, profesionales y académicos de los entrevistados.
2. Categoría 2. Aprendizaje (Cruces, 2004). Las preguntas aquí formuladas sirvieron para conocer a) los lugares donde se llevó a cabo la formación de las entrevistadas (Fernández, Sagardia, Loroño, de Gauna y Ramos, 2012) y b) los conocimientos adquiridos a través de profesores, maestros y profesionales expertos (Arranz, 2012).
3. Categoría 3. Enseñanza (Sympas y Digelidis, 2014). Las cuestiones en este apartado giraron en torno a los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a la metodología y a los recursos didácticos empleados. Se pretendía conocer si la forma en la que ellos enseñaban mantenía relación directa con la manera en la que habían aprendido.

En cuanto al proceso de validez del instrumento, se llevó a cabo a través de juicio de expertos (Dorantes-Nova, Hernández-Mosquera y Tobón-Tobón, 2016). Los especialistas consultados llevaron a cabo consideraciones sobre la redacción textual de las preguntas-infiriendo en el hecho de que fueran todas abiertas y ajustándose a un lenguaje técnico—sin señalar la eliminación o la inclusión de cuestiones específicas.

3. Análisis de datos

El análisis de la información consiguió la discriminación de las categorías y sub-categorías presentes en el Gráfico 1 (ver Figura 1), establecidas a partir de la utilización de ATLAS.ti. Este programa permitió tras las transcripciones de las entrevistas, realizar una visión global de los documentos, para poder realizar funciones básicas tales como: codificación simple y codificación múltiple de fragmentos (segmentos a los que se les puede asignar más de un código), además de mapas conceptuales para la construcción de la teoría (Colás y Rebollo, 1993).

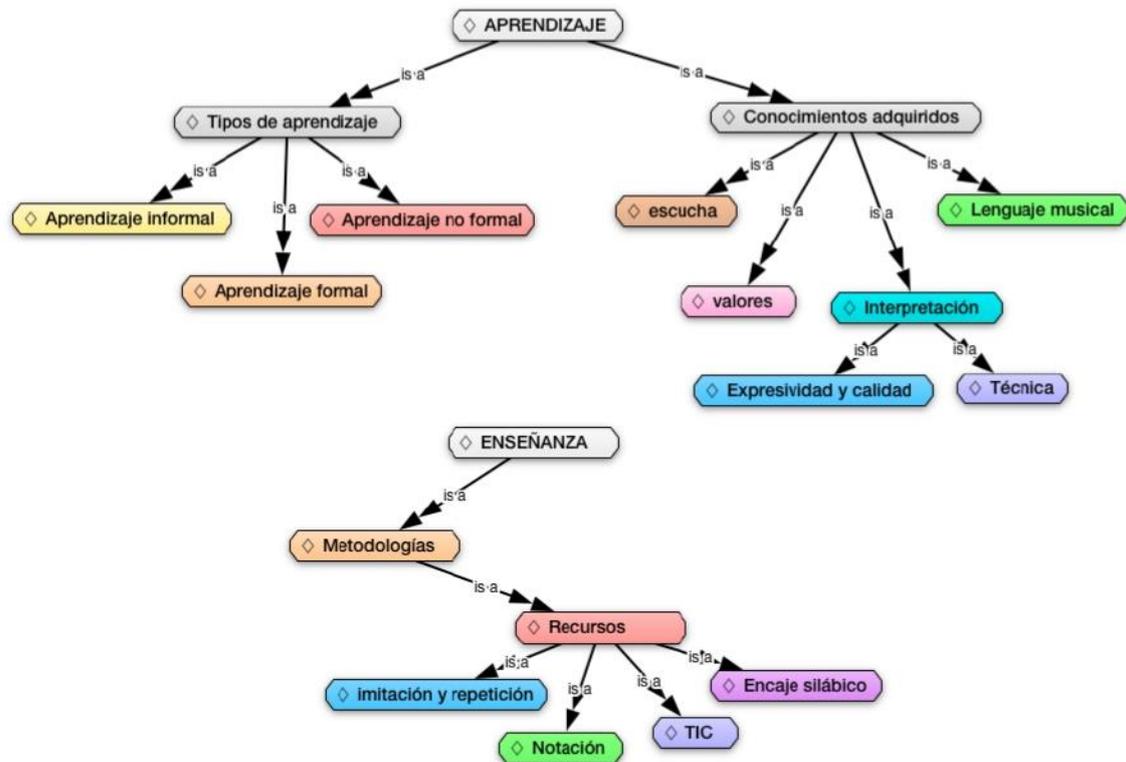


Figura 1. Árbol de categorías ATLAS.ti

Así, de forma concreta y cronológica, inicialmente se realizó un recuento de palabras a través de la herramienta *wordcruncher* para extraer los términos más frecuentes y relevantes en base a los objetivos de investigación planteados. A partir de ellos, se extrajeron de las entrevistas los códigos y familias de códigos seleccionando, posteriormente, las citas objeto de análisis. Así mismo, se empleó otra estrategia de codificación a través de códigos extraídos del marco teórico, lo que facilitó la discusión de resultados. Posteriormente, a través de la herramienta *network* se creó la red de vinculación de códigos y familias de códigos, generándose un mapa conceptual.

3.1. Categoría 1-Aprendizaje

Las entrevistadas respondieron sobre los tipos de aprendizaje mediante los cuales se instruyeron en el flamenco haciendo alusión a los diferentes contextos formales (“me formé en el conservatorio de Danza Mariemma de Madrid”- Informante 2), no formales (“estuve muchos

años estudiando en el centro de danza Amor de Dios con varios maestros”- Informante 5) e informales (“lo que más me ha aportado en el aprendizaje del flamenco ha sido trabajar en los tablaos”- Informante 1) donde se llevaron a cabo. Además, las investigadoras tuvieron en cuenta los conocimientos adquiridos a través de las diferentes especialidades de Música (Cante) y Danza (especialmente, Danza Española y Flamenco). Así, por ejemplo, las técnicas de interpretación, vocal o dancística, fueron estudiadas en todos los contextos de aprendizaje, sin embargo, las informantes bailaoras, debido a que se acogen a estudios anteriores a la LOGSE, no recibieron formación musical formal, aunque todas ellas, bailaoras y cantaora, adquirieron conocimientos sobre música flamenca implícitos en su práctica artística. Las técnicas de interpretación aprendidas fueron diversas en las bailaoras: cuerpo, brazos, pies, y la coordinación de los distintos elementos corporales son algunos de los aspectos señalados.

3.1.1 Sub-categoría 1.1- Contextos de aprendizaje

Algunas bailaoras recibieron un aprendizaje formal del flamenco en estudios anteriores a la LOGSE. Las informantes recibieron las acreditaciones de finalización de estudios mediante certificaciones expedidas por escuelas de Arte Dramático y Danza o por conservatorios de Danza. Con el *Real Decreto 169/2004*, se equiparan los estudios completos de danza cursados por las informantes, anteriores a la LOGSE a los estudios superiores de danza establecidos en ella, siempre y cuando, se reunieran una serie de requisitos, o en su defecto, se regularía por medio de los complementos de formación que se establecieron en el artículo 42.3 de la LOGSE.

Por lo que respecta al aprendizaje no formal, las especialistas señalaron que habían recibido clases particulares de profesionales expertos en la materia en academias privadas de la Comunidad de Madrid: así, algunos maestros alquilaban salas especiales para impartir su docencia. Entre ellos, las bailaoras destacaron el nombre del «maestro Ciro», quien tuvo una gran repercusión en varias generaciones de estudiantes.

Por su parte, el aprendizaje informal se produjo compartiendo conocimientos entre compañeros de profesión mediante la experiencia laboral, donde la práctica artística en tablaos y escenarios permite desarrollar habilidades y recursos motores, especialmente en lo que respecta a la improvisación de movimientos (Pablo y Navarro, 2007). Cabe tener en cuenta que en la interpretación de cada uno de los estilos flamencos existe un necesario e importante espacio para la improvisación (Gamboa y Núñez, 2007) y la forma principal de incrementar dichas destrezas es con la actividad escénica. Así, el aprendizaje que adquirieron gracias al trabajo en los tablaos, con la música en directo, fue uno de los más valorados, junto con la satisfacción y el conocimiento procurado al trabajar en compañías de danza profesionales: “La compañía de Joaquín Cortés [...] yo creo que en el tablao he aprendido muchísimo” [informante 4]. Estos

contextos de aprendizaje que se llevan a cabo en el ámbito laboral se enmarcan dentro de los espacios públicos como una forma de “flamenco de cambio” entendido como nuevos espacios donde se representa el baile flamenco: academias y salones de baile, cafés cantantes, teatros y tablaos (Cruces, 2004).

Dentro de la explicitación de todos estos contextos, se señala otro de los ambientes de aprendizaje informal del flamenco, esto es, en espacios privados. Es lo que Cruces (2004) denomina “flamenco de uso”, distintos espacios donde se expone el flamenco, entre ellos, lugares de vecindad, como los patios de vecinos y vida cotidiana, como cantar como costumbre personal. Así lo exponía la cantaora entrevistada: “mi principal maestra ha sido mi madre. Mi madre que ha sido cantaora y bueno yo empecé cantando por ella y siempre me fijaba cuando cantaba” [Informante 6]. Otra forma de aprendizaje informal que manifiesta la cantaora fue de forma autodidacta a través de la audición y visualización de grabaciones de intérpretes expertos en la materia (“como Caracol, Farina, gente así más moderna como Camarón, pero sobre todo los antiguos”, [Informante 6]).

3.1.2 Subcategoría 1.2- Conocimientos adquiridos

Puesto que las informantes no realizaron los estudios regulados por el *Real Decreto 1254/1997*, no recibieron formación musical académica en las enseñanzas formales, por tanto, manifestaban tener conocimientos sobre danza y no así puramente musicales implícitos en la práctica de la danza, como es la rítmica del zapateado: “¡cónchale! Mira, sería buena idea que las alumnas supieran escribir música para saber muy bien dónde van los pasos” [Informante 3].

Entre los conocimientos adquiridos, las informantes mostraron disparidad en cuanto a la naturaleza de los mismos. Así, algunas señalaron que el aprendizaje del flamenco les había procurado (a) valores artísticos (“expresar realmente el flamenco puro” [Informante 3]), (b) instrucción didáctica (“era una persona que te sabía decir las cosas de manera muy clara y concisa, pero sin tenerte que ofender” [informante 4]), y (c) escucha receptiva (“escuchar tranquilamente un buen cante” [informante 6]), entre otros. Como contenido fundamental de aprendizaje, las bailaoras destacaron:

- (a) La técnica conseguida en los gestos corporales: “Entonces tenía la clase de pies, la clase de palillos, la clase de vueltas, o sea, todo iba por partes [Informante 5],
- (b) La expresión, estética y manera de realizar los movimientos según el carácter de cada estilo flamenco, lo que alguna denominó “la forma de baile” [Informante 1].

En cuanto a las técnicas corporales, las bailaoras destacaron aspectos musicales implícitos en la ejecución del baile, como son los diferentes ritmos interpretados en el zapateado (“de *la China*, los tiempos, los contratiempos, los “sincopaos””, [Informante 3]). Sin embargo, debido a la falta de conocimiento musical que mostraron sus propios maestros, estos conceptos no fueron impartidos de forma correcta. Los profesores en la enseñanza del flamenco no explican conceptos, sino que enseñan a zapatear aprendiendo un ritmo “de oído” y luego, a veces, adjudican un ritmo a un concepto musical de manera incorrecta pues además lo desconocen (De las Heras-Fernández, 2017).

En lo referente a la forma de baile, se alude a una manera peculiar de realizar los gestos y los movimientos estéticos característicos en los intérpretes del flamenco. A veces, este modelo de expresión corporal se califica como “puro”, entendido este término a raíz de la idea de que el flamenco “es cosa de sangre, opinión tan equivocada como tenaz, error del siglo XX, asunto embarazoso, [y esto se debe a que] Antonio Mairena inventó una tradición según sus intereses en el flamenco” (Steingress, 2004, p.192). La defensa de esta teoría no refleja una protección a un valor artístico, “sino que dicha preocupación camufla la instrumentalización del flamenco para otros fines, fines nacionalistas o regionalistas e incluso provincialistas” (p.188). En este mismo sentido, y haciendo énfasis en la afirmación de que el flamenco «se aprende», Martínez (1969) pone de manifiesto que “al maestro, le basta un conocimiento profundo de esta técnica para poder enseñar eficientemente, sin que sea necesario haber nacido gitano o andaluz” (p.83). Por su parte, Cruces (2004) señala las características asociadas al término de pureza en flamenco, en contraposición a la impureza/contaminación. Así, en cuanto al primer vocablo “pureza”, el especialista lo atribuye a la etnia gitana, mientras que el segundo, a la etnia no gitana.

Esta forma de pensar encuentra un paralelismo claro con la forma de pensar de las entrevistadas: “de Tati, ella me ha enseñado a expresar realmente el flamenco puro” [Informante 3], subrayando un flamenco menos académico, más artístico, más espontáneo y más racial (Ríos, 2002). Así mismo, la forma en el baile también se ha asociado a un conjunto de movimientos que se coreografían, diferenciándolos de un baile improvisado, o lo que es lo mismo, el baile basado en el fondo y la forma, improvisación y coreografía, o sólo en la forma, coreografía (Arranz, 2012).

3.2. Categoría 2-Enseñanza

Todas las bailaoras eran o habían sido profesoras de flamenco, si bien, los lugares donde llevaban a cabo su docencia eran diferentes.

3.2.1. Subcategoría-2.1. Contenidos

Las informantes señalaron que los contenidos musicales son relevantes en la enseñanza flamenco: las coreografías que deben memorizar los alumnos pueden estar basadas en la secuencia musical general (atendiendo a la forma y otros parámetros relevantes), o bien, en la estructura rítmica de los pasos, adaptando posteriormente ese fragmento al estilo flamenco escogido. Cuando es la música flamenca la que suscita una serie de movimientos, las informantes toman como referencia las falsetas, los rasgueos del compás, la rueda de tonos, entre otros giros sonoros o la melodía del canto: “Procuro apoyarme en la música”, [Informante 1]; “necesito de la música en la mayoría de los casos” [Informante 4].

El compás es un contenido esencial a la hora de enseñar los pasos, siendo el de doce pulsos/tiempos uno de los más complicados de interiorizar, pues consta de 5 acentos situados en los pulsos 3, 6, 8, 10 y 12 (“el compás flamenco no es nada fácil porque sabemos que el bendito compás en doce tiempos”, Informante 5). La distribución peculiar de estos acentos, hace que no resulte homogéneo el patrón rítmico y por lo tanto difícil de interiorizar. Además, y con respecto al ritmo, entendido como movimiento musical ordenado en el tiempo (Ness *et al.*, 2006), hay que tener en cuenta que existe una cierta versatilidad y elasticidad del mismo, especialmente en las músicas que son propias de transmisión oral (Berlanga, 2014). Por este motivo, este compás flamenco de 12 pulsos/tiempos se ha transcrito de diferentes formas: tradicionalmente se referenciaba según el palo, por ejemplo, 3x4 para la soleá y 6x8 para la seguiriya y, actualmente, en compases alternos de 3x4/ 2x4 o en compases de 12x4 colocando acentos según donde se sitúen en cada caso (Pino, 2004). Dentro de estos compases se realiza el ritmo del zapateado. Es por ello, que la enseñanza de la improvisación del ritmo del zapateado era uno de los aspectos más difíciles de hacer llegar a los alumnos, según señalaron algunas de las bailaoras entrevistadas: “intento hacerlo porque pienso que es más divertido (...) igual no [improviso] mucho de sonido por mi capacidad, pero más de mecanismo” (Informante 1). La improvisación, junto con el montaje coreográfico, está muy presente en la práctica escénica del baile flamenco. Los momentos de movimiento libre se producen dentro de la estructura del baile de una manera flexible, pues se presentan en lugares propicios, pero no estrictamente definidos (Pablo y Navarro, 2007).

No obstante, la mayoría de las informantes bailaoras coincidieron en que era el movimiento del cuerpo (brazos y torso) los aspectos más difíciles de enseñar: “la colocación, los brazos”, [Informante 1]; “la parte del torso y los brazos a mí me cuesta más enseñarla, porque creo que es una parte física muy personal” [Informante 4]. Sin embargo, dichas complicaciones didácticas no deben ser un obstáculo a la hora de conseguir interpretar un buen baile flamenco (Arranz, 2012).

2.2.2 Subcategoría-2.2. Metodología

La oralidad es el procedimiento que adoptan las entrevistadas para transmitir los contenidos del flamenco. Así, las informantes pusieron de manifiesto que en sus clases, interpretan pasos de baile o melodías de cantes flamencos y los alumnos escuchan y repiten los mismos, memorizando de esta forma los contenidos del flamenco: “Y que ellos escuchen simplemente, (...) se va quedando en el oído (...) que memoricen a base de repetición auditiva” [Informante 3]. Dicha metodología de enseñanza, a través de la instrucción directa, profesor-alumno (Mosston y Ashworth, 1993), requiere de la observación y concentración (Arranz 2012).

Uno de los recursos más interesantes que exponen las bailaoras para el aprendizaje del ritmo o del compás flamenco es el conocido como encaje silábico, entendido este como la asignación de una sílaba a cada ataque rítmico, ya sea adjudicando la sílaba a un pulso de un compás o a una figura rítmica (De las Heras-Fernández, 2017). En el caso del compás flamenco de 12 pulsos, los docentes de flamenco nombran con números cada tiempo del compás. El 1 para el pulso 1, el 2 para el pulso 2 y así sucesivamente. Es una manera de contar característica en los bailaores, pues resulta una forma eficaz para la creación de coreografías. Sin embargo, no coincide con la forma de recuento musical en la que esos compases se transcribían y estructuraban en compases de amalgama, por lo que dicho procedimiento ha ocasionado numerosas confusiones (Gamboa y Núñez, 2007). Además, el encaje silábico también se utiliza como recurso para el aprendizaje de secuencias rítmicas del zapateado. Las bailaoras entrevistadas expusieron que procuran inventar frases de texto que coincidan con el acento de las frases rítmicas del zapateado: “Me invento frases. (...) o sea una frase que tenga el mismo acento que tiene el paso” [Informante 2].

Por último, el medio audiovisual es otra herramienta común utilizada por gran parte de las informantes para registrar y conservar aquellos movimientos, sonidos o cantes que luego van a enseñar a los alumnos. Los más utilizados son las grabadoras de vídeo y audio. Actualmente, los móviles están siendo una herramienta indispensable para este cometido: “Grabar con cámara de vídeo y también con sonido”, [Informante 5]. Esto viene a reforzar la consideración de algunos especialistas sobre el beneficio de los instrumentos digitales en el proceso de aprendizaje (Amorim, Rego, de Siqueira y Martínez-Saez, 2011).

4. Conclusiones

Las conclusiones se llevan a término en función de los objetivos planteados. Así, el análisis narrativo llevado a cabo evidencia que, para la contestación al primero de ellos, debe considerarse el vínculo entre tipo y contexto de enseñanza, que en este caso se advierten como inseparables. De esta forma, en el proceso de aprendizaje del flamenco coexisten los tres tipos

fundamentales de transmisión y recepción de contenidos y saberes, esto es, formal, no formal e informal (Cremades y Herrera, 2010). El primero de ellos se manifestó en el flamenco de forma tardía y diversa, ya que la revisión de la legislación ha subrayado la heterogeneidad de los criterios académicos y administrativos de cada uno de los diseños curriculares de los planes de estudio llevados a cabo desde los años setenta. Son por tanto, las dos modalidades de aprendizaje restantes las que más presencia han tenido en la historia de la enseñanza de este estilo de música y danza. A su vez, ambas encuentran su correlación en los contextos en los que se lleva a cabo el aprendizaje, a saber, lugares públicos y privados, en ámbito laboral y social, coincidiendo con la categorización realizada por Cruces (2004). Esto muestra un panorama heterogéneo en el que las participantes del estudio pudieron formarse en flamenco, tanto en aspectos dancísticos como en musicales. Con todo, es interesante resaltar como las entrevistadas concuerdan en la especial relevancia ejercida por el magisterio femenino a través de la observación e imitación de coreografías, procedimiento que superaba, para muchas, la influencia proveniente de los saberes aprendidos a través de estudios reglados en ámbitos formales. Así, las palabras de la catedrática de danza Mariemma recuerdan a las de muchas de las informantes: “[...] qué mejor enseñanza que ver bailar a Antonia [Mercé]. Para mí fue más que mil profesores en una academia de baile” (Marinero, 2000, p.174).

Por lo que se refiere al segundo de los objetivos planteados, el estudio constata la utilización de metodologías tradicionales del flamenco, en las que la «tímida» innovación ha venido de la mano de la utilización de recursos como, por ejemplo el citado encaje silábico. Es decir, el cante y el baile han necesitado volver a su fuente primigenia, el arte sonoro, para desarrollar estrategias novedosas. Llegados a este punto, cabría preguntarse: 1) sobre la adecuación de los programas curriculares del conservatorio en todas las especialidades de flamenco (cante, toque y baile) y, 2) sobre la posibilidad de implementar diferentes estilos de enseñanza en los contextos formales de aprendizaje. En este sentido, estudios como el de Cuéllar (1999), en el que se introducen metodologías de Educación Física (Mosston, 1981) en el baile flamenco escolar, podrían ser replicables en centros superiores como conservatorios, incluyendo la reforma de dichos estilos de enseñanza (Mosston y Ashworth, 1993). Si bien, sería conveniente que el profesorado de flamenco estuviera dispuesto a conocer otras formas de enseñanza, e incluso, conocer los distintos estilos de aprendizaje del alumnado (Ríos, 2019) y que los programas profundizaran en el conocimiento didáctico de su disciplina para mejorar el proceso, motivar a los alumnos y que estos disfrutaran, aún más, del conocimiento del flamenco.

A raíz de todo lo expuesto, la presente investigación llega a una serie de consideraciones finales. A pesar de la inclusión del baile y del cante dentro de los estudios oficiales reglados del conservatorio, el flamenco no ha sufrido una modificación esencial en cuanto a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las informantes vuelven a referenciar, casi de manera literal, todo lo

que las fuentes documentales históricas han señalado, convergiendo en dos puntos principales: por un lado, el flamenco es un arte de transmisión oral y, por otro lado, las compañías de danza, los tablaos y los espectáculos siguen siendo el contexto principal para llevar a cabo su aprendizaje. Esto quiere decir que, (a) a pesar de los esfuerzos legislativos por ordenar este conjunto de enseñanzas y (b) aun cuando se percibe una vertiente divulgativa, en la cual se resalta y se pone énfasis a la cultura flamenca desde un punto de vista más amplio que el puramente teórico o investigador (Cenizo, 2010) con el fin de llegar a más capas de la sociedad, el flamenco, como forma de aprendizaje, está principalmente fuera de la academia. Este hecho puede corroborarse, incluso, si se atiende a su presencia dentro del currículum del resto de niveles educativos: de este modo, solo la Comunidad Autónoma de Andalucía lo ha incluido dentro de su plan general de estudios. En este sentido, la *Ley Orgánica 2/2007 de 19 de marzo* establece que “[c]orresponde [...] a la Comunidad Autónoma la competencia exclusiva en materia de conocimiento, conservación, investigación, formación, promoción y difusión del flamenco como elemento singular del patrimonio cultural andaluz” (p.2).

Esta marginalidad de la enseñanza del flamenco fomenta la situación de educación primigenia, a la manera socrática, que las entrevistas han vuelto a subrayar: lo aprendido se recibe a través del oído y se procesa intelectualmente gracias al buen hacer docente, que debe saber transmitir aquel conocimiento que, en su gran parte, no está escrito. Es por esto, además, que el término de “flamenco puro” que resaltan las fuentes bibliográficas tiene su correlación con el “aprendizaje puro”, de aquel que lo adquirió a través del ejemplo continuo que solo puede darse en las compañías de danza. El papel de la mujer en todo este proceso es el mismo que en el siglo XVIII: sigue siendo la figura que tiene que hacer conceptual un aprendizaje que ha adquirido de modo procedimental.

En conclusión, la transmisión del flamenco, en cualquiera de sus contextos de aprendizaje, sigue siendo un juego de contrarios, en la que la maestra ha tenido que tomar conciencia y saber transmitir la bipolaridad inherente al arte que pretende ser enseñado: el arte frente a la técnica, la improvisación en oposición a los recursos técnicos y la espontaneidad contra el academicismo.

Referencias

Amorim, J. D. A., Rego, I., de Siqueira, J. M. y Martínez-Saez, A. (2011). Defining the design parameters of a teacher training course on the incorporation of ICT into teaching practices. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 15, 653-657. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.158

Arranz A. (2012). *El baile flamenco*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz Martínez.

Atencia, L. (2015). Desarrollo histórico y evolutivo del baile flamenco: De los bailes de candil a las nuevas tendencias en el baile flamenco. *La Madrugá: Revista de Investigación sobre Flamenco*, (12), 139-153.

Berlanga, M. A. (2014). La originalidad musical del flamenco: el compás. *Sinfonía Virtual*, 26, 1-20.

Birks, M. y Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. London: Sage.

Casas-Mas, A., Pozo, J. I. y Montero, I. (2014). The influence of music learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. *British Journal of Music Education*, 31 (3), 319-342. doi: 10.1017/S0265051714000096

Cenizo, J. (2010). Una experiencia en enseñanza secundaria estudio de las coplas flamenca desde un punto de vista interdisciplinar. *Revista de Investigación sobre flamenco, Revista de Investigación sobre Flamenco: La Madrugá*, 3, 1-8.

Colás, M.P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

Cremades, R. y Herrera, L. (2010). Estudio comparativo de la educación formal e informal en el conocimiento musical de los estudiantes de enseñanza profesional de música. *Publicaciones*, 40, 73-87.

Cruces, C. (2004). El flamenco en la Universidad. Presentación de una experiencia curricular y docente. En M. López (Coord.), *Introducción al flamenco en el currículum escolar* (pp. 107-171). Madrid: Akal.

Cuéllar, M. J. (1999). *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de Danza Flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/14546>

De las Heras-Fernández, R. (2017). Propuesta de adaptación de métodos didácticos para el aprendizaje de conceptos rítmicos básicos aplicados a la enseñanza en el zapateado flamenco. El encaje silábico y la improvisación. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 10(12). p. 11-18. doi:10.23754/telethusa.101202.2017

Del Campo, A. y Cáceres, R. (2013). *Historia cultural del flamenco. El barbero y la guitarra*. Madrid: Almazura.

Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosquera, J. S. y Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12 (6), 327-346.

Fernández, I. F., Sagardía, A. E., Loroño, M. A., de Gauna Bahillo, P. R., y Ramos, A. E. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 23-40.

Gamboa, J. y Núñez, F. (2007). *Diccionario de flamenco de la A a la Z. Diccionario de términos del flamenco*. Madrid: Espasa Calpe.

García-Huidobro, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/102787>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Jefatura del Estado. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE (04/10/1990), núm. 238, referencia 24172, pp.28927-28942.

Jefatura del Estado. (2015). *Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio cultural*. BOE (27/05/2015), núm. 126, referencia 5794, pp.45285-45301.

Jefatura del Estado. (2007). *Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía*. BOE (20/03/2007), BOJA (20/03/2007), núm. 68, referencia 5825, pp.11871-11909.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Marinero, C. (2000). «Mariemma [Guillermina Martínez Cabrejas]». En M. Casares. (Coord. y Ed.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (pp. 174-175). Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.

Martínez, T. (1969). *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid: Aguilar.

Ministerio de Cultura y Deporte. (2018). *Resolución de 13 de noviembre de 2018, de la Dirección General de Bellas Artes, por la que se incoa expediente de declaración de la Danza Española como manifestación representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial*. BOE (12/12/2018), núm. 299, referencia16999, pp.121894-121908.

Ministerio de Educación. (2010). *Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (5/06/2010), núm.137, 8956, pp.48501-48516.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (13/02/2007), núm. 38, 2956, pp.6249-6262

Ministerio de Educación y Cultura. (1997). *Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las enseñanzas de Danza*. BOE (04/09/1997), núm. 212, referencia 19358, pp.26307-26318.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). *Real Decreto 169/2004, de 30 de enero, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella, y se establecen los complementos de formación para la obtención del título superior de Danza*. BOE (13/02/2004), núm. 38, referencia 2652, pp.6658-6660.

Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Mosston, M. (1981). *Teaching Physical Education* (second ed.). Columbus, OH: Merrill.

Navarro, J. L. y Palo, E. (2005). *El baile flamenco. Aproximación histórica*. Córdoba: Almuzara.

Ness, A. J., Gustafson, B., Harden, B. J. et al. (2006). *Diccionario Harvard de Música*. Madrid: Alianza Editorial.

Pablo, E. y Navarro, J. L. (2007). *Figuras pasos y mudanzas. Claves para conocer el baile flamenco*. Córdoba: Almuzara.

Pantoja Antúnez, J. L. (1963). *Evocación de las grandes figuras el flamenco*. Jérez de la Frontera: Asta Regia.

Pino, D. (2004). El compás flamenco. En M. López (Coord.), *Introducción al flamenco en el currículum escolar* (pp. 107-171). Madrid: Akal.

Pohren, D. E. (1970). *El arte del flamenco*. Sevilla: Sociedad de Estudios Españoles.

- Puig Claramunt, A. (1977). *El arte del baile flamenco*. Barcelona: Polígrafa.
- Ríos, R. P. (2019). Las Teorías de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje y los Modelos Teóricos para ajustarlos/Teaching Theories, Learning Styles and Theoretical Models for their Adjustment. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 6 (1), 21-34.
- Ríos, M. (2002). Andalucía. En E. Casares Rodicio (Ed.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Vol. 1 (pp.432-443). Madrid: Editorial Cinterco.
- Ríos-Ruíz, M. (2002). *El gran libro del Flamenco. Volumen II. Intérpretes*. Barcelona: Calambur.
- Ruiz-Olabuénaga, J. L. (2007). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (18), 223-242.
- Steingress, G. (2004) *Sobre flamenco y flamencología. Escritos escogidos 1988-1998*. Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía.
- Syrmpas, I. y Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14 (1), 52-59. doi: 10.7752/jpes.2014.01009

La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo

Creation in Music Education in the Community of Madrid: Comparative Curricular Study

Yailin Martínez Hierrezuelo

yailinma@ucm.es

Programa de Doctorado en Educación. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3417-4397>

Anelia Ivanova Iotova

Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y la Educación Física.
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7453-6017>

Carlos Martínez Valle

Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9016-4433>

doi: 10.7203/LEEME.43.14016

Recibido: 19-02-2019 Aceptado: 19-05-2019. Contacto y correspondencia: Yailin Martínez Hierrezuelo, Calle Antonio Machado, 12 Cubas de la Sagra 28978 Madrid. España.

Resumen

La creación musical es una de los elementos fundamentales de la educación musical y se manifiesta a través de los procesos de improvisación, elaboración de arreglos y composición musical. El objetivo de este trabajo es determinar el tratamiento que se le otorga a la creación musical en los currículos de Educación Primaria, Enseñanzas Elementales de Música y escuelas de Música de la Comunidad de Madrid. Para la realización de la investigación se siguieron las metodologías de tipo documental (estudio de los diferentes decretos) y comparado (análisis y medición de los datos, clasificados en dimensiones e indicadores de comparación). Los resultados muestran que los currículos de Educación Primaria y Enseñanzas Elementales presentan a la creación musical a través de la improvisación y la composición como objetivo, habilidad, medio de aprendizaje y evaluación; sin embargo, carecen de orientaciones metodológicas concretas para trabajarla secuencial y didácticamente, y en las orientaciones metodológicas para las escuelas de Música no se evidencia a la creación musical entre sus aspectos educativos fundamentales. Puede concluirse que la creación musical necesita mayor soporte metodológico y curricular, acorde a las demandas educativas actuales y en consonancia al carácter creativo del arte. El arte es creación y la educación musical no debería soslayar los procesos de los cuales emerge la música.

Palabras clave: educación musical, creación musical, currículo, escuela de música.

Abstract

Music creation is one the key activities of music education and it manifests itself through the processes of improvisation, musical arrangement, and music composition. The objective of this study is to determine the treatment given to music creation in the curriculum in Primary Education, Elementary Music Education and Music Schools of the Community of Madrid. In order to develop this research, documentary-type methodologies (study of the different prescripts) and comparative methodologies (data analysis, classified in dimensions and comparative indicators) were followed. Results show that the curriculums in Primary Education and Elementary Music Education present music creation through improvisation and composition as objective, ability, and as a learning and evaluation means; they lack concrete methodological instructions to use creation sequentially and educationally, however, and in the methodological instructions for the Music Schools, musical creation is not one of their key elements. We can conclude that music creation needs better methodological and curricular support according to the current educational demands and to the creative character of Art. Art is creation, and music education should not put aside the processes from which music emerges.

Key words: music education, creating, curriculum, music school.

1. Introducción

En la Comunidad de Madrid, la educación musical está presente en cuatro ámbitos educativos: la enseñanza obligatoria, la formación profesional, la formación de aficionados y la formación docente. Cada ámbito cuenta con un currículo (en el caso de las enseñanzas obligatoria y especializada reglada) y orientaciones metodológicas (en el caso de la formación de aficionados).

Con el desarrollo del paradigma constructivista, la práctica de la creación ha adquirido relevancia en la educación musical. Países como Finlandia (Finish National Board of Education, 2004) y el Reino Unido (Department for Education, 2014) incluyen en sus currículos objetivos y contenidos de composición e improvisación. La National Coalition for Core Arts Standards (NCCAS) de Estados Unidos también ha actualizado los estándares de su modelo de enseñanza-aprendizaje, los cuales se manifiestan a través de tres procesos artísticos fundamentales: *performing* (interpretación), *creating* (creación) y *responding* (apreciación) (National Coalition for Core Arts Standards, 2013; Shuler, 2014).

Dada la consideración que tiene la creación musical en los currículos de países con una destacada trayectoria educativa e investigativa en el área de la Música, este estudio pretende determinar el tratamiento que se le otorga a la creación musical en los currículos de Música vigentes en la Comunidad de Madrid, con vistas a que el resultado que se obtenga sirva de base para futuras propuestas y actualizaciones curriculares y metodológicas acordes a las tendencias didácticas actuales. Con este objetivo, se categorizó la creación musical en dimensiones e indicadores concretos; se realizó un estudio descriptivo de los currículos de Lenguaje Musical en Educación Primaria (enseñanza obligatoria), Enseñanzas Elementales de Música (formación musical reglada) y escuelas de Música (formación musical no reglada) de la Comunidad de Madrid; se interpretó la información que contienen sobre creación musical, y se analizaron los datos de forma comparativa.

2. Marco Teórico

Los currículos diseñados por el Gobierno de España a través del Ministerio de Educación son de carácter básico y tienen el fin de “asegurar una formación común [...] dentro del sistema educativo español” (Gobierno de España, 2006a, p.1). Posteriormente, las administraciones educativas y los centros docentes son quienes los desarrollan y completan de acuerdo a sus características y realidades. La reciente *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (Gobierno de España, 2013) (LOMCE, en adelante) ampara los currículos

de Música de las enseñanzas obligatoria y especializada reglada¹. Sin embargo, en esta legislación no se perciben referencias concretas a las escuelas de Música o al ámbito educativo en el que se desarrollan, a pesar de haber sido reconocidas por las anteriores leyes (Gobierno de España, 1990, 2006a) y jugar una función relevante en la cultura comunitaria española.

Gimeno (2010) define currículo como "una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad" (p.22). El currículo estructura y desarrolla los componentes del proceso educativo en relación con los sujetos, la cultura y la sociedad en la que están inmersas las instituciones escolares. Según el mismo autor (2010), esta función entraña un debate constante entre teoría y práctica y educación y sociedad, ya que en su aplicación influyen múltiples factores relacionados con las individualidades psicológicas y los intereses sociales, lo cual condiciona y complejiza la teoría.

La LOMCE, acorde a la línea desarrollada por los especialistas españoles en el tema, plantea que el currículo es "la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas" (Gobierno de España, 2013, p. 97867) y está integrado por los objetivos de enseñanza; las competencias; los contenidos, habilidades, destrezas y actitudes; la metodología didáctica; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, y los criterios de evaluación.

Los objetos de estudio de esta investigación son los Currículos de Lenguaje Musical presentes en:

- *DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria* (Comunidad de Madrid, 2014a).
- *DECRETO 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las Enseñanzas Elementales de Música en la Comunidad de Madrid* (Comunidad de Madrid, 2014b).
- *Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza* (Gobierno de España, 1992).

La educación musical es la instrucción en el lenguaje musical con el fin de capacitar al alumnado en la percepción y expresión musical a la vez que se fomentan actitudes y valores a través de la Música (Gobierno de España, 2006a). La percepción musical concentra las capacidades auditivas de discriminación y comprensión, la lectura y la evaluación. En la expresión musical, se trabajan las capacidades interpretativas (vocal, instrumental y corporal), rítmicas,

¹ El currículo de las Enseñanzas Elementales de Música no ha sido actualizado. La LOMCE reconoce y mantiene vigente el currículo básico promulgado en 2006.

psicomotoras, afectivas, de escritura y de creación. Para Wiggins (2001), “enseñar música es diseñar experiencias que habiliten a los discentes para el desarrollo de conocimientos a través de la participación activa” (p.4). El desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas, así como la comprensión de los conceptos musicales se llevan a cabo a través de la vivencia de procesos de escucha, interpretación y creación (Wiggins, 2001; Paynter, 2010; Shuler, 2011).

Hoy en día, las continuas actualizaciones en los distintos campos de acción humana demandan respuestas acordes e innovadoras. La creatividad es reivindicada como un elemento prioritario en la educación actual y se define como “un acto, idea o producto” (Csikszentmihalyi, 1996, p.28) que “se considerará creativo en la medida en que sea una respuesta novedosa, apropiada, útil, correcta y valiosa para la tarea en cuestión” (Amabile, 1996, p.35). El producto creativo es el resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores como la motivación, las habilidades del sujeto en el campo de acción y en los procesos creativos (Amabile, 1996) y el contexto social que soporta y valida dicha innovación (Csikszentmihalyi, 1996). Esta característica multifactorial complejiza el concepto y refleja diversas perspectivas desde las cuales puede estudiarse.

La creatividad puede verse como un elemento inherente a la Música y así lo manifiesta Paynter (2010) al plantear que la Música es una actividad “esencialmente activa, [...] que exige un compromiso creativo e inventivo” (p.11). En las distintas áreas del desempeño musical se pueden obtener resultados creativos, no obstante, este artículo se centra en la creación musical definida como “área de habilidades creativas [...] que se expresan a través de la improvisación, el arreglo y la composición” (National Association for Music Education, 2017, p.2).

Se considera importante potenciar la creación en la educación musical, no sólo por fomentar habilidades creativas en los discentes, sino además porque su práctica puede aportar otros beneficios a nivel de aprendizaje, compromiso y motivación. Conforme al enfoque de aprendizaje basado en competencias, la creatividad es una competencia transversal (Vernia, 2016) y trabajarla en la educación musical podría ayudar a comprender los procesos creativos y a contextualizarlos en otras áreas del conocimiento. Desde la perspectiva del aprendizaje, la manipulación creativa de conceptos, estrategias y herramientas representa el nivel más alto en el logro de los objetivos educativos (Álvarez de Zayas, 1999; Anderson y Krathwohl, 2001; Churches, 2008). Con relación a la búsqueda del compromiso de los estudiantes, la creación fomenta la significación del aprendizaje, de las ideas propias y conecta el trabajo del aula con la vida más allá del centro (Aróstegui, 2012).

Teniendo en cuenta la relevancia actual de la creatividad en la educación general y en la educación musical, se analizará el tratamiento que dan a la creación musical los diferentes currículos vigentes de Educación Primaria, Enseñanzas Elementales de Música y escuelas de Música de la Comunidad de Madrid.

3. Metodología

Para la realización de este estudio se siguieron las metodologías documental y comparada. El carácter documental está “en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación” (Arias, 2012, p.27) de los datos recopilados en los distintos decretos que establecen los currículos de la enseñanza musical (obligatoria y especializada) en la Comunidad de Madrid. El carácter comparativo está presente en la operacionalización, categorización y análisis comparado de la creación en los currículos para la enseñanza musical.

La creación musical es una variable compleja y abstracta que necesita operacionalizarse en dimensiones e indicadores concretos, medibles y relevantes para el estudio. La operacionalización se basó teóricamente en la definición que establece a la improvisación, el arreglo y la composición como expresiones de creación musical y en los principales componentes de los currículos: objetivo o habilidad de aprendizaje; medio de aprendizaje y de evaluación y metodología didáctica. Con este proceso metodológico, quedaron establecidas las dimensiones: la creación musical como objetivo o habilidad de aprendizaje; la creación musical como medio de aprendizaje y de evaluación, y las orientaciones metodológicas para su abordaje secuencial. De las cuales derivaron los indicadores que aparecen en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1. Operacionalización de Creación Musical

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
CREACIÓN MUSICAL	La creación como objetivo o habilidad de aprendizaje	La improvisación musical es un objetivo de aprendizaje La elaboración de arreglos musicales es un objetivo de aprendizaje La composición musical es un objetivo de aprendizaje
	La creación como medio de aprendizaje y de evaluación	Se consolidan conocimientos musicales a través de su aplicación consciente en creaciones propias Se evalúan conocimientos y habilidades musicales a través de la creación musical
	Orientaciones metodológicas para el abordaje secuencial de la creación musical	La creación musical se presenta de forma secuencial Se dan orientaciones didácticas para trabajar la creación musical en el aula

Fuente: Elaboración propia

Los indicadores expuestos permitieron medir el comportamiento de la variable a través de una escala de medición nominal dicotómica que admite ser respondida con un “sí” o un “no” a la presencia de los indicadores en cada currículo. La escala de medición nominal es un instrumento de medición de variables cualitativas que “consiste en la clasificación [de objetos] en dos o más categorías que no tienen vinculación entre sí” (Arias, 2012, p. 64). Este instrumento

permitió identificar la creación en los currículos y posteriormente, determinar y comparar el tratamiento que tiene en cada uno de ellos.

4. Estudio Descriptivo de los Currículos

En esta sección, se presenta el estudio descriptivo de la enseñanza del Lenguaje Musical en los currículos de la Educación Primaria, las Enseñanzas Elementales de Música y las escuelas de Música de la Comunidad de Madrid.

4.1. Educación Primaria

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Gobierno de España, 2014), cataloga a la Música como asignatura específica conjuntamente con la Educación Plástica dentro del apartado de Educación Artística. Su enseñanza depende de las decisiones curriculares de los centros, los cuales, en uso de su autonomía, pueden escoger “al menos una” de las áreas, entre Educación Artística o Segunda Lengua Extranjera (Comunidad de Madrid, 2014a; Gobierno de España, 2014).

El currículo de Música en la Educación Primaria no facilita contenidos, orientaciones metodológicas e información específica sobre medios de aprendizaje. La elaboración de estos elementos queda delegada a los centros educativos y a sus docentes. La Música, en comparación con otras asignaturas que contienen un número considerablemente mayor de estándares de aprendizaje, tiene un currículo con limitada profundización.

Para aquellos centros que determinan incluir la educación musical en sus proyectos educativos, el currículo básico de la Educación Primaria plantea el estudio del Lenguaje Musical a través de tres bloques dedicados a “la escucha”; “la interpretación musical” y “la música, el movimiento y la danza”. Cada bloque presenta criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables generales para toda la Educación Primaria, dejando a decisión de los centros la concreción de los contenidos de aprendizaje y demás especificaciones curriculares para cada curso.

El bloque de “escucha” se dedica al estudio de las cualidades del sonido, los elementos de la Música y su análisis en audiciones de obras del repertorio universal y al comportamiento en contextos socio-culturales. En el bloque de “interpretación musical”, se trabaja la educación vocal e instrumental y el uso del Lenguaje Musical y de los medios audiovisuales e informáticos para interpretar y crear Música. El bloque de “la música, el movimiento y la danza” se centra en potenciar la expresión corporal a través del uso del cuerpo como instrumento, el estudio de danzas tradicionales y la creación de coreografías.

4.2. Enseñanzas Elementales de Música

Las Enseñanzas Elementales de Música representan el primer nivel de la formación musical reglada y tienen una duración de cuatro años. Los conservatorios son las instituciones que ofrecen esta formación y acogen a discentes a partir de 8 años de edad. La organización y las características básicas están determinadas por las administraciones educativas (Gobierno de España, 2006a, artículo 48.1), las cuales facilitan un marco que permite a los centros diseñar proyectos propios de organización de las enseñanzas y adaptaciones curriculares, en cumplimiento del artículo 120 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Gobierno de España, 2006a) (LOE, en adelante).

La Comunidad de Madrid cuenta con un currículo común de las Enseñanzas Elementales de Música para los centros públicos y privados (debidamente autorizados) de su territorio (Comunidad de Madrid, 2014b), que sirve de referencia para el diseño de proyectos y currículos propios por parte de los distintos conservatorios. Las asignaturas comunes y obligatorias para todos los centros y especialidades son Instrumento, Lenguaje Musical y Coro. A ellas, pueden sumarse otras dispuestas por los propios centros en virtud de la autonomía que les otorga la LOE en su artículo 120. La regulación curricular posiciona a las especialidades instrumentales como el eje vertebral de las Enseñanzas Elementales, secundadas por el conocimiento del Lenguaje Musical y la práctica vocal e instrumental tanto individualmente como en conjunto.

4.2.1 Asignatura de Lenguaje Musical en las Enseñanzas Elementales de Música

La asignatura de Lenguaje Musical “es la base en la que se asientan el resto de materias de conocimientos musicales” (Sánchez, 2017, p. 13). El nombre de la asignatura evolucionó de Solfeo y Teoría de la Música a Lenguaje Musical en 1990 con la LOGSE. Con dicho cambio se buscó establecer un paralelismo entre el proceso de aprendizaje musical y el proceso natural de adquisición y manejo del lenguaje, en el que intervienen las capacidades comunicativas (mediante el sonido y su representación gráfica), vocales, rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas.

El *DECRETO 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las Enseñanzas Elementales de Música en la Comunidad de Madrid* (Comunidad de Madrid, 2014b), alienta el desarrollo práctico de la asignatura de Lenguaje Musical, si bien la teoría es muy importante, sin la práctica no será realmente significativa. El currículo básico de Lenguaje Musical establece objetivos y competencias o capacidades, contenidos y criterios de evaluación. Los objetivos están dirigidos a desarrollar capacidades sociales, vocales, rítmicas, auditivas, memorísticas y analíticas. Los contenidos están estructurados en tres bloques: “ritmo”, “tempo y agógica” y “entonación, audición y expresión”. En dichos bloques, convergen la teoría de los conceptos y la práctica de las competencias. Los

criterios de evaluación están orientados a comprobar las capacidades memorísticas, de reconocimiento auditivo del pulso y el ritmo, la ejecución rítmica, la entonación de melodías e intervalos, la lectura, la identificación de intervalos y modos, la reproducción de melodías, escalas e intervalos, el análisis de audiciones de obras y el desarrollo creativo a través de la improvisación.

4.3. Escuelas de Música

Son centros dirigidos a la formación de aficionados sin límite de edad y están reguladas en la *Orden del 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza* (Gobierno de España, 1992). Esta normativa no se puede considerar un currículo como los anteriormente estudiados. Aunque expone disposiciones generales sobre los objetivos de las escuelas, los ámbitos de enseñanza y su funcionamiento, carece de disposiciones sobre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje musical. No obstante, presenta un anexo con orientaciones metodológicas generales para cada área o ámbito educativo (asignaturas) que sirve de referencia para que las escuelas diseñen sus programas curriculares con un carácter flexible, abierto y autónomo. Al contrario de lo que ocurre en otras comunidades autónomas, en la Comunidad de Madrid no se encontró un decreto que regule las enseñanzas de las escuelas de Música, por lo que se analizarán las orientaciones metodológicas que recoge la normativa vigente del año 1992.

La formación musical en las escuelas de Música está estructurada fundamentalmente en cuatro ámbitos:

- Música y Movimiento: dirigido a discentes con edades comprendidas entre los 4 y 8 años y orientada a la iniciación musical y formación básica a través de la expresión corporal, el canto y el juego.
- Práctica Instrumental: es el área formativa que articula la formación musical y el grosso de las actividades de las escuelas de Música. Está dirigido a todos los discentes, especialmente a mayores de 8 años, aunque se aceptan en algunas especialidades discentes menores, siempre y cuando cursen también Música y Movimiento.
- Formación Musical Complementaria a la Práctica Instrumental: dirigido a discentes a partir de 8 años que conforman grupos homogéneos en cuanto a edad y nivel. Este ámbito puede agrupar materias diversas para que los discentes desarrollen “las capacidades necesarias que permitan una exacta valoración y comprensión del fenómeno artístico-musical en sus múltiples aspectos teóricos, históricos, estéticos y sociales” (Gobierno de España, 1992, p.29398).
- Actividades de conjunto: desarrollan la práctica musical en grupo a través de formaciones diversas tanto vocales como instrumentales. Estas actividades representan el fin que

persigue la formación musical de aficionados al permitir al alumnado comprender el significado de la enseñanza instrumental participando en conjuntos musicales.

4.3.1 Asignatura de Lenguaje Musical en las escuelas de Música

La asignatura de Lenguaje Musical es la principal oferta educativa (y en muchos casos la única) en el ámbito de Formación Musical Complementaria a la Práctica Instrumental. Las orientaciones metodológicas de la normativa son básicas. A partir de ellas, cada centro debe diseñar su propuesta teniendo en cuenta el contexto e intereses del alumnado. Por tanto, no especifican objetivos, contenidos, medios y criterios de evaluación en ninguna de las capacidades musicales, pero destaca aspectos que considera fundamentales, como el estudio de los elementos que conforman el Lenguaje Musical, la educación auditiva, el fomento de la cultura musical y la preparación de los discentes que pretenden acceder a estudios profesionales.

A falta de una concreción curricular, hay autores que han contribuido a definir conceptual y metodológicamente la asignatura de Lenguaje Musical en las escuelas de Música. Para Morant (2012), la asignatura representa una “formación integral del alumnado, que les permite abordar cualquier propuesta musical desde la audición, el movimiento, la voz y los instrumentos” (p.49). En ella, los conceptos musicales deben trabajarse desde las vertientes “audioperceptiva, interpretativa, notativa, conceptual, ideativa y creativa” (Morant, 2012, p.81) y la “dinámica de la clase [...] debería permitir interpretar, improvisar y crear música cantando o tocando instrumentos” (Federación Española de Municipios y Provincias, 2010, p.37). “La interpretación vocal e instrumental no han de ser la única finalidad de una escuela de Música, todas las facetas posibles del músico han de estar presentes en su programación: intérprete, director, compositor, público y crítico” (Morant, 2012, p.81). La asignatura de Lenguaje Musical puede trabajar de forma transversal todas esas facetas.

5. Estudio interpretativo de la creación en las enseñanzas del Lenguaje Musical

En este apartado, se presentan las interpretaciones de la información obtenida sobre las dimensiones e indicadores de creación musical en los currículos con la aplicación de la escala de medición nominal dicotómica (Tabla 2):

Tabla 2. Cuadro comparativo de la creación en los currículos de enseñanza musical

DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN NOMINAL DICOTÓMICA		
		Enseñanzas		
		Educación Primaria	Elementales de Música	Escuelas de Música
La creación como objetivo o habilidad de aprendizaje.	La improvisación musical es un objetivo de aprendizaje.	SÍ	SÍ	NO
	La elaboración de arreglos musicales es un objetivo de aprendizaje.	NO	NO	NO
	La composición musical es un objetivo de aprendizaje.	SÍ	NO	NO
La creación musical como medio de aprendizaje y de evaluación.	Se consolidan conocimientos musicales a través de su aplicación consciente en creaciones propias.	SÍ	SÍ	NO
	Se evalúan conocimientos y habilidades musicales a través de la creación musical.	SÍ	SÍ	NO
Orientaciones metodológicas para el abordaje secuencial de la creación musical.	La creación musical se presenta de forma secuencial.	NO	NO	NO
	Se dan orientaciones didácticas para trabajar la creación musical en el aula.	NO	NO	NO

Fuente: Elaboración propia

5.1 La creación como objetivo o habilidad de aprendizaje

Un objetivo es la “meta que deberá alcanzar el estudiante como resultado de las actividades de enseñanza” (González y Sánchez Santos, 2014, p.469) y una habilidad es la destreza que se debe desarrollar. En base a estos conceptos se analizaron los currículos.

El currículo de Educación Primaria no presenta objetivos de aprendizaje, sólo criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. El marco que relaciona los criterios de evaluación directamente a los objetivos permite que estos puedan ser deducidos a partir de los criterios que se exponen. Algunos criterios y estándares pueden resultar poco específicos, ya que utilizan verbos que dificultan la observación y medición del objetivo o habilidad (como “entender”, “comprender” y “conocer”). Esta falta de puntualización puede motivar varias interpretaciones según las perspectivas desde donde se observe. Desde la perspectiva de los autores, se considera que la creación se muestra como objetivo, aunque sólo aparece de forma explícita en el estándar de aprendizaje “inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical [...]” (Comunidad de Madrid, 2014a, p.72).

En los siguientes criterios de evaluación y estándar de aprendizaje, aparece la creación después del uso de la preposición “para” y conjuntamente a otros elementos educativos:

- “Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias” (Comunidad de Madrid, 2014a, p.70).
- “Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar” (Comunidad de Madrid, 2014a, p.71).
- “Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas” (Comunidad de Madrid, 2014a, p.71).

La preposición “para” “denota el fin o término a que se encamina una acción” (Real Academia Española, 2017), y un objetivo es precisamente la meta que debe alcanzar el discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (González y Sánchez Santos, 2014). Por tanto, se deduce el carácter de objetivo de la variable representada en las expresiones de improvisación y composición (el currículo utiliza el verbo “crear”). No se encontró mención a la elaboración de arreglos, por lo que se infiere que la regulación no la contempla.

En el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música, la creación no se menciona en los objetivos. Sin embargo, en las explicaciones de los criterios de evaluación está plasmada la pretensión de “estimular la capacidad creativa del alumno” (Comunidad de Madrid, 2014b, p. 24) a través de la improvisación rítmica, melódica, de forma individual o colectiva. Por tanto, se interpreta que la improvisación está concebida como habilidad a desarrollar. No se encontró mención en el documento curricular a la composición y al arreglo musical, por lo que se infiere que la regulación no los contempla.

Las orientaciones metodológicas para la Formación Complementaria a la Práctica Instrumental en las escuelas de Música son de carácter básico, general y orientativo, y no establecen objetivos específicos de enseñanza. Aunque expresan aspectos que considera fundamentales, la creación musical no es mencionada entre ellos, por lo que se deduce que no se contempla como objetivo en este ámbito.

5.2 La creación musical como medio de aprendizaje y de evaluación

Los medios son recursos que facilitan los procesos de aprendizaje y evaluación. Históricamente, se ha planteado la relevancia de la creación musical como medio de aprendizaje al permitir a los discentes manipular creativamente los conocimientos que adquieren. Como evaluación, importantes pedagogos han defendido que el nivel creativo es el más alto en la taxonomía de objetivos cognoscitivos (Álvarez de Zayas, 1999; Anderson y Krathwohl, 2001; Churches, 2008); por tanto, puede representar una herramienta válida para evaluar el aprendizaje. Así, se interpreta que es asumido por los currículos de Educación Primaria y Enseñanzas

Elementales de Música, en los cuales se deduce la utilización de la creación como medio de aprendizaje y de evaluación.

Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje funcionan de forma articulada. Aunque su estudio exija un análisis por separado, no se debe olvidar que en la práctica educativa se desarrollan integralmente. En el currículo de Educación Primaria, se considera a la creación un objetivo de aprendizaje, pero a la vez representa una acción donde poner en valor y medir los conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso de enseñanza, lo cual se manifiesta en la redacción de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que presentan a la creación conjuntamente a otros elementos educativos. Este tratamiento permite inferir que la creación es tratada como un medio de aprendizaje y de evaluación.

En el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música, la improvisación es mencionada en el bloque de contenidos sobre entonación, audición y expresión, en el cual se plantea la “utilización improvisada de los elementos del lenguaje con o sin propuesta previa” (Comunidad de Madrid, 2014b, p.24). Este planteamiento permite interpretar que la improvisación es contemplada como un medio de aprendizaje.

En el mismo documento, se encontraron tres criterios de evaluación dedicados a la improvisación:

- “Improvisar estructuras rítmicas sobre un fragmento escuchado” (Comunidad de Madrid, 2014b, p.24).
- “Improvisar melodías tonales breves” (Comunidad de Madrid, 2014b, p.25).
- “Improvisar individual o colectivamente pequeñas formas musicales partiendo de premisas relativas a diferentes aspectos del lenguaje musical” (Comunidad de Madrid, 2014b, p.25).

A partir de las explicaciones de los criterios, se deduce que la creación se utiliza como medio de evaluación. Con la improvisación se “pretende comprobar la asimilación por parte del alumno de los conceptos tonales básicos” (Comunidad de Madrid, 2014b, p.25), así como “el desarrollo creativo y la capacidad de seleccionar elementos de acuerdo a una idea y estructurados en una forma musical” (Comunidad de Madrid, 2014b, p.25). Por tanto, se considera que, por medio de la improvisación, se consolidan y evalúan conocimientos y habilidades.

En las orientaciones metodológicas para la Formación Musical Complementaria a la Práctica Instrumental en las escuelas de Música no se encontró mención a la creación como medio de aprendizaje y de evaluación, por lo que se interpreta que la normativa no lo contempla.

5.3 Orientaciones metodológicas para el abordaje secuencial de la creación musical

La metodología didáctica es uno de los elementos que presenta la definición de currículo adoptada por la LOMCE y representa el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas” (Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza, 2014, p.1) que posibilitan el aprendizaje y el logro de los objetivos planteados. La creación musical es el resultado de un proceso creativo en el que a cada etapa corresponden acciones de conceptualización, elaboración, práctica, presentación, evaluación, entre otras. Por esto, se considera que definir didácticamente las etapas del proceso creativo puede contribuir a una creación más significativa a nivel de aprendizaje y creatividad. Sin embargo, en ninguno de los documentos curriculares analizados se encontró mención a la secuenciación de la creación ni a orientaciones didácticas para trabajarla. Se indica crear e improvisar y con qué hacerlo, pero no cómo hacerlo.

6. Discusión

Con este estudio se constató que la creación musical está presente en los currículos de Educación Primaria y Enseñanzas Elementales de Música, pero en Primaria se manifiesta de manera más evidente. Esto puede deberse a que el modelo de enseñanza musical en la Educación Primaria “tiene el potencial para un enfoque práctico más efectivo” (Glover, 2004, p.91). Además, este ámbito cuenta con un desarrollo significativo en la innovación educativa y con mayor número de publicaciones científicas en comparación con las Enseñanzas Elementales de Música, en las cuales predomina un enfoque pedagógico caracterizado por el tecnicismo (Yeves y Morant, 2014) y las exigencias de tiempos para el cumplimiento de un importante número de contenidos.

La creación como objetivo de aprendizaje alcanza mayor consideración curricular en la Educación Primaria, con la improvisación y la composición como formas de expresión, mientras que en las Enseñanzas Elementales de Música únicamente aparece la improvisación con el objetivo de desarrollar la capacidad creativa del alumnado. Teniendo en cuenta que la improvisación no es la única expresión creativa en la que convergen los elementos del Lenguaje Musical, el currículo de las Enseñanzas Elementales debiera incluir en alguna medida la elaboración de arreglos y la composición. Estas expresiones podrían desarrollarse a un nivel básico de carácter utilitario y proseguir, en niveles más altos de profundización en la asignatura de Fundamentos de la Composición en las Enseñanzas Profesionales. ¿Por qué esperar a llenar de conceptos las mentes de los niños para introducirles en la creación musical? Como dijera Giráldez (2007), “esa espera o dilación, que lleva a pensar que el alumnado está incapacitado para inventar su propia música hasta el último momento de la instrucción, propicia, [...], la pérdida de la frescura creativa” (p.98). Además, la etapa entre los 8 y 12 años es adecuada desde un punto de vista psicológico para desarrollar habilidades en la creación musical, ya que “los niños afrontan el trabajo de composición con una conciencia crítica mucho mayor”(Glover, 2004, p.91).

Los resultados evidencian el tratamiento de la creación musical como medio de aprendizaje y de evaluación tanto en la Educación Primaria como en las Enseñanzas Elementales de Música. En estas últimas, la improvisación se manifiesta de forma concreta como recurso para comprobar la asimilación de conocimientos y ponerlos en práctica, pero no se aprovechan los beneficios que en la misma línea pueden propiciar la composición y la elaboración de arreglos. La creación musical es un proceso integral donde intervienen todos los componentes de la educación musical: educación auditiva, rítmica, vocal, interpretativa, corporal, de lectoescritura y por supuesto creativa (National Association for Music Education, 2017). Además, favorece el empoderamiento del alumnado y potencia el disfrute de la Música (Lage, 2016).

A pesar de que los currículos de Educación Primaria y Enseñanzas Elementales de Música contemplan algunas expresiones de la creación musical como objetivo y medio de aprendizaje y de evaluación, no se encontraron orientaciones metodológicas para abordarlas secuencialmente. Se considera que la falta de regulación a este respecto representa una laguna metodológica para muchos maestros que no se han formado como compositores y no cuentan con los recursos para enfrentar la enseñanza de la creación como un proceso secuenciado. La carencia de orientaciones metodológicas deja la enseñanza de la creación sujeta a la interpretación del currículo que hagan los docentes y a la importancia que ellos den de manera personal y particular al trabajo creativo. Como dijera Paynter (2010), “la composición [pudiera decirse la creación en sus tres expresiones] es precisamente el elemento en el que apreciamos la necesidad de indicaciones más detalladas” (p.8). Por otro lado, los modelos de educación musical de varios países con destacada trascendencia educativa desarrollan la creación a través de procesos con etapas bien definidas (The College Board, 2013; National Association for Music Education, 2017). Estos ejemplos junto al análisis de los currículos aquí expuesto, llevan a considerar de forma relevante la inclusión de orientaciones metodológicas específicas que permitan abordar la creación musical con solvencia y calidad en las clases de Lenguaje Musical de cualquiera de los ámbitos tratados. De igual manera que se secuencian el aprendizaje en otros componentes educativos, la creación necesita desarrollarse de forma procedimental para que su aprendizaje sea más significativo.

Respecto a las escuelas de Música, las orientaciones metodológicas de la normativa carecen de estructura curricular y no aportan información exhaustiva sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en estos centros, lo cual limita el análisis. No obstante, plantean como aspectos educativos fundamentales en la Formación Musical Complementaria: la teoría del Lenguaje Musical, la formación auditiva y el desarrollo de la cultura musical, pero no mencionan la práctica de la creación en ninguna de sus expresiones. Las contribuciones de Morant (2012) y la Federación Española de Municipios y Provincias (2010) ayudan a cubrir ciertas carencias metodológicas, principalmente en lo referente a sus funciones socioeducativas, pero no representan un currículo ni sustituyen la normativa que reclama a gritos una actualización. Muchos docentes y escuelas de Música (dentro de su autonomía organizativa y curricular) deciden adoptar y adaptar a sus necesidades el currículo de Lenguaje Musical de las Enseñanzas

Elementales de Música (Morant, 2012), tal vez motivados por la ausencia de un currículo propio, pero esta no debiera ser la solución. Las escuelas de Música tienen características y objetivos propios, por tanto, necesitan de un programa adecuado y diferenciado. Las características de las escuelas de Música pueden favorecer el desarrollo de la creación musical en sus diferentes expresiones. Estos centros representan un espacio educativo idóneo para poner en práctica procesos creativos (Yeves y Morant, 2014). La autonomía pedagógica permite diseñar programas flexibles donde el tiempo no es enemigo, las metas pueden adaptarse a las inquietudes y características de los discentes y estos pueden desplegar toda su inventiva con pleno disfrute.

7. Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido determinar el tratamiento que se le otorga a la creación musical en los currículos de Música vigentes en la Comunidad de Madrid con vistas a que el resultado que se obtenga sirva de base para futuras propuestas y actualizaciones curriculares y metodológicas. Para ello se operacionalizó el concepto de creación musical y se elaboró una escala de medición nominal dicotómica que ha facilitado el análisis de la variable en los distintos currículos.

Se concluye que:

- En el currículo de Música de Educación Primaria se observa mayor presencia de la creación en comparación con las Enseñanzas Elementales de Música y las escuelas de Música.
- La creación se contempla como objetivo y habilidad en los currículos de Educación Primaria y de las Enseñanzas Elementales de Música. En la Educación Primaria tiene mayor consideración a través de la improvisación y la composición mientras que en el currículo de Lenguaje Musical en los conservatorios únicamente se menciona la improvisación.
- Ningún currículo manifiesta la elaboración de arreglos como expresión de creación musical.
- La creación es considerada un medio de aprendizaje y de evaluación, siendo muy concreta esta función en las Enseñanzas Elementales de Música.
- Los currículos analizados carecen de orientaciones metodológicas para abordar la creación de forma secuencial. Se considera que la enseñanza de la creación en la Educación Primaria, conservatorios y escuelas de Música está condicionada a diferentes factores como las interpretaciones personales, la importancia que le otorguen y la percepción de competencias en creación que tengan de sí mismos los docentes.
- Las orientaciones metodológicas para la Formación Complementaria a la Práctica Instrumental en las escuelas de Música no siguen una estructura curricular y la

información que ofrecen es básica, por tanto, el análisis resultante es limitado. En ellas, no se encontró mención a la creación musical en ninguna de las dimensiones trabajadas.

- La normativa para las escuelas de Música necesita una actualización acorde a las tendencias metodológicas actuales y a las características de la sociedad española moderna. Debiera garantizarse que, una vez realizada, llegue a todo el profesorado.

8. Consideraciones finales

Este trabajo se basó exclusivamente en información documental. Debido a que en la práctica de los currículos influyen muchos factores, se considera interesante realizar una investigación que ahonde y compare las prácticas docentes de la creación musical en los distintos ámbitos educativos. Las estrategias utilizadas en la educación general podrían enriquecer el trabajo didáctico en los otros ámbitos educativos teniendo en cuenta que su sistema y currículo apoyan mejor las prácticas creativas; no obstante, no se descarta que la educación general reciba también un enriquecimiento recíproco.

Los sistemas educativos de algunos países (Reino Unido, Estados Unidos, Finlandia, Canadá o Australia) otorgan un espacio importante a la creación musical y orientan cómo trabajarla en sus currículos (Glover, 2004; Giráldez, 2007; The College Board, 2013; Lage, 2016; Kaschub y Smith, 2017). Se estima relevante desarrollar un estudio comparativo de la creación musical entre currículos de diversos países para conocer los procesos didácticos y valorar esos aspectos que podrían contribuir a una mejora de los currículos españoles en materia de creación musical.

La Educación Primaria ha experimentado cambios curriculares importantes en un corto período de tiempo con la LOE y la LOMCE. Respecto a la creación musical, se encontraron diferencias curriculares que no pudieron tratarse en este trabajo. Se considera como línea de investigación futura realizar un estudio comparado de la creación musical en ambos currículos y aportar datos de las consecuencias positivas y/o negativas de la actualización curricular en materia de música y específicamente de creación en la educación musical.

Referencias

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*.

Caracas: Editorial Episteme, C.A. Recuperado de <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/>

Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação, Santa Maria*, 37 (1), 31-44. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/3792/2708>

Churches, A. (2008). Bloom's Taxonomy blooms digitally. Recuperado de <http://www.cconline.org/wp-content/uploads/2013/11/Churches>

Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2014a). *DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria*. BOCM (25/07/2014), núm.175, pp.10-89. Recuperado de http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas

Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2014b). *DECRETO 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de música en la Comunidad de Madrid*. BOCM (04/02/2014), núm.29, pp.12-37. Recuperado de http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Nueva York: Harper Perennial.

Department for Education (2014). *The national curriculum in England - Framework document*. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data

Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (2014). *LOMCE: Concepto de currículo y elementos*. *FSIE: Boletín digital* (Vol. 55). Madrid: Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza. Recuperado de https://www.fsie.es/documentos/ficheros/fsie_bdigital_055.pdf

Federación Española de Municipios y Provincias (2010). *Guía de las escuelas municipales de música*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias y Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Eds. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-de-las-escuelas-municipales-de-musica>

Finish National Board of Education (2004). *National Core Curriculum for Basic Education*. Recuperado de https://www.oph.fi/download/47671_core_curricula_basic_education_1.pdf

Gimeno, J. (Ed.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (pp.97-111). Santander: Universidad de Cantabria, D.L.

Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Editorial Graó.

Gobierno de España (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE (04/10/1990), núm.238, referencia 24172, pp.28927-28942. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Gobierno de España (1992). *Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza*. BOE (22/08/1992), núm.202, referencia 20128, pp.29396-29399. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1992/08/22>

Gobierno de España (2006a). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), núm.106, referencia 7899, pp.17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Gobierno de España (2006b). *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE (08/12/2006), núm.293, referencia 21409, pp.43053-43102. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-21409>

Gobierno de España (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (10/12/2013), núm. 295, referencia 12886, pp.27548-27562. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Gobierno de España (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE (01/03/2014), núm.52, referencia 2222, pp.19349-19420. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014>

González, C. y Sánchez Santos, L. (2014). La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente. *Educación Médica Superior*, 28 (3), 467-481. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300008

Kaschub, M. y Smith, J. (2017). *Experiencing Music Composition in Grades 3-5*. Nueva York: Oxford University Press.

Lage, C. (2016). *Música e imágenes un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/36515/1/T36972.pdf>

Morant, R. (2012). *Perspectivas Docentes de las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas: Historia, presente y futuro* (Tesis Doctoral). Castellón: Universidad Jaume I,

Castellón. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do;jsessionid>

National Association for Music Education (2017). *Grade strand 3-5: Knowledge and Skills*. Reston: National Association for Music Education (NAFME). Recuperado de <https://nafme.org/my-classroom/standards/>

National Coalition for Core Arts Standards (2013). *National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning*. Dover: State Education Agency Directors of Arts Education (SEADAE). Recuperado de <https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files>

Paynter, J. (2010). *Sonido y estructura*. Madrid: Ediciones Akal.

Real Academia Española (2017). *Para*. Recuperado 28 de noviembre de 2018, de <http://dle.rae.es/?id=Rp1CuT2>

Sánchez, M. J. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. Pasado, presente y futuro* (Tesis Doctoral). Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/>

Shuler, S. C. (2011). The Three Artistic Processes: Paths to Lifelong 21st-Century Skills through Music. *Music Educators Journal*, 97 (9), 9-13. doi: 10.1177/0027432111409828

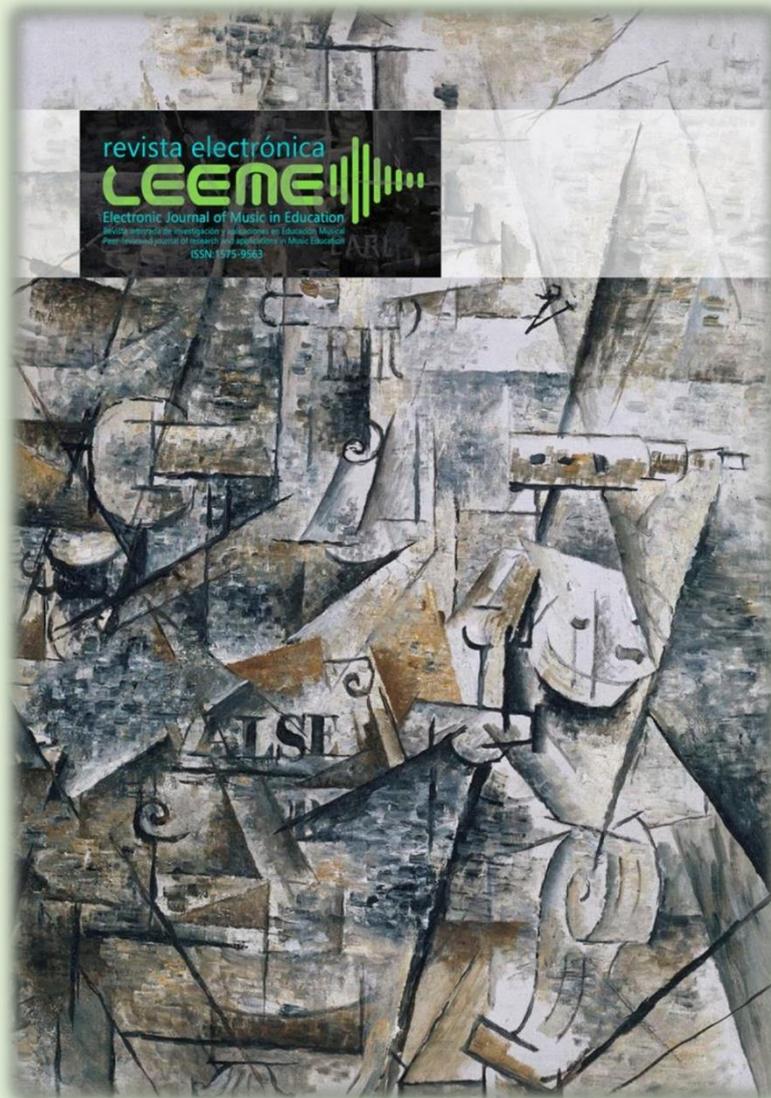
Shuler, S. C. (2014). *Music National Standards Comparison: 1994 versus 2014*. Recuperado de http://www.nafme.org/wp-content/files/2014/11/StandardsComparison_REVISIED2.pdf

The College Board (2013). *International Standards for Arts Education: A review of standards, practices, and expectations in thirteen countries and regions*. Nueva York. Recuperado de <https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files>

Vernia, A. M. (2016). *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. Madrid: Letrame Editorial.

Wiggins, J. (2001). *Teaching for Musical Understanding*. Nueva York: Mc Graw-Hill Higher Education.

Yeves, M. y Morant, R. (2014). Las Escuelas de Música Valencianas. Un estudio múltiple de casos sobre la formación musical aficionada versus profesional. *LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 34, 18-35. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/download/9865/9284>



Difusión de publicaciones

Vela, M. (2019). *Correspondencia entre música y palabra. Un estudio sinestésico sobre Harmonio du soir, Baudelaire/Debussy y Le Gibet, Bertrand/Ravel*. Vigo: Academia Editorial del Hispanismo

Hace varios siglos que música y palabra se juntaron para formar un fuerte lazo que se prolongaría durante años hasta la llegada de la música puramente instrumental. En aquel momento, la palabra era la protagonista y la música un mero acompañamiento de aquella. Pero esta relación no siempre ha sido así y ha sufrido cambios y modificaciones con el paso del tiempo. En esta obra, la autora expone una perspectiva distinta de la música a la que no estamos tan acostumbrados, puesto que está más centrada en la influencia que ha tenido la palabra sobre la música y cómo los compositores de cada época tuvieron que regirse por la estética musical del momento. Se comentan los elementos que ambas partes poseen y que hacen que puedan funcionar juntas, así como se analizan dos obras tanto literarias como musicales que están relacionadas entre sí por servirse de inspiración mutua.

Breve perspectiva histórica de la relación entre música y palabra

En este capítulo, la autora hace un interesante y bien fundamentado recorrido de fuentes primarias y secundarias que van desde los clásicos griegos hasta prácticamente el siglo XVII, para demostrar cómo la música era un soporte de la palabra, en especial en la música religiosa, debido a que el texto podía dotarla de significado. Pero no fue hasta finales del siglo XVI cuando la música se separó del texto y adoptó el contrapunto como una característica propia de la música instrumental, algo que la música vocal del momento había ya abandonado. Así, las distintas fuentes documentales permiten a la autora llegar a la conclusión de que, durante aproximadamente un siglo, la música se fue cimentando y aprendiendo de la música vocal y, en especial, de la ópera que fue la que más la influyó en su evolución.

En ese momento, los compositores sintieron que la música tenía que independizarse del texto y desarrollarse por sí misma: las corrientes románticas revolucionarían la música al afirmar que era la única vía de comunicación auténtica y sincera que trascendía de la palabra, que era más ambigua y confusa. En este sentido, se incluyen muchas fuentes que atestiguan fielmente esta afirmación romántica. Pero cuando parecía que la música instrumental era el mejor vehículo expresivo, estos compositores vieron que la música necesitaba de algo fuera de lo que le era característico para completarse: nuevamente, retornan a la necesidad del texto. De aquí surgió lo que se conocerá como música programática y que tuvo sus primeros pasos con Beethoven, como afirma la autora tras el análisis documental realizado.

La idea era reconciliar el texto con el acompañamiento instrumental, dando como resultado el *lied* de Schubert y las óperas de Wagner. Es más, sería Liszt, inspirado por la cultura francesa que buscaba con el racionalismo dar explicación a cualquier fenómeno, quien revolucionara el panorama sinfónico añadiendo un programa literario que explicara el contenido de la música y que culminaría con el nacimiento de un nuevo género: el poema sinfónico. En este sentido, la autora expone la idea de que lo que se pretendía era que el público pudiera entender las intenciones que tuvo el compositor a la hora de componer la obra. Berlioz con su *Sinfonía fantástica* junto con Listz fueron los que engendraron este nuevo género instrumental, teniendo su culmen en el *leitmotive* de Wagner. Aquí, la autora expone que esta unión de texto y música coincidió con el cambio social que hubo en Europa y con la idea de hacer que la música, ese arte misterioso y que estaba al alcance de unos pocos, pudiera llegar al máximo número de personas posibles y pudiera ser comprendida completamente por el público.

Llegados a este momento del capítulo, se señala que no todo fue tan idílico como se planteaba en los documentos de la época, ya que durante este resurgir de la música aunando fuerzas con el texto, hubo eruditos y artistas que se opusieron a esta nueva idea y aparecieron dos bandos: los músicos *formalistas*, que pensaban que la música era suficiente por sí misma y no necesitaba de elementos externos para ser tocada (Brahms); y los músicos *contenidistas*, que aceptaban esta nueva música programática. A todo esto, la autora señala las duras críticas hacia Wagner por parte de Hanslick, por ejemplo; aunque, curiosamente, después de su muerte se convirtió en fuente de inspiración para los nuevos compositores franceses y alemanes como objetivo de críticas. Con la llegada del siglo XX, este debate entre *formalistas* y *contenidistas* fue desapareciendo en pos de una nueva estética innovadora y que rompía con los parámetros tradicionales de la música.

La cuestión entre la semántica

El interés de este capítulo se centra en mostrar que tanto la música como el texto tienen en común el significado, aunque cada una la lleva de una forma distinta de la otra y esto hace que, al final, ambas intenten cubrirse los defectos con la otra. Pero, entonces, aquí se plantea un interrogante: ¿qué hace tan especial al texto y a la música que hace que se complementen? Aquí, la autora parte de las siguientes consideraciones: primero, el texto tiene una vía de comunicación que, si se usa de la forma más habitual y común, se puede utilizar para comunicarse con otros; pero, cuando se quiere utilizar un lenguaje más expresivo, como le ocurre a la poesía, la palabra es solo un lenguaje cotidiano que intenta transmitir un mensaje expresivo, más artístico, lo cual a la música no le ocurre, por eso el texto busca a la música. En segundo lugar, la música supone o se convierte en un lenguaje mucho más expresivo que el texto, pero carece de significado para que pueda ser entendido por todos, mientras que el texto sí dispone e intenta que la música se una fácilmente con el texto.

En el caso de la música, a raíz de lo comentado anteriormente por la autora, en el siglo XX se buscaba un intento de decodificación del significado de la música comparándolo con la poesía, pero era una tarea muy ardua de realizar ya que, a pesar de que la música tiene una jerarquización de unidades (notas con fonemas, motivos con palabras, etc.) que llegan a ser cada vez más complejas al igual que el texto, en realidad el sonido carece de una relación entre significante y significado, por lo que cualquier intento siempre llevaría al fracaso. Esto también es debido a que, si en algún momento se le diera a un elemento una relación sonora, solamente tendría sentido para el compositor que le ha querido dar esa relación; es decir, que tal como concluye la autora, cada compositor es único y su forma de trabajar es exclusiva de ese compositor, por lo que, al final, no se podría llegar a crear un sistema común que todos pudiéramos entender.

En este momento, el capítulo presenta opiniones de muchos autores con ideas muy contradictorias entre sí, lo que lleva al lector a considerar que no hay posiciones claras e iguales respecto a la posición que debería tener la música. Se nos muestra cómo algunos autores intentaron crear este sistema que dotaba a la música de significados particulares, pero pronto se dieron cuenta que no era efectivo, ya que solo pensaban en las relaciones interválicas de las notas y no en el ritmo. Otros, en cambio, piensan que esto no se debería dotar de significado expresivo a este tipo de intervalos musicales. Y otros piensan que la música realmente es un lenguaje porque, o bien se alejaba de la palabra y creaba su propio significado de carácter general y trascendente (que es así como pensaban los *formalistas*), o bien tiene las mismas relaciones que el lenguaje en cuanto a organización de los sonidos se refiere, aunque al final tenga siempre un significado ambiguo. Todo esto lleva a la autora a concluir este capítulo afirmando que lo más coherente es pensar que la música y el texto en vez de fusionarse tienen que hacer una *trans-fusión* entre ellas, entendiendo esto como que pueden cogerse elementos entre ellas y apoyarse una con la otra, dejando atrás las ideas de aunar ambas en una sola sin que predomine una sobre la otra, es decir, que ambas sean igualadas.

Correspondencias: estructuras y procesos compartidos

En este capítulo, la autora se centra en las características principales que tienen tanto la música como el texto y que hacen que su relación sea tan cercana; así, se centra en los siguientes conceptos que ha considerado clave:

En primer lugar, habla de la *forma y ritmo estructural*. Este componente es esencial tanto para la música como para el texto porque, según la forma y estructura que tenga la obra, la interpretación de la misma podrá ser de una manera u otra. Pone como ejemplo el *Prélude à l'après-midi d'un faune* escrita por Mallarmé y establece una comparación con la obra con el mismo título del compositor Debussy, comentando la estructura de ambas, la correlación que

tienen entre sí y algunos elementos extras como puede ser la utilización de la proporción áurea en ambos.

En segundo lugar, comenta acerca de la *selección y combinación/repetición y variación: desarrollo temático*. Este punto lo basa en la teoría de Jakobson sobre la proyección del eje paradigmático sobre el eje sintagmático en la función poética, quien comenta que existen dos elementos a tener en cuenta: la equivalencia y la combinación. El primer término trata de la relación semántica de dos elementos de una misma obra (sinónimo-antónimo), y el segundo consiste en la contigüidad de los elementos; aunque ambos elementos se pueden aplicar tanto a la poesía como a la música y son las encargadas de dar sentido a la estructura de la obra y de cohesión interna de la misma. Un buen ejemplo de todo esto, al menos referido a la música, sería la sonata clásica, la cual tiene una exposición y una reexposición que repite el mismo tema, y un desarrollo que modifica y varía los temas expuestos previamente, dándole sentido y coherencia a toda la obra. Existen muchos más ejemplos, pero en esta obra pone de ejemplo la *Sinfonía fantástica* de Berlioz y la compara con el programa que utilizó en el estreno de la misma, viéndose que en ambas obras gira entorno a un tema en concreto que se va desarrollando y variando; entre otros ejemplos que comenta la autora con cuidado detalle.

En tercer lugar, explicaría la *organización sintáctica: armonía*. Se podría decir que la función de la armonía en la música es la misma que la sintaxis al texto, es decir, una propiedad que hace que el texto pueda organizarse de forma correcta y que ésta tenga sentido y cohesión. Dentro de la armonía, existirían dos tipos de armonía: una más centrada en la estructura armónica, y otra que podría considerarse como adornos; al igual que se puede observar en la sintaxis del lenguaje.

En cuarto lugar, se centraría en la *atmosfera: emoción e intuición*. Es complicado llegar a traducir cierto contenido sonoro a palabras, por lo que la única forma de poder sentir lo que la música nos quiere transmitir alguna emoción es mediante la intuición. De modo que, la forma de crear una correlación entre ambas artes es crear, dentro de la obra musical, una atmosfera ambientada e inspirada por un texto; así, contendrá ambas intenciones y se podrá decir que intenta transmitir un mensaje menos ambiguo, juntando las mejores partes de la música y el texto. Como ejemplos, la autora comenta algunas obras de Schubert, Listz, Beethoven, Schumann y Tchaikovsky, siempre contextualizando con los poemas o textos que se han inspirado los compositores a la hora de crear sus obras.

Por último, termina hablando de los *recursos descriptivos*. Este punto, aunque muy breve, recuerda que existen recursos descriptivos que hacen que la obra adquiera mucha más riqueza y se pueda captar la idea que tenía el compositor-escritor a la hora de realizarla. Se comenta la Sonata nº 81a de Beethoven y su forma de conseguir que el piano recuerde al sonido de una trompa y adquiera cierto significado extra; un *lied* de Schubert inspirado en un poema de Müller titulado *Das Leiermann* (el organillero) que imita este instrumento tocado por un músico apartado de la

sociedad; en *Première année de pèlerinage: Suisse* de Listz que describe con la música una tormenta en un lago; y la descripción de Debussy de Puck en la obra *El sueño en una noche de verano* de Shakespeare.

Teniendo más claros cada punto a tener en cuenta, se podrá entender mejor los análisis que la autora realiza en el siguiente capítulo, donde ya se va ahondando con mayor profundidad en el meollo de esta obra.

La sinestesia como símbolo común

Los autores que se comentan en este capítulo son franceses, esta selección tiene su explicación en el hecho de que, en el siglo XIX, Francia fue el país donde la unión entre poesía y música se hizo más fuerte, llegando a influenciar al resto de países, tales como Alemania. Los compositores comentados principalmente son Debussy y Ravel, quienes se inspiraron en alguna de las obras de Baudelaire y Bertrand para crear sus composiciones.

En este capítulo, la autora comienza a explicar el texto *Harmonie du soir*, del poemario titulado *Les Fleurs du mal*, de Baudelaire. A modo de resumen, se comenta el contexto donde nació esta obra y un poco de dónde vino la inspiración de Debussy para crear la composición que luego se comenta; se analiza el tipo de estrofa y rimas que tiene el poema, siendo la estrofa de tipo alejandrino con una estructura cíclica con rimas en la primera y cuarta estrofa y en la segunda y tercera; y el tema gira en torno a la vida y la muerte, siendo éstas representadas por *tige* (tallo, que alimenta a la planta) y *soir* (tarde, simbolizando la muerte); entre otros elementos que son más especificados por la autora en dicho capítulo: la semanticidad de cada párrafo, el clímax del poema, el ritmo estructural, etc.

La siguiente obra que se ha seleccionado es la obra para piano *Les sons et les parfums se tournent dans l'air du soir*, el primer preludio de los doce que contiene el volumen compuesto por Debussy. Esta obra, influida por la obra de Baudelaire ya comentada por la autora, tiene una estructura basada en la proporción áurea y en la sucesión de Fibonacci y que es retrogradable. Tiene 3 temas principales, A, B y C, que se distribuyen de forma que se asemeja a una forma rondó, pero sin serlo, siendo el orden A1, B, A2, C, A3, A4, guardando similitud con el poema de Baudelaire en cuanto a los temas empleados, la tensión, el ritmo de la obra, entre otros muchos factores. Además de analizar cada sección de la obra detenidamente y aportar las ideas e intenciones que tuvo el compositor a la hora de realizar su creación, deja un último apartado donde explica con más detalle los puntos en común entre ambas obras.

El otro poema que se comenta en el libro es *Le Gibet* del poemario *Gaspard de la nuit*, de Bertrand. La autora señala que este poema tiene de especial que está escrito en prosa, es de temática fantástica situada en el Medievo y donde presenta a Gaspard de la nuit, un personaje misterioso relacionado con Satán. Lo que más destaca son las preguntas retóricas que

constantemente va haciendo y que hacen dudar qué es realidad y qué es fantasía; todas estas cuestiones serán resueltas al final del texto con una última pregunta. Tiene una estructura sintáctica reiterativa, puesto que las preguntas están enlazadas unas con otras. Estos y muchos más elementos son comentados con gran detalle durante este capítulo.

Por último, la obra de Ravel titulada igual que el poema de Bertrand, llegando a asemejarse al poema, por ejemplo, en la estructura ternaria (A, B, A') y cíclica, creada a partir de la sección áurea. Ravel intenta recrear con la música el poema de Bertrand, haciendo uso de recursos descriptivos como imitar el sonido de una campana. Entre otros elementos que se explican, el que más destaca es el uso del que se llama el acorde de *Tristán*, utilizado por Wagner como *leitmotiv* del deseo, que lo utiliza a lo largo de la obra. Para terminar, y al igual que ha pasado con la comparación entre Baudelaire y Debussy, la autora aprovecha para explicar con más detalle los elementos en común en el poema y en la obra musical descritas.

La autora incluye unos completos Anexos con las obras musicales analizadas al detalle, donde los músicos más teóricos interesados en el análisis formal, armónico y contrapuntístico, podrán conocer con más detalle las obras analizadas en este libro. Pero, lo más importante de esta obra quizá sea el recordar a los músicos (intérpretes, teóricos y oyentes) la importancia de la palabra en la música y de la música en la palabra, como complementarias a la par que no excluyentes.

Autor de la reseña
Arturo José Calaforra Guardño

arcaguar@alumni.uv.es

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista