
Universidad de Valladolid

CAMPUS MARÍA ZAMBRANO. FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA.
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. MENCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL.



TRABAJO FIN DE GRADO

DEL LENGUAJE MUSICAL NO CONVENCIONAL AL CONVENCIONAL EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

M^a Ángeles Serrano Hermo

Tutor académico: David Carabias Galindo

2015

A Flora, Fauna y Primavera,
por reinventar el concepto de hada
madrina.

A Ángeles Hermo, por 47
años dedicados a la enseñanza.

A Vicky Serrano, por su
profesionalidad, por empujar
decisiones y por tirar del carro.

A Suso, por todo.

A Inés y Lorenzo, por ser.

RESUMEN

Con este trabajo se ha pretendido, a través de una propuesta de intervención educativa, aportar un tipo de práctica docente en la que los alumnos de Educación Primaria relacionen el signo gráfico con el sonido, iniciando el camino hacia el aprendizaje de la notación musical convencional. Después de realizar una revisión normativa y teórica, y tras una larga reflexión sobre la forma de abordar el problema, se han diseñado una serie de actividades en las que se concibe el área de Educación Artística de manera integrada, aunando la plástica con la música. La enseñanza del lenguaje musical pasa por la conceptualización del sonido como algo que se puede escribir para que otros puedan entenderlo; únicamente cuando esto se haya comprendido, se podrá pasar a conocer algo tan abstracto como la convención de signos usada tradicionalmente por la música occidental.

ABSTRACT

In this study I tried, through an educational intervention proposal, to provide a kind of teaching practice in which students link together the graphic sign with sound, starting the way to learn the conventional music notation. After conducting a legal and theoretical review, and after long reflection about how to face the problem, I designed a series of activities to the area of Arts Education, combining the plastic with music. Teaching musical language goes through the conceptualization of sound as something that can be written for others to read; only when this has been understood, we will be able to learn something as abstract as the conventional notation, used by Western music.

PALABRAS CLAVE

Área de música, Educación Primaria, Grafías no convencionales, Lenguaje Musical

KEYWORDS

Music learning, Primary School, Non-Conventional music notation, Musical language

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	5
4.1 Trayectoria normativa del lenguaje musical en la Educación Primaria.....	5
4.1.1 Los Programas Renovados de Educación General Básica.....	6
4.1.2 Currículum de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).....	7
4.1.3 Currículum de la Ley Orgánica de Educación (LOE).....	8
4.1.4 Currículum de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE. .	10
4.2 Las grafías no convencionales en los métodos tradicionales de educación musical.....	13
4.2.1 Jacques Dalcroze (1865-1950).....	13
4.2.2 Zoltán Kodály (1882-1967).....	14
4.2.3 Justine Ward (1879-1975).....	15
4.2.4 Edgar Willems (1890-1978).....	16
4.2.5 Maurice Martenot (1898-1980).....	17
4.2.6 Carl Orff (1895-1982)).....	18
4.2.7 Jos Wuytack (1935).....	19
5. METODOLOGÍA.....	21
5.1 Conceptualización de la propuesta de intervención.....	21
5.2 Técnicas de recogida de datos.....	22
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	23
6.1 Introducción.....	23
6.2 Contexto donde se desarrolla la propuesta.....	24
6.2.1 Contexto educativo.....	24
6.2.2 Contexto social y económico.....	25
6.2.3 Contexto del aula.....	25
6.2.4 Características del alumnado.....	26
6.3 Diseño de la propuesta de intervención educativa en el aula.....	27
6.3.1 Objetivos.....	27
6.3.2 Contenidos.....	28
6.3.3 Criterios de evaluación.....	29
6.4 Diseño de las actividades.....	30
6.4.1 Cuadro resumen de las actividades.....	30
6.4.2 Desarrollo de las actividades.....	31
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	35
7.1 Evaluación de los alumnos.....	35
7.2 Evaluación de la actuación docente.....	37
7.3 Utilidad de la propuesta de intervención.....	37
7.3.1 Análisis de la primera sesión.....	38
7.3.2 Análisis de la segunda sesión.....	39
7.3.3 Análisis de la tercera sesión.....	39
7.3.4 Análisis de la cuarta sesión.....	40
8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO. OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES... ..	42
9. CONSIDERACIONES FINALES.....	43
10. REFERENCIAS.....	45
11. ANEXOS.....	48

Índice de Figuras

Figura 1: Elementos relacionados con el lenguaje musical en la EGB.....	6
Figura 2: Contenidos referidos al lenguaje musical en la LOGSE.....	8
Figura 3: El lenguaje musical en la LOE.....	9
Figura 4: Lenguaje musical en la LOMCE.....	10
Figura 5: El lenguaje musical en Castilla y León.....	11
Figura 6: Dibujos-acción.....	14
Figura 7: Notación numérica.....	15
Figura 8: Representación del parámetro altura.....	17
Figura 9: Representación del parámetro intensidad.....	17
Figura 10: Representación del parámetro duración.....	17
Figura 11: Representación gráfica de dibujo melódico fa, fa, fa, sol, la.....	18
Figura 12: Resumen de las actividades.....	30
Figura 13: Lista de control para la evaluación de los alumnos.....	36
Figura 14: Material del aula de música.....	48
Figura 15: Evaluación de la maestra.....	54

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) es el resultado de una labor de documentación y de reflexión sobre mi propia práctica docente, con el objetivo de mejorar profesionalmente y conseguir, en definitiva, ser una buena maestra de música. Parto de la profunda convicción de que la formación inicial es imprescindible para un buen ejercicio de la docencia, pero por otro lado, también creo que la formación en investigación educativa nos aporta la capacidad de aprender de manera continua, a lo largo de toda nuestra carrera profesional. Así, puedo afirmar que la elaboración de este TFG me ha aportado herramientas para desempeñar mi trabajo en el futuro de manera eficaz y motivadora.

El presente documento intenta abordar el estudio del lenguaje musical a partir de las grafías no convencionales, desde una perspectiva que integre varias disciplinas de la Educación Artística y desdibuje en cierta manera las limitaciones horarias que sufre el área de Música. Con ello se pretende ofrecer un enfoque diferente al del estudio tedioso del lenguaje musical tradicional, y derribar algunos mitos acerca de la presentación de contenidos a los alumnos más pequeños de la Educación Primaria.

La estructura del trabajo comienza por fijar los objetivos de la propuesta de intervención docente, los cuales marcarán el camino a seguir a lo largo del resto del trabajo. Acto seguido, se contextualiza el estudio del lenguaje musical dentro de la legislación vigente y en relación con la historia normativa del país; dicha revisión legal nos lleva a indagar en las diferentes corrientes de la pedagogía musical desde el punto de vista del tema que nos ocupa: las grafías no convencionales y su paso al lenguaje musical tradicional.

La parte siguiente del trabajo tiene como objeto clarificar metodológicamente el concepto de propuesta de intervención educativa, dentro de la investigación cualitativa y más concretamente en la investigación-acción, así como definir las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

Una vez que nuestra propuesta se ha fundamentado teórica y metodológicamente, se procede al desarrollo de la misma en el contexto de un centro educativo, un curso y un alumnado concreto. Por último, evaluamos nuestra intervención y valoramos su utilidad para la mejora de la práctica docente, comprobando si las conclusiones se corresponden con los objetivos propuestos al principio del trabajo.

Antes de comenzar, resulta imprescindible en esta Introducción agradecer los consejos y la comprensión de mi tutor académico, David Carabias, el cual ha sido un referente, tanto en el plano profesional como en el personal.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de nuestra propuesta es aportar una serie de actividades con las que se trabaje el paso de las grafías no convencionales a las convencionales en Educación Primaria. De este objetivo podemos desgranar otros más específicos:

1. Conocer la legislación vigente sobre lenguaje musical en Educación Primaria.
2. Realizar una aproximación teórica a las diferentes formas de trabajar las grafías no convencionales.
3. Acercar al alumnado a la relación signo/sonido/lenguaje musical a través de actividades lúdicas y formativas a la vez.

3. JUSTIFICACIÓN

La justificación de la temática de este trabajo viene dada tras una larga reflexión a lo largo de mis prácticas docentes, mis experiencias musicales y mi paso por el Grado de Maestro en Educación Primaria.

En primer lugar, durante mi período de prácticas pude observar cómo los propios docentes especialistas en música tienen cierto temor a enseñar el lenguaje musical tradicional, como si se tratase de un jeroglífico difícilísimo que sólo unos pocos elegidos pueden comprender. En segundo, he comprobado cómo algunos estudiantes de la Mención de Música rechazan su uso y se niegan a aprender las cuestiones más básicas de éste por las mismas razones. En otras ocasiones, también he observado cómo, de manera general, las personas afirman que "no saben nada de música", cuando no conocen el tradicional y temido lenguaje, como si saber música dependiese sólo de eso. En definitiva, existe un desconocimiento, un rechazo general, y cierto complejo en relación a la escritura musical convencional, por considerarla pasada de moda en unos casos, demasiado difícil en otros, o inútil para la vida cotidiana.

Por otro lado, he tenido experiencias en las que niños de siete años leen (mejor dicho, tocan) en dos claves de manera simultánea sin ningún tipo de problema y, sorprendentemente, les resulta divertido. Sin pretender que en Educación Primaria se realicen actividades como ésta (somos realistas), sí surge la reflexión sobre el modo en que se *enseña* el lenguaje musical tradicional, para que después de años de Educación Obligatoria no se sepa leer una partitura.

Leer música es algo gratificante, capaz de aportar experiencias estéticas agradables, de potenciar el pensamiento abstracto, la comunicación entre las personas y, al fin y al cabo, de permitirnos comprender una parcela de nuestro patrimonio cultural que han cultivado grandes artistas. Este es un hecho que no podemos olvidar como docentes, pues ¿por qué se debe terminar la Educación Primaria sabiendo hacer operaciones con potencias y sin saber leer una partitura? ¿Caeremos nosotros mismos en el error de pensar que los contenidos del área de música son menos importantes? No,

evidentemente.

Creo que es nuestra labor como maestros de música acercar el conocimiento a los niños de manera lúdica y motivadora para ellos, pero con una base teórica musical sólida de nuestra parte. Por ello me he decidido a intentar realizar una pequeña propuesta práctica en esta dirección.

Por otro lado, la reflexión sobre la propia práctica docente que implica una propuesta de intervención educativa, ayuda a desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. En concreto, las competencias del Grado de Maestro en Educación Primaria que más se han fomentado en este trabajo son:

1.-Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

2.-Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes

4.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

La propuesta de intervención educativa nos llevará a poner en práctica una serie de acciones en un aula de Educación Primaria, aunque sin una fundamentación teórica, esta práctica podría no tener una finalidad educativa clara, no sería de utilidad para nuestra mejora como docentes ni para el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

El marco teórico en el que se inscribe este trabajo ha sido elaborado desde dos puntos de vista: en primer lugar el tratamiento de los elementos del lenguaje musical por la legislación, y en segundo lugar el paso de las grafías no convencionales a las convencionales en los principales métodos de la pedagogía musical.

4.1 Trayectoria normativa del lenguaje musical en la Educación Primaria

Creemos necesaria una revisión de la normativa sobre educación musical en Primaria, pues los numerosos cambios curriculares que hemos sufrido en los últimos años pueden llegar a causar una pérdida de perspectiva, una falta de visión general de lo que en realidad se enseña en nuestro país. Enumeramos a continuación las leyes principales en materia educativa, así como sus correspondientes desarrollos curriculares:

- *Ley General de Educación* (BOE, 1970, 187), desarrollada, tras una primera experimentación, en los *Programas Renovados de Educación General Básica* (MEC, 1981).
- *Ley General de Ordenación del Sistema Educativo* (BOE, 1990, 238), desarrollada en el *Real Decreto 1344/1991*(BOE, 1991, 220).
- *Ley Orgánica de Educación* (BOE, 2006, 106), desarrollada en el *Real Decreto 1513/2006* (BOE, 2006, 293) y en el *Decreto 40/2007* (BOCyL, 2007, 89).

- *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (BOE, 2013, 295), desarrollada en el *Real Decreto 126/2014* / (BOE, 2014, 52) y la *ORDEN EDU/519/2014* (BOCyL, 2014, 117)

Por razones prácticas obvias nos centraremos en los elementos curriculares referidos al desarrollo del lenguaje musical.

4.1.1 Los Programas Renovados de Educación General Básica(EGB)

Tras la primera implantación de la Ley General de Educación (BOE, 1970, 187), y a raíz de los cambios políticos acaecidos, en años posteriores se publicaron una serie de textos en los que se definían las orientaciones pedagógicas para la EGB, los cuales fueron recogidos en los Programas Renovados de Educación (MEC, 1981). El lugar de la música cobra gran importancia, pues se presenta como fundamental para lograr el desarrollo de la personalidad del alumno desde una perspectiva global.

Dada la lejanía en el tiempo de esta legislación, no nos extenderemos demasiado en su descripción, aunque sí creemos necesario resaltar algunos elementos relacionados con el lenguaje musical (convencional y no convencional):

Ciclo Inicial(1º y 2º)	Los contenidos de lenguaje musical no aparecen (se especifica que el estudio del "solfeo" comenzará en tercer curso, y no se hace ninguna referencia a grafías no convencionales. Sí a reconocimiento auditivo de diferentes parámetros del sonido).
Ciclo Medio (3º, 4º y 5º)	Reconocer y representar mediante una grafía libre y espontánea, los parámetros del sonido (duración, altura, intensidad y timbre) Conocer y aplicar, de forma elemental, la grafía convencional (negras, blancas, corcheas, melodías de hasta cuatro sonidos diferentes). (p. 125)
Ciclo Superior (6º, 7º y 8º)	Percepción de los elementos constitutivos de la música: ritmo, melodía, armonía, timbre, forma. Entre los contenidos mínimos al acabar la Etapa: todas las figuras rítmicas, fórmulas rítmicas típicas (también tresillos), compases de subdivisión binaria, ternaria y alguno dispar, claves, intervalos, signos de prolongación, alteraciones, dinámica, agógica, tipos de escalas, disonancias, consonancias, acordes de Tónica, Dominante y Subdominante, ordenaciones formales (bipartita, tripartita, rondó, canon).(p. 137) ¹

Figura 1: **Elementos relacionados con el lenguaje musical en la EGB**

Nota: adaptada de los Programas Renovados de Educación (MEC, 1981)

¹Tendríamos que remitirnos a la actual Educación Secundaria para poder comparar los contenidos, pues 7º y 8º corresponden a 1º y 2º de la ESO.

4.1.2 Currículum de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

El currículum LOGSE incidía en la dimensión comunicativa del arte (Suplemento del BOE, 1991, 220), y a consecuencia de ello se daba una gran importancia a los lenguajes artísticos, entendidos como el medio para la realización de los dos procesos comunicativos básicos: percepción y expresión. Dichos lenguajes artísticos son concebidos como un código sujeto a reglas y elementos

[...] formales y normativos, unidades, principios y reglas que, mientras regulan y a veces limitan las posibilidades de expresión, contribuyen a la posibilidad de comprensión del producto artístico. [...] La sujeción a convenciones establecidas es más amplia [que en otros lenguajes] y flexible, está más abierta a rupturas y a la posibilidad de establecer convenciones nuevas. (Suplemento BOE, 1991, 220, p. 11)

En cuanto al lenguaje musical en particular, la orientación que sigue la LOGSE se refiere a parámetros como "la altura del sonido, la duración, el ritmo, la identificación de frases musicales y de formas, así como la percepción y memoria de fragmentos musicales" (Suplemento BOE, 1991, 220, p. 11), siendo más explícita aún en los objetivos generales de área: "comprender y usar los elementos básicos de la notación musical como medio de representación, expresión y conocimiento de ideas musicales, tanto propias como ajenas" (Suplemento BOE, 1991, 220, p. 11).

De hecho, uno de los bloques de contenidos del área de música se refiere por entero al lenguaje musical. Es sorprendentemente completo, y aunque no es intención de este trabajo extenderse en exceso, no podemos dejar de exponer aquí dichos contenidos:

Conceptos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las cualidades del sonido: duración, intensidad, altura, timbre. 2. Elementos de la música: ritmo, melodía, armonía y textura. 3. Elementos y tipos de grafía básicos como medio de representación de la música: -no convencional: trazos, puntos, líneas, colores -convencional: notación (figuras, silencios, etc.), elementos (compás, pentagrama) 4. La obra y sus características: cualidades del sonido, elementos de la música y organización formal.
Procedimientos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discriminación auditiva de las cualidades del sonido en fuentes sonoras diversas. 2. Lectura de canciones y de piezas musicales sencillas para interpretar. 3. Elaboración rítmica de textos y transformaciones de textos en ritmos. 4. Escritura musical dirigida y de creación. 5. Reproducción de unidades musicales sencillas (ostinatos, fórmulas rítmicas, melodías, etc.) 6. Composición de pequeñas piezas musicales elaboradas desde los procesos de improvisación en grupo. 7. Audición de pequeñas piezas y de fragmentos musicales de obras mayores que tengan significado por sí mismas y respecto a la obra en general. 8. Reconocimiento de los elementos formales de una obra musical contextualizada.
Actitudes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atención e interés en el descubrimiento de sonidos aislados, del entorno y en la invención de nuevos sonidos. 2. Valoración de la lectura y escritura musical como medio para comunicarse mejor en actividades musicales y en danza y como medio para aprender de otros. 3. Atención en interés para comprender el significado de las grafías y utilización creativa de los recursos plásticos para representar música y danza. 4. Aplicación habitual de los conocimientos de lecto-escritura musical para acercarse a nuevas obras: audición e interpretación. 5. Disfrute con la interpretación y la representación gráfica de las obras que improvisa, las que es capaz de ejecutar y aquéllas cuyas estructuras básicas ha trabajado. 6. Disfrute con la audición de las obras musicales de diferentes géneros y estilos.

Figura 2: Contenidos referidos al lenguaje musical en la LOGSE.

Nota: adaptado de BOE (1991, 220)

4.1.3 Currículum de la Ley Orgánica de Educación (LOE)

En cuanto al currículum de la LOE, (*RD 1513/2006*, BOE, 2006, 293, y *D 40/2007*, BOCyL, 2007, 89) el enfoque cambia ligeramente con respecto a la legislación anterior; se da un paso más a partir de la concepción comunicativa de la Educación Artística, orientándola también hacia el desarrollo de las competencias de carácter creativo, para la formación de una "personalidad armónica" (BOCyL, 2007, 89, p. 9862). Resulta significativa la pérdida de especificidad en cuanto al lenguaje musical, pues se pierde el bloque de contenidos relativo al mismo, quedando diluido entre el bloque 3, *Escucha*, y

el bloque 4, *Interpretación y creación musical*. Aun así, podemos apreciar que uno de los objetivos generales del área de música se orienta hacia el lenguaje musical: "[...] adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos" (BOE, 2006, 293, p. 43072).

De los contenidos y criterios de evaluación, secuenciados por Ciclos, podemos extraer los siguientes (BOE, 2006, 293):

	Escucha	Interpretación y creación musical	Criterios de evaluación
Primer Ciclo	Grafías convencionales para la representación de sonidos.	Lectura de partituras sencillas con grafías no convencionales para su interpretación	3. Identificar y expresar a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.
Segundo Ciclo	Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades de los sonidos	Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías	2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje musical en contextos precisos 3. Utilizar distintos recursos gráficos durante la audición musical
Tercer Ciclo		Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad. Utilización de diferentes grafías (convencionales y no convencionales) para registrar y conservar la música inventada.	5. Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grafías.

Figura 3: El lenguaje musical en la LOE.

Nota: adaptado de BOE (2006, 293)

4.1.4 Currículum de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE

La LOMCE vuelve a dividir el área de música en tres bloques de contenidos: bloque 1, *Escucha*; bloque 2, *La interpretación musical*, y bloque 3, *La música, el movimiento y la danza*. En el currículum prescrito por el Ministerio de Educación, el lenguaje musical se hace presente sobre todo en el segundo bloque (BOE 52, 2014, p. 19405)

Criterios de evaluación	Estándares evaluables
2. Interpretar solo o en grupo , mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas [...]	2.2 Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras. 2.3 Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.

Figura 4: Lenguaje musical en la LOMCE.

Nota: adaptado de BOE (2014, 52)

Por otro lado, el desarrollo del currículo de la nueva ley en el ámbito nacional es muy limitado, mucho más que en las anteriores, y es necesario remitirse a la legislación autonómica para conocer algo más sobre los contenidos referidos al lenguaje musical (BOCyL 117, pp 44568- 44611). El lenguaje musical no convencional se deja un poco de lado en la nueva ley, mientras que los contenidos del lenguaje musical tradicional son explicitados en mayor medida que en leyes anteriores. Para aclarar esta cuestión resulta útil la Figura 5:

	Bloque 1: Escucha	Bloque 2: La interpretación musical
1º	Identificación y representación mediante el gesto corporal. Sonidos fuertes/sonidos suaves. Sonidos largos/sonidos cortos. Sonidos graves/sonidos agudos	La partitura. Grafías no convencionales para la interpretación de canciones. Introducción al lenguaje musical. Conceptos básicos
2º	Los lenguajes musicales a partir de la escucha activa de audiciones de obras breves, instrumentales y vocales.	Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones. Conceptos básicos. El pentagrama y la clave de sol. Las notas musicales. Las figuras y los silencios
3º	Interiorización mediante la escucha de algunos elementos del lenguaje musical rítmico: compases binarios, ternarios y cuaternarios. Figuras musicales	Consolidación mediante la experiencia práctica de los elementos del lenguaje musical aprendidos. La partitura. La distancia entre sonidos. El intervalo, análisis básico: de la segunda a la octava
4º	Profundización a través de la escucha de los principales elementos del lenguaje musical: melodía, ritmo, forma, matices y timbre.	Realización de sencillos dictados rítmicos y melódicos Lenguaje musical aplicado a la interpretación de piezas vocales e instrumentales. Los signos de prolongación: ligadura, puntillo y calderón. Los intervalos. El tono y el semitono. Las alteraciones. El sostenido y el bemol.
5º		Realización de sencillos dictados rítmicos y melódicos Lenguaje musical aplicado a la interpretación de piezas vocales e instrumentales. Los signos de prolongación: ligadura, puntillo y calderón. Los intervalos. El tono y el semitono. Las alteraciones. El sostenido y el bemol.
6º		La partitura. Utilización del lenguaje musical como elemento básico para una correcta interpretación. Los signos de repetición. Los intervalos. Análisis de intervalos. Distancias en tonos y semitonos.

Figura 5: El lenguaje musical en Castilla y León.

Nota: adaptado de BOCyL (2014, 117)

Tras este pequeño análisis de la historia normativa de nuestro país, podemos observar que los contenidos referidos específicamente al lenguaje musical se han mantenido relativamente. Si observamos únicamente los contenidos, el cambio es mínimo², aunque

² Aunque resulta cuando menos sorprendente estudiar los *Programas Renovados de la EGB*, y comprobar que los alumnos debían conocer las tonalidades, los tresillos o los cambios de compás, así como haber trabajado contenidos muy específicos de armonía. Es improbable que estos contenidos se aprendan en un

sí existe diferencia en la carga lectiva de los primeros cursos³. Por otro lado, en las leyes anteriores se trabajaba la relación entre grafías convencionales y no convencionales durante el Primer Ciclo, y ya en el siguiente Ciclo se leían partituras con lenguaje musical tradicional. El currículo LOMCE concreta este trabajo por cursos, dejando abierta la posibilidad de introducir los conceptos básicos del lenguaje musical en 1º, y especificando los contenidos de la *clave* y el *pentagrama* en 2º. Este hecho deberá ser tenido en cuenta en el diseño de nuestra propuesta de intervención.

El estudio de la legislación puede resultar ciertamente algo tedioso, aunque nos aporta seguridad a la hora de llevar a cabo nuestra labor docente. Si no queremos sentirnos encorsetados por las prescripciones legales (muchas veces cambiantes por cuestiones alejadas de la escuela), debemos saber cómo encontrar los “espacios o resquicios de autonomía” (Barraza, 2010, p. 23) que poseemos.

solo curso de música en la ESO.

³ Cinco horas lectivas para la Educación Artística en el Ciclo Inicial de EGB, frente a dos y media en la actualidad (Comunidad de Castilla y León)..

4.2 Las grafías no convencionales en los métodos tradicionales de educación musical

No es intención de este trabajo describir las metodologías que tradicionalmente se han usado en el ámbito de la música, pues se trata de un tema ampliamente desarrollado ya por otros autores (Díaz y Giráldez, 2007) (Hegyí, 1999) (Pascual, 2002) (Riaño y Díaz, 2010), sino extraer de cada una de ellas los elementos que nos resulten útiles para nuestra propuesta de intervención, es decir, lenguajes musicales no convencionales y su transición al lenguaje musical convencional.

4.2.1 Jacques Dalcroze (1865-1950)

Pionero de la pedagogía musical del siglo XX, en su obra quiso crear un método de aprendizaje en el que la notación convencional fuera una consecuencia del aprendizaje musical, no la puerta para éste (Pascual, 2002). El elemento central de su metodología es la educación musical por medio del movimiento y el ritmo, a través de la conexión entre el oído y sus diferentes funciones (rítmica, tonal, melódica y armónica) con el sentido muscular.

La lectura y escritura musical comienzan, para la Rítmica de Dalcroze por potenciar una notación musical espontánea en los llamados "dibujos de acción" (Bachmann, 1998), los cuales son realizados por el alumno *al mismo tiempo* que suena la música, en un primer nivel de aprendizaje. Más tarde se podrá interiorizar su representación sin necesidad de oír simultáneamente, en lo que se denomina segundo nivel, así como utilizar una unidad métrica determinada, en el tercer y cuarto nivel (Bamberger, citado en Bachmann, 1998). Es definitorio en este método que el paso a la notación convencional musical se deberá dar después de que los alumnos hayan experimentado con la expresión corporal y grafía espontánea. A modo de ejemplo, podemos mostrar dibujos de acción basados en el ritmo de galope (dos corcheas y una negra), citando una vez más a Marie-Laure Bachmann (1998):



Figura 6: Dibujos-acción.
Fuente: Bachmann (1998)

En los dibujos anteriores se observa que los niños perciben de manera totalmente acertada la fórmula rítmica, un mismo elemento que se repite y que está formado por dos partes diferenciadas, una más larga que la otra.

4.2.2 Zoltán Kodály (1882-1967)

Además de su labor como compositor y etnomusicólogo junto a Béla Bartók, Kodály sentó las bases de la educación musical de Hungría, y la convirtió en un modelo que se exportó, con variaciones, a otros países de Europa, tanto a un lado como a otro del telón de acero. No en vano la vida musical de su país es todavía hoy un modelo de calidad (Pascual, 2002).

La base de todo el lenguaje musical está para este autor en el canto de melodías del folclore húngaro (en su mayoría pentatónicas), las cuales deben hacer las veces de "lengua materna". Estas melodías son aprendidas por los niños desde muy pequeños, sin acompañamiento instrumental, para más tarde reconocer el solfeo en ellas.

En el ámbito del lenguaje musical no convencional y su paso al convencional, son dos las innovaciones más importantes de Kodály:

- El solfeo relativo, o *do mobile*. Esta técnica consiste en cambiar la posición de la nota do en el pentagrama, de manera que no importa la tonalidad en la que se cante, o las alteraciones que tenga la melodía, siempre resultará fácil de leer. Tiene sentido si se

quiere marcar la diferencia con el solfeo absoluto, y resulta una forma práctica de enseñar a leer intervalos con rapidez, aunque las aplicaciones en Primaria son limitadas.

- La fononimia. Consiste en realizar un gesto con las manos para cada grado de la escala, de manera que los alumnos puedan entonar de manera consciente las notas y la relación entre ellas, los intervalos (Hegyí, 1999). Las manos también sirven para indicar el dibujo de una melodía, o para mostrar las cinco líneas de un pentagrama.

4.2.3 Justine Ward (1879-1975)

La particularidad de la pedagogía Ward reside en el hecho de estar fundamentada en el canto gregoriano, tal y como se entendía por los estudiosos de la abadía de Solesmes en Francia. Hemos de pensar que la música medieval occidental pertenece a un momento histórico caracterizado por la transformación y evolución de la notación, de manera que en lo que se refiere a las grafías no convencionales, la metodología de Justine Ward tiene mucho que aportar. Otra cuestión es su actual aplicación en un aula de Educación Primaria. Su difusión actual no es comparable con otras metodologías, quizá debido a su inevitable relación con la Iglesia Católica (Díaz y Giráldez, 2007), o quizá porque la complejidad de la notación numérica en los últimos grados supera con creces a la de una partitura convencional, como podemos ver en la Figura 2.

Modulation by Means of an Accidental

Intonation Exercise 227

(Key of G Minor)

(Use Diagram 123)

4	6
3	5
2	4
1	3
7	2
6	1
5	7

Diagram 123.

6 7 1 2 3 2 1 7 6 . 6 7 1 .	(2 - 3)	3 4 5 6 5 4 3 2 1 .	(1 - 5)
(repeat the same phrase)		3 4 5 6 5 4 3 2 2 1 .	
		3 4 2 1 7 1 2 3 2 1 .	
		3 4 5 4 3 2 4 3 2 2 1 .	

The help-notes should be sung by the teacher, then the exercise should be repeated thinking the help-notes.

Figura 7: Notación numérica. Fuente: Ward (1938)

En lo referido a las grafías no convencionales encontramos:

- Uso de diagramas numéricos, con do móvil (solfeo relativo). 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 corresponden a los grados análogos de la escala en cualquier tonalidad. Las diferentes octavas se marcan con puntos encima o debajo de los números.
- Notación gestual rítmica, escrita mediante curvas ascendentes y descendentes en la parte superior del texto.
- Fonomimia, similar a la de Kodály, basada en la dirección coral gregoriana.

4.2.4. Edgar Willems (1890-1978)

Alumno de Jacques Dalcroze en Ginebra, quiso aportar un nuevo enfoque a sus teorías, fundamentándose en la psicología y la sociología (Pascual, 2002). Su base teórica establece un paralelismo entre las estructuras musicales y la estructura psicológica del ser humano, de manera que ritmo, melodía y armonía se corresponden con lo sensorial, lo afectivo y lo racional, respectivamente (Jorquera, 2004).

Aunque en el método Willems no se utilizan, en principio, elementos extramusicales, por ser considerados una distracción de la lectura musical, sí que se usan diferentes tipos de signos a modo de preescritura. La relación entre lo auditivo y lo visual (Cartas, 2006) se vincula con los parámetros de altura, intensidad y duración, como preparación a la escritura de las figuras rítmicas, los acentos, las dinámicas y la posición de las notas en el pentagrama.

En lo que se refiere al lenguaje musical convencional, introduce desde el principio el nombre de las notas al cantar las canciones con los niños, sin letra, para más adelante escribir en el pentagrama las notas cantadas. Utiliza el pentagrama de once líneas, en el que se leen simultáneamente las claves de sol y fa, con una línea adicional para el do central. La lectura de la figuración rítmica introduce primero los valores cortos, a los que añade los largos. Se utiliza la adición, y no la división (Pascual, 2002).

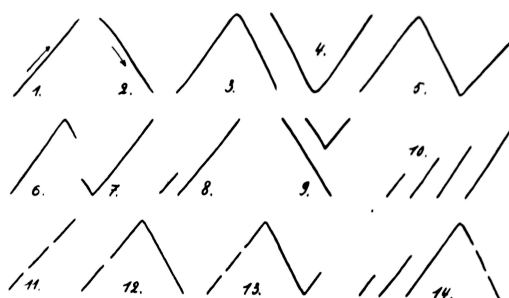


Figura 8: Representación del parámetro altura. Fuente: Willems (2001)

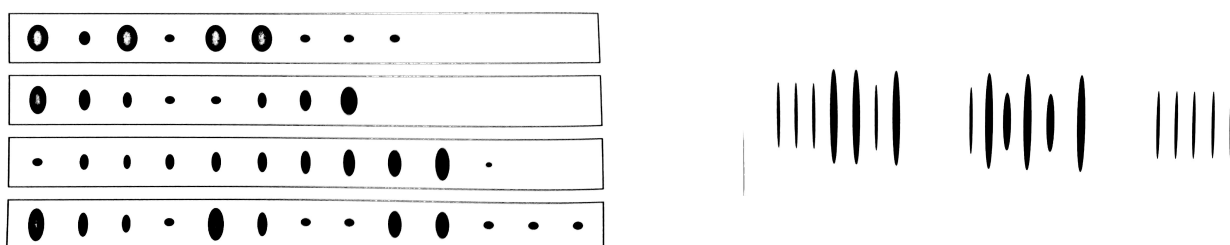


Figura 9: Representación del parámetro intensidad. Fuente: Pascual (2002)

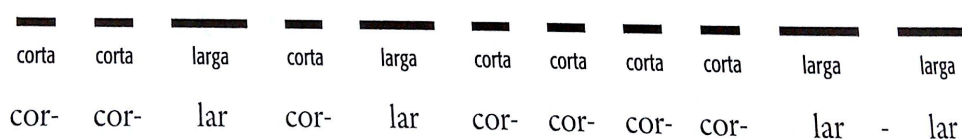


Figura 10: Representación del parámetro duración. Fuente: Pascual (2002)

4.2.5 Maurice Martenot (1898-1980)

Famoso también por su labor como constructor del instrumento *Ondas Martenot*, Maurice fue director de la Escuela de Música de París, anteriormente fundada por su hermana, verdadera artífice del método Martenot (Le Gaullédoc, 1997).

La base de su metodología se ha de buscar, como en las anteriores, en la Escuela Nueva y los principios de la pedagogía activa. Fue influenciado especialmente por la

pedagoga italiana María Montessori (Pascual, 2002).

De entre toda la cantidad de información existente sobre su trabajo, nos interesa extraer aquello que nos será útil para conocer más acerca de las grafías no convencionales. En este sentido como podemos ver en Le Gauledoc (1994), para Martenot era importante trabajar el ritmo y la altura separadamente, para no acumular dificultades en el aprendizaje:

- Ritmo: separación entre el pulso y la medida del valor. No usa grafías no convencionales.
- Altura: con juegos de voz relacionados con gestos y con trazos horizontales que permiten intuir el concepto de código. En el caso de los signos de representación de la altura, hay una evolución con respecto a Willems, pues Martenot utiliza los trazos como recurso para elaborar una serie de cartas en las que los sonidos se representan en el pentagrama desde la nota fa³. Estas cartas resultan un buen ejemplo del paso de las grafías no convencionales a las convencionales. Valga como ejemplo la Figura 5, en la que los círculos representan las tres notas cantadas, y la línea el paso de una a otra.

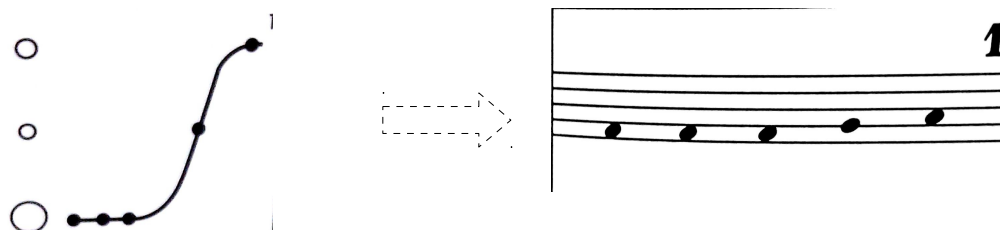


Figura 11: **Representación gráfica de dibujo melódico fa, fa, fa, sol, la.** Fuente: Pascual (2002)

4.2.6 Carl Orff (1895-1982)

Sobradamente conocido como compositor y pedagogo musical, no es función de este trabajo el describir su método, dado que no forma parte de su didáctica el uso de las grafías no convencionales. Esto no quiere decir, por supuesto, que sus ideas no sigan

siendo útiles en el aula, y de total actualidad (Monteagudo, 2012). Sin embargo, es necesario que sea nombrado como precursor y maestro de Jos Wuytak, el creador del musicograma como recurso didáctico de total vigencia.

4.2.7 Jos Wuytak (1935)

De entre todas las aportaciones que Wuytak ha hecho a la pedagogía de la música, la más relacionada con el uso de grafías no convencionales es el musicograma. Este recurso se relaciona con el concepto de audición musical activa, basado en el reconocimiento auditivo de los temas musicales que previamente se han trabajado con canto, movimiento, instrumentación y percusión corporal. La mejor forma de definir un musicograma es utilizar las propias palabras de su creador, entrevistado por Pascual Pastor (2013):

Los símbolos de los instrumentos en el musicograma ayudan a seguir el desarrollo de la audición. Mediante la pulsación los niños van siguiendo el desarrollo de la música en cada uno de los temas, participando así activamente en la audición. Desarrollé el musicograma, una reproducción visual del relieve dinámico de una composición. Un musicograma es una visualización de lo que uno puede oír. Está hecho de figuras geométricas, colores y símbolos. (p. 107)

El uso del musicograma resulta muy útil desde el punto de vista de la relación sonido-imagen para la comprensión de la forma musical, al contrarrestar el carácter efímero de la música con el registro gráfico de la misma. Este principio es el que rige, en realidad, el uso de cualquier tipo de grafía, convencional o no. El recurso del musicograma se utiliza de manera generalizada en la Educación Primaria, en ocasiones de forma muy alejada de su uso originario. Últimamente su utilización online ha recibido un gran impulso, gracias a plataformas como *You Tube* (Gil, 2014).

Hasta aquí se ha querido presentar una visión general del uso de las grafías no convencionales por los métodos históricos en Educación Musical. Sus trabajos son la

raíz de todo lo que ha venido después, pudiendo rastrear en autores posteriores las bases sentadas por la pedagogía de principios de siglo XX. En nuestro país tenemos ejemplo de ello en los trabajos de Montserrat Sanuy, continuadora de la labor de Carl Orff, o en los de Joan Llongueras, fundador del Institut Català de Rítmica Dalcroze en Barcelona (Díaz y Giráldez, 2007). Por otro lado, también en línea con autores precedentes, como Willems o Dalcroze, encontramos pedagogos como Murray Schafer (2009), el cual deja en sus aulas espacio para que los alumnos desarrollen sus propias partituras usando los elementos que deseen (sonidos del entorno: *paisajes sonoros*), siempre como medio para expresar música. En su obra *El rinoceronte en el aula* (2009), asegura que

[...] la notación musical convencional es un código extremadamente complicado y para dominarlo se necesitan años de adiestramiento.[...] Idealmente, lo que deseamos es una notación que pudiese ser dominada en diez minutos, después de lo cual podría devolverse la música a su estado original: como sonido. (p. 48)

En conclusión, podríamos decir que la notación convencional es algo a lo que se llega mientras se hace y se disfruta la música, y no el requisito para poder hacerla y disfrutarla. La partitura es importante, pero no es un fin, sino un medio para la representación de la música que suena, de manera que su utilidad vendrá dada por la capacidad que tenga para dicha representación.

No podemos sin embargo, y desde nuestro punto de vista, caer en la creencia de que las partituras convencionales no sirven, pues estaríamos dando la espalda a la gran mayoría de la música occidental.

Así pues, tras una fundamentación teórica sobre las grafías convencionales y no convencionales, se nos plantea la pregunta que conducirá el resto de este Trabajo de Fin de Grado: ¿De qué manera podemos acercar al alumnado a la relación signo/sonido/lenguaje musical?

5. METODOLOGÍA

Según Taylor y Bogdan (2010) “El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las repuestas” (p. 15). Resulta necesario, por tanto, que definamos claramente cómo vamos a trabajar, pues de esa manera conseguiremos no distraernos de los objetivos que nos hemos marcado.

5.1 Conceptualización de la propuesta de intervención

Nos parece apropiado indagar en el concepto de propuesta de intervención, con el objetivo de afianzar metodológicamente nuestro trabajo. Para ello ha sido de mucha utilidad la obra de Arturo Barraza (2010), la cual ubica la propuesta de intervención educativa en el paradigma socio-crítico de la educación, y la define como “una estrategia de planificación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica [...] mediante un proceso de indagación-solución” (p. 24). Para Barraza, las propuestas de intervención educativa se insertan en el modelo de investigación-acción de Elliott (1993, 2010), en el cual el investigador asume también el papel de participante en la investigación. El objetivo de una propuesta de intervención es sistematizar y mejorar nuestra actividad como docentes, y por otro lado compartir nuestros logros con el resto de profesionales.

Las fases definidas por Barraza (2010), las cuales pueden orientarnos en nuestra forma de trabajar, son:

- a) Fase de planeación: comprende los momentos de elección de la preocupación temática. [...]
- b) Fase de implementación: comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la propuesta [...]
- c) Fase de evaluación: comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades [...]
- d) Fase de socialización-difusión: esta fase debe conducir al receptor a la toma de

conciencia del problema [y] despertar su interés por la utilización de la propuesta. (p. 25)

Por otro lado, según McKerman (2008), una de las características de la investigación-acción es que la carga del proceso recae en el estudio de campo y en la metodología cualitativa, pues no se pretende cuantificar datos, sino producir datos descriptivos: "las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 2010, p. 19).

Así pues, utilizaremos para nuestro trabajo las técnicas propias de la metodología cualitativa de investigación.

5.2 Técnicas de recogida de datos

Las técnicas utilizadas han sido:

- *Revisión bibliográfica.* Hemos realizado un barrido de fuentes, tanto legales como teóricas, con el fin de reflexionar sobre el lenguaje musical en Educación Primaria, y así programar actividades acordes con el currículum vigente por un lado, y fundamentadas según la pedagogía musical por otro.
- *Observación participante.* Mediante esta observación se ha podido evaluar la adecuación de las actividades y su utilidad con respecto a lo planteado en la fundamentación teórica. El grupo objeto de dicha observación, en el que se han llevado a cabo las sesiones de la intervención educativa, será descrito más adelante .

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1 Introducción

El problema sobre el que vamos a trabajar es el de hallar el modo de que los alumnos accedan a los elementos del lenguaje musical tradicional, a través de grafías no convencionales, de una manera lúdica y formativa a la vez. Creemos que con esta propuesta de intervención se podrá desarrollar la relación entre sonido y grafía desde una perspectiva interdisciplinar, aunando las áreas de plástica y de música, las cuales ya de por sí se entienden de una manera conjunta desde la legislación vigente. Esto nos lleva a un problema de fondo, pues la música y la plástica son impartidas por maestros distintos, existiendo profesorado especialista sólo de la primera.⁴ Esta parcelación de los ámbitos de trabajo puede ser soslayada a través de una correcta coordinación docente, que redefina el horario escolar y ayude a los alumnos a formarse de manera integrada. En este sentido coincidimos con Tim Cain (2013) en que “el punto de vista centrado en los roles de los profesores generalistas y especialistas debería suplantarse por el interés en los estudiantes, asumiendo una responsabilidad compartida entre docentes generalistas y especialistas en el desarrollo del currículo” (p. 65).

Como ya apuntábamos en la revisión normativa, el currículum LOMCE para Castilla y León sitúa la introducción de los elementos básicos del lenguaje musical en el Primer Curso, relacionados con el trabajo gestual de parámetros sonoros como la duración, la intensidad o la altura. Este ha sido, por lo tanto, el curso al que se ha dirigido la intervención educativa.

⁴ Sería cuestión para reflexionar el hecho de que no se considere necesaria la existencia de un maestro especialista para el área entera de Educación Artística, concebida ésta como la que engloba todas las disciplinas posibles, desde las artes plásticas a las escénicas.

6.2 Contexto donde se desarrolla la propuesta

Una propuesta de intervención se inscribe, como decíamos anteriormente, en el ámbito de la investigación cualitativa, por lo que deberá adaptarse al contexto y a los participantes. "Es como una partida de ajedrez, hay que estudiar la situación, valorar posibles movimientos y realizar el que parece más adecuado" (Barba, 2013, p. 24)

6.2.1 Contexto educativo

He desarrollado mi trabajo en el CEIP Fray Juan de la Cruz, antigua Escuela Aneja, el cual está situado en la zona antigua de la ciudad, al lado de la anterior E. U. de Magisterio, actual edificio *Vicerrector Santiago Hidalgo* de la UVa. Se trata de un colegio con una trayectoria de más de cuarenta años, que en la actualidad se encuentra en una situación delicada, pues ha venido sufriendo una disminución alarmante en los primeros cursos de Educación Infantil (este curso únicamente tuvieron seis matriculados en tres años). Como revulsivo a esta situación, el nuevo equipo directivo se ha propuesto renovar el ideario pedagógico del Centro, dando más protagonismo a las enseñanzas artísticas y a la creatividad :

[...] hemos establecido un perfil básico de referencia para nuestro centro que es la Creatividad, con mayúsculas, y que queda definido más concretamente en la primera y gran finalidad de nuestro proyecto educativo: conseguir el fomento y la potenciación de la creatividad artística de nuestros alumnos con la participación activa de toda la comunidad educativa. (*Programación General Anual, 2014/15, p. 15*)

El plan de actuación incluye colaboraciones con los museos de la ciudad, con los familiares de alumnos dedicados al arte (en cualquiera de sus manifestaciones), con antiguos alumnos artistas, con el festival MUCES, programación de actividades creativas para redecorar el colegio, y un largo etcétera .

Los resultados de este cambio de enfoque han sido espectaculares, pues la matrícula de primero de Educación Infantil se ha triplicado para el próximo curso, y hay alumnos nuevos en casi todos los grupos de Educación Primaria. El contexto educativo no puede ser mejor para un Trabajo de Fin de Grado orientado a la Educación Musical.

6.2.2 Contexto social y económico

El nivel socio-económico de los alumnos es medio, pues consta de parte de la población del casco antiguo, más alumnado hijo de funcionariado de Hacienda, INNS, Juzgados o Ayuntamiento. En la actualidad el porcentaje de alumnado extranjero ha aumentado en un 15%, siendo la mayoría de las veces procedente de familias de bajo nivel socio-económico. Como algo particular del colegio, podemos apuntar que se trata de un Centro Preferente para alumnado con discapacidad motórica.

En general, la implicación de las familias es muy buena, gracias a lo cual ha sido posible organizar actividades como el Mercadillo de Navidad, el huerto escolar o la participación del colegio en *Titiricole*.

6.2.3 Contexto del aula

La propuesta de intervención se ha realizado en dos espacios diferentes: la primera secuencia de actividades en el nuevo gimnasio (antigua biblioteca de Magisterio), grande y muy luminoso; las siguientes en el aula de música. La dotación de material de ésta última es muy buena, tanto en lo que respecta a los instrumentos musicales como al ámbito de la tecnología, aunque adolece por completo de cualquier tipo de decoración. La relación del material del aula está detallada en el Anexo I. En cuanto a las características del aula en sí, es bastante espaciosa y muy luminosa. Tiene veintidós sillas medianas, de las usadas para alumnos de Segundo Ciclo, colocadas en forma de "u", de manera que queda un espacio libre en el centro del aula para los bailes y los juegos musicales.

6.2.4 Características del alumnado

El grupo participante en esta propuesta de intervención es el de Primer curso, compuesto por diecisiete niños y niñas de seis y siete años. El grupo es bastante homogéneo, presentando una muy buena cohesión y sentimiento de compañerismo. Los alumnos procedentes de otros países están plenamente integrados en la clase, dado que los padres han procurado ser cuidadosos en lo que respecta al ámbito social del grupo. Este hecho ha sido reforzado por los docentes del Centro, los cuales favorecen la participación de las familias en todo momento. He de decir que es una suerte poder trabajar con una clase tan poco numerosa, pues se pueden hacer actividades grupales sin descuidar la atención individualizada de los alumnos.

En lo que respecta al período psico-evolutivo, brevemente podemos apuntar que por el rango de edad de la clase, el alumnado se encuentra en el límite que separa la etapa preoperacional de la operacional (Piaget, 1986).

Debido al momento del curso en que hemos desarrollado nuestro trabajo (tercer trimestre), los alumnos ya tienen un bagaje en el área de música, y han trabajado algunos elementos gráficos relacionados con el sonido, aunque de manera muy somera, siempre en el libro de texto.

Los contenidos que se han trabajado en el área de música, relacionados con las grafías convencionales y no convencionales son:

- Oposición entre sonidos fuertes y suaves: dibujos de elefantes (*f*) y mariposas (*p*).
- Oposición entre sonidos juntos y separados: dibujos de animales pequeños (pasos juntos) y grandes (pasos separados).
- Oposición entre sonidos largos y cortos: líneas largas y sinuosas o puntos.
- Negra y corchea: negra con la sílaba *ta* y doble corchea con la sílaba *ti-ti*. La grafía en este caso prescinde de la cabeza de la nota, y usa sólo la plica.

6.3 Diseño de la propuesta de intervención educativa en el aula

Pensamos que para desarrollar la relación entre sonido y grafía de una forma lúdica y motivadora, que nos permita pasar al lenguaje musical tradicional de una manera natural, tenemos que trabajar de manera coordinada entre música y plástica, como se dijo anteriormente. Otra de las ventajas que nos aporta esta forma de actuación es la de sumar el tiempo lectivo de las dos disciplinas para superar las restricciones horarias de la legislación vigente. Por otro lado, y a efectos prácticos para esta propuesta de intervención, el desarrollo de las sesiones no ha ocupado más que dos semanas, y no cuatro.

Las actividades se han diseñado según una secuencia en la que se intentan abordar aspectos como la conceptualización del sonido por parte de los niños, siguiendo el dibujo-acción de Dalcroze (Bachmann, 1998) a partir de la oposición de cualidades (fuerte/suave; agudo/grave; largo/corto). Además, se incide en la concepción de la forma musical tras la producción de un musicograma pintado, así como en la interpretación de diferentes ritmos y alturas, con su posterior escritura con grafías no convencionales y convencionales. Con la intención de que el alumnado comprenda los diferentes aspectos de las sesiones de una forma más completa, también se han propuesto actividades en las que se utilicen la expresión corporal y el movimiento.

En cuanto a los principios metodológicos de esta intervención, se han intentado plantear actividades motivadoras, que fomenten el trabajo en grupo y la participación activa de los niños en sus propios aprendizajes, desarrollando así la creatividad y la capacidad de seguir aprendiendo.

6.3.1 Objetivos

Los objetivos didácticos de esta propuesta, derivados del objetivo de Etapa "j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales". (BOCyL, 2014, 117, p. 44184), se concretan en:

1. Transformar el sonido en signo, mediante diferentes técnicas plásticas y materiales.
2. Comprender la representación gráfica no convencional y convencional de los parámetros del sonido, de manera sencilla.
3. Interpretar y crear con ritmos y alturas diferentes, con lenguaje musical convencional y no convencional.

6.3.2 Contenidos

Los contenidos de la propuesta se definen en el currículo de Castilla y León como pertenecientes al Bloque 1, Escucha, al Bloque 2, La interpretación musical, y también, aunque en menor medida, al Bloque 3, La música, el movimiento y la danza.

- Bloque 1 "Identificación y representación mediante el gesto corporal. Sonidos fuertes/sonidos suaves. Sonidos largos/sonidos cortos. Sonidos graves/sonidos agudos".
- Bloque 2 "La partitura. Grafías no convencionales para la interpretación de canciones. Introducción al lenguaje musical. Conceptos básicos"
- Bloque 3 "El sentido musical a través del control corporal. La percusión corporal" (BOCyL, 2014, 117, p. 44576).

Dichos contenidos se concretan en:

- Representación pictórica de la altura, la duración y la intensidad con sonidos musicales y extramusicales.
- Representación gestual de los anteriores parámetros.
- Representación gráfica de la altura y la duración de los sonidos con grafías convencionales y no convencionales.
- Lectura de grafías convencionales y no convencionales.
- Composiciones rítmicas a partir de células fijas.

6.3.3 Criterios de evaluación

Esta propuesta de intervención se relaciona con los siguientes criterios de evaluación que encontramos en el currículo de Castilla y León:

Bloque 1: "1. Utilizar la escucha activa de diferentes paisajes sonoros para indagar en las cualidades del sonido."

Bloque 2: "2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz, composiciones sencillas".

Bloque 3: "1. Adquirir capacidades básicas de coordinación y movimiento a través de la práctica de la expresión corporal, disfrutando de su interpretación"(BOCyL, 2014, 117, p. 44576).

En cuanto a los estándares de aprendizaje evaluables, novedad curricular de la LOMCE, serán utilizados de manera orientativa (es decir, no todos y no solamente esos), en la evaluación de las actividades.

6.4 Diseño de las actividades

6.4.1 Cuadro resumen de las actividades

	Objetivos	Actividades	Materiales
Sesión 1ª. Gimnasio Parte del tiempo lectivo de Plástica	-Relacionar la grafía y el gesto con el sonido. -Apreciar las diferencias entre unos sonidos y otros desde la percepción de los parámetros de altura, duración e intensidad. -Desarrollar la creatividad.	1. Presentación/explicación de la actividad. 5' 2. Pintamos los sonidos. 15' 3. Hacemos los sonidos con los gestos y el movimiento. 10' 4. Audición de la Obertura de <i>Así habló Zaratustra</i> de Richard Strauss. 2' 5. Cuadro de la canción. 15'	Hojas de papel A3, ceras, rotuladores y lápices. Efectos sonoros Mp3 descargados de Internet, grabación de la obra de Strauss, reproductor con altavoces de buena calidad.
Sesión 2ª Gimnasio Parte del tiempo lectivo de Plástica	-Apreciar la forma musical desde su relación con la representación gráfica. -Disfrutar de la representación gráfica a través de diferentes materiales, técnicas y soportes.	1. Presentación/explicación de la actividad. 5' 2. Canción nueva y baile. 15' 3. Acompañamiento con instrumentos de pequeña percusión. 10' 4. Elaboración de un mural/musicograma. 25'	Piano pregrabado (o teclado si se dispone de uno), instrumental de pequeña percusión, papel continuo para el mural y pintura de dedos.
Sesión 3ª Aula de música Representación gráfica de la altura	-Reconocer las diferencias de altura a través de su relación con el gesto y las grafías no convencionales. -Iniciarse en la discriminación auditiva de las notas do y sol -Aprender a localizar el do y el sol en el pentagrama.	1. Presentación/explicación de la actividad. 5' 2. Movimientos gestuales y corporales con sonidos ascendentes y descendentes. 5' 3. Inversa: interpretar con la voz los gestos. 10' 4. Interpretación de grafías no convencionales en la pizarra. 5' 5. Reconocimiento de las grafías convencionales de do y sol. 5' 6. Dictado gestual con estas dos notas. 5' 7. Escritura del do y el sol. 8. Cambio de actividad para liberar energía. Canción de <i>La casa de las notas</i>	Flauta de émbolo, pelota, pizarra pautada, teclado (o instrumento de láminas), ficha de escritura (elaboración propia), grabación de <i>La casa de las notas</i> , reproductor de audio.
Sesión 4ª Aula de música Representación gráfica del ritmo	-Reconocer diferentes patrones rítmicos a través de grafías no convencionales. - Utilizar las grafías no convencionales para iniciarse en el conocimiento de las figuras rítmicas. -Componer e interpretar ostinatos rítmicos a partir de grafías no convencionales	1. Presentación/explicación de la actividad. 5' 2. Se reparten tarjetas con las células rítmicas, se trabajan los diferentes ritmos con percusión corporal y se escriben con notación convencional. 15' 3. Juego de las adivinanzas rítmicas. Por equipos, con percusión corporal y las células dadas anteriormente. 15' 4. Canción de <i>Mi tribu</i> .	Tarjetas plastificadas (elaboración propia), teclado. Grabación de <i>Mi tribu</i> .

Figura 12: Resumen de las actividades.

Nota: elaboración propia

6.4.2 Desarrollo de las actividades

Primera sesión

1. Presentación y explicación de la actividad. Nos sentamos todos en el suelo formando un corro, de manera que estemos en el mismo nivel, y así los niños se sientan más cómodos a la hora de preguntar lo que no entiendan. La idea de realizar las sesiones de plástica en el gimnasio se ha llevado a cabo para que los niños perciban la clase como diferente a las de siempre, sentados en sus pupitres. De esta manera captamos mejor su atención.

2. Pintamos sonidos. Actividad inspirada en Jorquera (2002). Cada alumno tiene una serie de hojas de papel tamaño A3 divididas por la mitad con una línea, y en cada mitad se ha escrito un número, para más adelante poder organizar las producciones. Tienen además ceras de colores, rotuladores, lápiz y goma. Pueden usar los colores que quieran, aunque en la mitad de la hoja que les corresponda cada vez. La consigna es: “vamos a pintar cómo suena lo que oímos”. Resulta muy importante incidir en que lo que deben dibujar es el sonido, y no la fuente sonora.

En esta actividad se utilizan efectos sonoros descargados de Internet en formato MP3. Existen infinidad de ellos, pudiéndose hacer muchísimas combinaciones. La idea se ha tomado de los paisajes sonoros de Murray Schafer (2009). En este caso se han elegido ejemplos para observar cómo los niños perciben los diferentes parámetros sonoros, siempre intentando provocar una oposición de los mismos:

1. Cohete despegando (*f*; *cresc*; *ff*)/2. Viento suave (*p*; *pp*).
3. Sirena de bomberos (sonido continuo, ascendente y descendente)/4. Martillazos en un yunque (sonidos cortos y de altura fija).
5. Tic-tac de un reloj (pulso estable)/6. Zumbido de una mosca que para y vuelve a sonar (no hay pulso).
7. Escala ascendente en un piano/8. Glissando descendente en un piano.
9. Principio de *O fortuna* de Orff/10. Parte en *pp* del segundo movimiento de la

Sinfonía Sorpresa de Haydn.

Se llevan preparados todos los ejemplos anteriores, pero sólo se llevan a cabo los 8 primeros, para que no resulte demasiado largo.

3. Puesta en común y representación gestual de los sonidos. Cada niño muestra su dibujo y entre todos vemos en qué cosas se parecen, siempre insistiendo en el respeto y la valoración del trabajo de los compañeros. Después volvemos a escuchar algunos ejemplos, esta vez intentando representar el sonido con el gesto y el movimiento.

4. Audición de la *Obertura de Así habló Zaratustra* de Richard Strauss. Se les pide que se tumben en el suelo con los ojos cerrados y que vayan levantándose y abriendo los ojos cuando el sonido les empuje a hacerlo.

5. Cuadro de la audición. En esta ocasión se les pide que en una segunda audición vayan “pintando” lo que hace la música.

Segunda sesión

1. Presentación/explicación de la actividad 5'. La misma rutina que en la sesión anterior, nos sentamos en el suelo y les explico lo que vamos a hacer en las primeras actividades.

2. Canción nueva y baile.15'. Canción sudafricana *Siyahamba*, (partitura en el Anexo II). Tiene un acompañamiento muy sencillo para el piano (I-V-I-I-V-I-IV-I-V-I-IV-I6/4-V-I). Primero la cantamos todos de pie para aprenderla y luego hacemos el baile.

3. Acompañamiento con instrumentos de pequeña percusión. 10'. Se divide la clase en dos grupos. Un grupo con los panderos percute en cada redonda, otro con las sonajas cada blanca. Evidentemente esto no se explica así, sino que se enseña por imitación. Tocamos mientras escuchamos la canción.

4. Elaboración de un mural/musicograma. 25' (Actividad inspirada en la *Danza pictórica* de Anna María Biffi, 2015). Una vez que ya conocen los materiales sonoros de la canción (se ha elegido precisamente por ser muy pegadiza), realizamos un mural entre todos. El papel continuo está dispuesto en la pared (se pueden colocar hasta 3 metros de largo aproximadamente), y usamos pintura de dedos para dibujar la canción.

Con el fin de evitar el caos en esta actividad se hacen cuatro grupos, cada uno con un color, que se irán acercando al papel a la señal de la maestra. Cada sección tiene 8 compases de 4/4 de manera que hay tiempo suficiente para participar pero hay que estar muy atento. Cada grupo se coloca delante de la porción de papel que va a pintar, dejando espacio para todos los niños. Como la canción es muy breve se hace dos o tres veces, pues no importa que pinten encima de lo anterior. Los colores y el lugar se respetan.

Tercera Sesión

1. Presentación/explicación de la actividad 5'. Rutina de presentación. En esta ocasión estamos en el aula de música, así que nos colocamos en el centro, sentados en el suelo.

2. Movimientos gestuales y corporales con sonidos ascendentes y descendentes. 10'. La maestra lleva una flauta de émbolo y una pelota pequeña (de tenis). Se lanza la pelota hacia arriba y se toca un sonido ascendente, y mientras la pelota bota, se sigue su movimiento con el sonido de la flauta de émbolo (requiere cierta práctica). Una vez se ha mostrado el procedimiento, los niños sujetan su “pelota imaginaria” y deben seguir el movimiento de la flauta de émbolo con la mano. Para hacerlo más lúdico, ellos mismos “se convierten en pelotas de tenis”, subiendo y bajando con el sonido. Se experimentan diferentes movimientos, ascendentes, descendentes, planos, cambiando de sonido lenta o rápidamente, etc. Se introducen los conceptos de *arriba/agudo*, *abajo/grave*

3. Inversa: interpretar con la voz los gestos. 10' Ahora la profesora es la que hace los gestos, y los alumnos tienen que cantar “como una flauta de émbolo”. Todo dependerá de la capacidad gestual del docente. En esta actividad se pueden pedir voluntarios para cantar el dibujo de la pelota.

4. Interpretación de grafías no convencionales en la pizarra. 5' El mismo juego pero ahora dibujando la trayectoria de la pelota en la pizarra, con líneas como las vistas en el epígrafe correspondiente a Willems (Bachmann, 1998)

5. Reconocimiento de las grafías convencionales de do y sol 5' Con ayuda de la

pizarra pautada, cuando la pelota esté arriba la llamaremos sol (se escribe sol en la segunda línea) y moveremos los brazos hacia arriba; cuando esté abajo la llamaremos do (se escribe el do central)

6. Dictado gestual con estas dos notas. 5' La maestra toca do y sol en el piano, y los niños mueven sus brazos según escuchen una u otra.

7. Los niños escriben el do y el sol en su ficha. 5' Anexo III

8. Cambio de actividad para liberar energía. Canción de *La casa de las notas* 5'. La cantamos acompañada de palmas, moviéndonos por todo el aula y realizando juegos de imitación (al compañero de la derecha, al de la izquierda, a la maestra).

Cuarta sesión

1. Presentación/explicación de la actividad 5' Rutina de presentación sentados en el centro del aula.

2. Juego de las tarjetas 15' Se reparten tarjetas con una imagen por un lado y una figura rítmica por otro: chocolate/cuatro semicorcheas; pato/dos corcheas; flor/una negra; pan/una blanca (Anexo IV) En las tarjetas las células rítmicas están agrupadas para que duren dos pulsos completos: chocolate/pato; flor/pato; pan. Se trabajan los diferentes ritmos con percusión corporal, con las palabras del dibujo y se escriben con notación convencional. Es necesario recordar que estos alumnos ya han trabajado con sonidos largos/cortos, juntos/separados, negras y corcheas.

3. Juego de las adivinanzas rítmicas. 15' Por equipos de cuatro o cinco personas, con percusión corporal y las células trabajadas anteriormente. Cada equipo decide qué combinación de células rítmicas va a hacer, sin que los demás lo sepan, y se preocupa de ejecutarlas coordinadamente.

4. Canción de *Mi tribu* 15'. Es una canción muy apropiada para acompañarse con percusión corporal, pues se trata en realidad de un ostinato rítmico-melódico (letra y partitura en el Anexo V). Primero la trabajamos todos a la vez, y después tres equipos deberán elegir un patrón rítmico de las tarjetas, y el cuarto se encargará de cantar la canción. Para la interpretación en grupo se van sumando las células rítmicas cada cuatro

compases, y en último lugar entra el grupo cantante con la maestra. Pueden hacerse diversas variantes con instrumentos de pequeña percusión.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos que se han recogido en esta propuesta de intervención educativa deben ordenarse en torno a tres niveles: en primer lugar la evaluación de los alumnos, en segundo la evaluación de la actuación docente y en tercero la utilidad de la propuesta para la consecución de los objetivos planteados.

7.1 Evaluación de los alumnos

Las técnicas de evaluación de los alumnos han sido dos: por un lado la observación directa durante el transcurso de las sesiones, y por otro lado la observación indirecta de las producciones gráficas de los alumnos. Hemos querido tener constancia tanto de los aspectos relacionados con los objetivos didácticos como con las actitudes. El instrumento diseñado para la evaluación del proceso de aprendizaje, a partir de los criterios de evaluación dictados por la normativa vigente, así como de los estándares de aprendizaje evaluables y los objetivos didácticos de las sesiones, ha sido una lista de control. Los parámetros utilizados han sido No Conseguido (NC), En Proceso (EP), y Conseguido (C).

Criterios de evaluación-Estándares de aprendizaje evaluables									
	Identifica las cualidades de los sonidos trabajadas en las sesiones.	Relaciona la grafía y el gesto con el sonido	Entonación vocal de do y sol	Discrimina auditivamente do y sol	Conoce la grafía y localiza el do y el sol en el pentagrama	Reconoce los patrones rítmicos trabajados	Conoce la grafía de las cuatro semicorcheas, dos corcheas, negra y blanca	Interpreta vocalmente y con percusión corporal las canciones presentadas	Respeto y valora tanto las producciones como las interpretaciones de sus compañeros
1	C	C	EP	C	C	C	EP	C	C
2	EP	C	EP	EP	C	EP	EP	C	C
3	C	C	C	C	C	C	EP	C	C
4	NC	C	NC	NC	C	EP	EP	EP	C
5	C	C	EP	EP	C	C	EP	C	EP
6	EP	C	EP	EP	C	C	EP	C	C
7	C	C	C	C	C	C	C	C	C
8	C	C	EP	EP	C	C	EP	C	C
9	C	C	NC	NC	C	EP	EP	EP	C
10	C	C	C	C	C	C	EP	C	C
11	EP	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP
12	EP	C	C	EP	C	C	EP	C	C
13	C	C	EP	EP	C	C	EP	C	C
14	C	C	NC	NC	C	EP	EP	EP	C
15	C	C	C	C	C	C	C	C	C
16	EP	EP	EP	EP	C	C	EP	C	C
17	C	C	C	C	C	C	EP	C	C

Figura 13: Lista de control para la evaluación de los alumnos.

Nota: elaboración propia

A partir de la observación de la lista de control, podemos tener una visión de los aspectos en los que deberemos incidir en sesiones posteriores, así como de los que han sido plenamente alcanzados.

Por un lado, podemos decir que, de manera general el alumnado ha sido capaz de relacionar la grafía con el sonido, y de identificar las cualidades sonoras trabajadas en las sesiones (1 NC, frente a 5 EP y 11 C). También podemos observar que la

representación gráfica de las notas do y sol se ha conseguido por la totalidad de los niños, y de manera similar se han logrado resultados satisfactorios en lo referente a la interpretación de las canciones y el reconocimiento de los patrones rítmicos trabajados.

Por otro lado, podemos ver que las dificultades aparecen en los aspectos referidos a la discriminación auditiva y la entonación. De los diecisiete alumnos, 6 han logrado entonar correctamente, frente a 8 que están en proceso de lograrlo, y 3 que no lo han conseguido. Estos mismos 3 alumnos no han conseguido discriminar auditivamente el do y el sol, y de los restantes, 7 se encuentran en proceso para lograrlo y otros 7 lo han conseguido.

En cuanto a la escritura de las grafías convencionales correspondientes a las figuras rítmicas, la mayor parte de ellos (15), se hallan en proceso de lograrlo, mientras que sólo 2 han conseguido escribir correctamente todas las figuras. La dificultad se ha localizado en la correcta escritura de las cuatro semicorcheas.

7.2 Evaluación de la actuación docente

La autoevaluación es algo difícil de lograr, pues requiere una visión objetiva del propio trabajo. En el caso que nos ocupa, la heteroevaluación del alumnado hacia el profesor también resulta compleja debido a su corta edad, aunque se podría elaborar un cuestionario adaptado para hacer las preguntas de forma oral. En este caso concreto, el profesor tutor del grupo, o el especialista de música, puede hacer la labor de observador externo, y evaluar nuestra actividad docente. Aunque dicha evaluación no se llevó a cabo, podemos proponer como ejemplo una rúbrica adaptada a partir de la del Prácticum, en el Anexo VI.

7.3 Utilidad de la propuesta de intervención

Para valorar la utilidad de la propuesta de intervención nos debemos remitir a las técnicas de recogida de datos propias de la metodología cualitativa que se han utilizado:

la observación participante, como señalábamos anteriormente. Hemos recogido en este apartado las anotaciones que se tomaron tras el desarrollo de las sesiones, redactadas en primera persona.

7.3.1 Análisis de la primera sesión

Antes de realizar esta sesión y las siguientes, mi mayor temor era no adecuar los tiempos y que las actividades fueran demasiado cortas, con lo que habría tiempo vacío, o demasiado largas, con lo que los alumnos se podrían aburrir. Hemos de pensar que el alumnado de primero necesita cambiar de actividad a menudo.

En general, las duraciones se ajustaron a lo esperado, aunque nos costó más comenzar, pues los niños llegaban del recreo y estaban muy activos. La sesión se desarrolló con bastante fluidez, y el alumnado se mostró muy motivado.

En cuanto a las producciones, de los diecisiete alumnos, 5 dibujaron la fuente sonora (una mosca, un cohete), y el resto mostró mejor comprensión de la consigna "dibujamos el sonido". Puede observarse una conceptualización más clara de las diferencias rítmicas que de las melódicas o dinámicas, ya que de los doce alumnos restantes, la mayoría hizo corresponder el trazo con el pulso rítmico en el caso del reloj o del yunque. En lo que respecta a las diferencias de altura los dibujos son más variopintos, tanto en las formas como en los colores, aunque con respecto a éste último, destaca la percepción de prácticamente toda la clase del sonido del cohete como compuesto de colores oscuros.

La relación signo sonido en algunos casos fue sorprendente, pues los dibujos parecían sacados de la obra de Bachmann (1998). En palabras de una niña: "La pintura baila". Algunos ejemplos vienen reflejados en el Anexo VII.

La actividad de puesta en común y representación gestual resultó muy divertida, y acabamos imitando sonidos de fuentes diversas (un trueno, un autobús, el despertador...) En cuanto al cuadro sobre la obra de Strauss, creo que los niños ya estaban cansados, y hubiera sido preferible pintarlo en otro momento.

7.3.2 Análisis de la segunda sesión

La presentación en esta segunda sesión fue más ágil, pues los niños ya estaban asimilando la rutina.

La canción elegida es, como ya dije, muy pegadiza, y enseguida pudimos trabajar el baile. Si el objetivo de la actividad hubiera sido presentar al grupo en el festival de fin de curso, habríamos tenido que trabajar más a fondo la coreografía, pero ese no fue el caso. Mi intención es que, mediante el movimiento, interiorizaran las diferentes partes de la canción.

La actividad del acompañamiento instrumental ofreció más dificultad, pues todos querían tocar los panderos y surgió cierto conflicto.

El resultado de la actividad del mural fue muy enriquecedor para todos. Los niños se sintieron muy motivados, pues les dejamos pintar con las manos y mancharse. Percibieron perfectamente el discurso musical, pues a la segunda vez no fue necesario señalar al grupo al que le tocaba pintar. Quisieron repetirlo un montón de veces y a la salida todos canturreaban el *Siyahamba*. Fue una pena no poder adornar la clase con el mural, pues era demasiado grande, aunque efímero, como la música. Creo que todo salió muy bien, entre otras cosas, porque el grupo es poco numeroso (en una clase con 25 niños no hubiera sido tan fácil), y porque al trabajar en el horario de plástica fue posible contar con dos docentes en el aula. Una vez más podemos comprobar las ventajas del trabajo interdisciplinar.

7.3.3 Análisis de la tercera sesión

En la tercera sesión los espacios estaban más delimitados, pues el aula de música no tiene las dimensiones del gimnasio. Además la situación no era tan novedosa para los alumnos, con lo que estaban más tranquilos.

En general, la percepción de las diferencias de altura sonora fue bastante buena, y la intuición de usar líneas ascendentes y descendentes resultó acertada. Algunos ya habían realizado ese tipo de signos en la primera sesión. El movimiento, como era de esperar,

motivó a los alumnos mucho más que la escritura en la pizarra.

Otra cosa fue la entonación. Si bien algunos alumnos no tuvieron ningún problema en hacer que su voz "subiera y bajara", otros no fueron capaces de hacerlo. Creo que el trabajo vocal debería ser más intenso en este grupo, pues no parecen acostumbrados a cantar de manera desinhibida.

El paso a las grafías convencionales no presentó ningún problema, en general. La relación de la cabeza de las notas con la pelota de tenis que sube y baja por el pentagrama parece que ha resultado ser un recurso bastante práctico. En cuanto a la discriminación auditiva, la mayor parte de ellos lograron distinguir entre do y sol, aunque haría falta un trabajo más individualizado, o más a largo plazo para detectar dificultades.

Las actividades relacionadas con la discriminación de alturas, una vez que se insertan en la rutina del aula, podrían hacerse en todas las sesiones.

La canción de *La casa de las notas* sirvió para descargar algo de energía, pues la sesión había sido intensa desde el punto de vista intelectual. Les permití moverse libremente por el aula, aunque debían bailar imitando al compañero que tuvieran a la derecha. El resultado fue un tanto extraño, pues la lateralidad no estaba asimilada en todos los casos y hubo "muchas derechas" diferentes.

7.3.4 Análisis de la cuarta sesión

Esta sesión fue sorprendente, pues los niños no habían tenido prácticamente relación con la percusión corporal. Sí tocaban palmas en algún momento al cantar canciones, pero no usaban su cuerpo como instrumento. A consecuencia de esto la motivación fue bastante grande.

Por otro lado, como ya dije sí que conocen la negra y las dos corcheas.

Trabajamos los ritmos con juegos de pregunta-respuesta, en los que al principio decíamos las palabras rítmicas (chocolate/pato, por ejemplo), y después dábamos la vuelta a la tarjeta y decíamos la grafía de las cuatro semicorcheas y las dos corcheas (se-mi-se-mi/cor-cor). Igual con negra y dos corcheas (flor/pato-neg/cor-cor) y con la

blanca (pan/blan). El uso de la primera sílaba de las figuras resultó bastante práctico para recordar los nombres de éstas.

El juego de las adivinanzas fue un tanto irregular, pues dependiendo del tipo de percusión corporal que escogieran (cada equipo lo elegía libremente), el ritmo salía mejor o peor, con lo que en algunos casos resultaba bastante difícil de adivinar.

En cualquier caso, creo que quedaron claras las células rítmicas, pues cuando tuvieron que aplicarlas a la canción de *En mi tribu*, el resultado fue bastante bueno.

En general, creo que la secuencia de actividades que hemos trabajado a lo largo de estas cuatro sesiones se ha ajustado bastante a lo que pretendía llevar a cabo: relación signo-sonido, desarrollo de la creatividad por medio de la relación pintura-música, grafías referentes a la altura y grafías referentes a la duración.

8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO. OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

Una parte importante de la reflexión sobre la propia práctica docente es el análisis del alcance del trabajo, a partir de las oportunidades o limitaciones que haya ofrecido el contexto en el que se ha desarrollado.

En primer lugar, creo que mediante el trabajo interdisciplinar puede evitarse la mayor limitación con la que nos encontramos los maestros de música: el tiempo. Una clase semanal de cincuenta minutos (los cincuenta y cinco son imposibles de conseguir, con el traslado de los alumnos entre aulas) es totalmente insuficiente para conseguir, no sólo los objetivos que nosotros personalmente nos marquemos, sino simplemente los que prescribe la ley. Como vimos en la revisión de la normativa, los contenidos referentes al lenguaje musical en los primeros cursos de la Educación Primaria no han variado excesivamente a lo largo del tiempo, y sin embargo la carga lectiva del área se ha visto muy reducida.

En segundo lugar, el contexto en el que se ha llevado a cabo esta propuesta ha sido muy beneficioso, casi podríamos decir que ideal. Por un lado el centro está totalmente implicado con la potenciación de las disciplinas artísticas, y por otro el maestro generalista se ha prestado gustosamente a dedicar el tiempo de sus clases a “pintar sonidos”. Esto en parte se ha debido a que esta propuesta de intervención se ha llevado a cabo en un momento del curso en el que las evaluaciones trimestrales ya se habían realizado, y el ambiente del aula era más relajado. Además, como ya dijimos, el grupo era poco numeroso, con lo que la atención individualizada ha sido posible en todo momento.

A modo de reflexión acerca del alcance de las actividades propuestas, creo que si hemos sido capaces de conseguir que los niños en 1º lean, entonen e interpreten rítmicamente de una manera sencilla, deberemos ser capaces de conseguir cierta

destreza en la lectura musical a lo largo de la Etapa. El aprendizaje del lenguaje musical convencional puede ser dinámico, divertido, participativo y motivador, por lo que creemos importante perder prejuicios con respecto a este tema.

9. CONSIDERACIONES FINALES

Para terminar esta propuesta de intervención educativa, es necesario que volvamos sobre nuestros pasos y verifiquemos si hemos alcanzado los objetivos que nos marcamos al principio.

En lo referente al primer objetivo, “conocer la legislación vigente sobre lenguaje musical en Educación Primaria”. Pienso que la elaboración de este trabajo me ha ayudado a tener una visión general sobre el currículum del área de Música, y a conocer, aunque sea superficialmente, cuál ha sido el camino recorrido por nuestra legislación con respecto a los contenidos del lenguaje musical.

Acerca del segundo objetivo, “realizar una aproximación teórica a las diferentes formas de trabajar las grafías no convencionales”, podemos decir que se ha hecho precisamente eso, una aproximación. Existe mucho material bibliográfico sobre los grandes pedagogos de principios de siglo XX, ya que estos han inspirado a los docentes durante años, con lo que sus trabajos se han visto ampliamente difundidos. Sin embargo, a partir de pedagogos como Murray Schafer o Jos Wuytak el camino empieza a ser más complejo, ya que muchos son autores todavía en ejercicio, y no son tan generosos a la hora de compartir su metodología. El estudio de las grafías no convencionales en la actualidad es, a mi modo de ver, ya de por sí suficiente para todo un Trabajo de Fin de Grado.

El último objetivo que planteábamos al principio de este trabajo, “acercar al alumnado a la relación signo/sonido/lenguaje musical a través de actividades lúdicas y formativas a la vez”, sí que se ha visto cumplido, en nuestra opinión, como hemos podido observar en el análisis de las sesiones. No obstante, sería necesario comprobar el funcionamiento de las actividades propuestas como parte de una programación didáctica

completa.

En conclusión, y como respuesta a la pregunta que nos hacíamos en la fundamentación teórica: ¿De qué manera podemos acercar al alumnado a la relación signo/sonido/lenguaje musical?. Podemos decir que la solución que proponemos no es única, por supuesto, sino que forma parte de una manera personal de entender la didáctica musical. La cuestión sigue abierta para que entre todos aportemos herramientas e ideas, siempre pensando en mejorar como maestros.

10. REFERENCIAS

- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz M., y Giráldez, A. (coords.) *Investigación cualitativa en educación musical*. (pp. 23-38) Barcelona: Graó.
- Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bachmann, M. L. (1998). *La Rítmica de Jacques Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Biffi, A., Sáez, J. (2015). Aprendizaje basado en...”El teatro musical”. En *Actas de las comunicaciones y talleres del II Congreso nacional de educación musical Con Euterpe*. pp. 71-76.
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En Díaz M., y Giráldez, A. (coords.) *Investigación cualitativa en educación musical*. (pp. 57-75) Barcelona: Graó.
- Cartas Martín, I. (2006). Iconografía musical infantil. *Icono14. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, 7, 1-20.
- CEIP Fray Juan de la Cruz (2015). *Programación General Anual (PGA)*
- DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL 89, de 9 de mayo, pp 9852-9896. Recuperado de en [http://bocyl.jcyl.es/boletin.do? fechaBoletin=09/05/2007](http://bocyl.jcyl.es/boletin.do?fechaBoletin=09/05/2007).
- Díaz, M. Giráldez, A. (coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Elliott, J.(1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gil, V. (2014). *Enseñanza y aprendizaje musical online. Recursos de You Tube* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Hegyí, E. (1999). *Método Kodály de solfeo*. 2 v. Madrid: Pirámide.

- Jorquera, M. C. (2002). Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Educación Musical)*, 10, 2-18. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16314>
- (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Educación Musical)*, 14, 2-38. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf>
- Le Gualledoc, M. A. (1994). La pedagogía Martenot ¿Es un arte, una filosofía o una práctica?. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 7(19), 45-50.
- (1997). Bases del método Martenot. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 10(29), 15-24.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1981). *Programas renovados de Educación General Básica*. Madrid: Escuela Española.
- Monteagudo, J. (2012). Y Orff se hizo digital. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 56, 20-26.
- Murray Schafer, R. (2009). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melos.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187, de 6 de agosto, pp 12525-12546. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238, de 4 de octubre, pp 28927-28942. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, de 4 de mayo, pp. 17158-17207.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE 295, de 10 de diciembre, pp 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013>.
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la

- Comunidad de Castilla y León. BOCyL 117, de 20 de junio, pp 44181-44776.
- Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Pastor, P. (2013). Entrevista a Jos Wuytak. *Eufonía. Didáctica de la música*, 57, 99-111.
- Piaget, J. (1986). *Psicología evolutiva*. Barcelona: Paidós.
- REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOE 220, pp 30226-30228. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-23241
- REAL DECRETO 1513/2006 ,de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación primaria. BOE 293, pp 43053-43102.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE 52, pp 19349-19420.
- Riaño, M. E., y Díaz, M. (2010). *Fundamentos musicales y didácticos en Educación Infantil*. Santander: PUblican, Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Ward, J. (1920). *Music for first year*. Washington D.C. Catholic Education Press. Recuperado de <http://musicasacra.com/literature/>
- (1938). *Music for third year*. Washington D.C. Catholic Education Press. Recuperado de <http://musicasacra.com/literature/>
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.

Grabaciones y partituras

- Costumero, M. (2010) *La casa de las notas*. [grabación Mp3] Juventudes musicales
Recuperado de <http://www.musicaeduca.es>
- Kou, V. (2010). *En mi tribu*. Juventudes musicales.
- Strauss, R. (1898). Así habló Zaratustra. [vídeo de You Tube] Recuperado de [//www.youtube.com/watch?v=3rzDXNQxjHs&list=RD3rzDXNQxjHs#t=95](http://www.youtube.com/watch?v=3rzDXNQxjHs&list=RD3rzDXNQxjHs#t=95)
- Tonder T. Van, (s.f.) *Siyahamba*. (Anders Nyberg, arr.)

11. ANEXOS

Anexo I. Dotación de material del aula de música

Instrumentos musicales	
Instrumentos de pequeña percusión	Maderas: claves, maracas, castañuelas, Metales: sonajas, cascabeles, platillos, crócalos, triángulos. Parches: tres panderos grandes y tres pequeños, cuatro bongos y un bombo (este último no se considera pequeña percusión).
Instrumentos de láminas	Xilófonos: hay por lo menos seis, de diferentes tesituras. Metalófonos: sólo he visto dos. Hay también un carrillón
Flautas	Dulces: cinco, por si algún alumno olvida la suya De émbolo: una
Teclado	Un teclado modelo Clavinova, bastante pasable.
Otros materiales	
Pizarras	Dos pizarras pautadas, una normal y una pizarra digital.
Sonido y vídeo	Equipo de música completo, con altavoces de bastante potencia, reproductor de DVD y vídeo VHS con una televisión.
Equipos informáticos	Un ordenador conectado a los altavoces y a la pizarra digital. También un proyector para dicha pizarra.

Figura 14: **Material del aula de música.**

Nota: elaboración propia

Anexo II. partitura de *Siyahamba*

SI YA HAMBA

SI YA HAM BA KU KA NE NE KUE KO SI YA

HAM BA KU KA NE NE KUE KO SI YA HAM BA KU KA NE NE KUE KO SI YA

HAM BA KU KA NE NE KUE KO SI YA HAM BA SI YA HAM BA SI YA

HAM BA KU KA NE NE KUE KO SI YA HAM BA OH OH

SI YA HAM BA KU KA NE NE KUEN KO

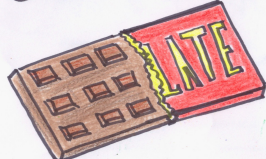
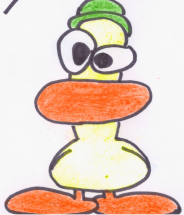


Figured bass notation: I, I, I, I, V, I, I, I, I, IV, I6/4, IV, I6/4, V, I


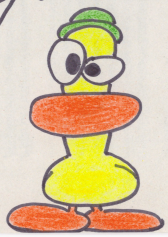

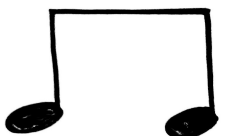
Anexo III: ficha para la discriminación auditiva y escritura de do/sol
Elaboración propia.

Dibuja el sonido de la pelota

Ahora cazamos al do y al sol

Anexo IV: fichas rítmicas. Elaboración propia.

<p>chocolate</p> 	<p>pato</p> 
 <p>se mi se mi</p>	 <p>cor cor</p>

<p>flor</p> 	<p>pato</p> 
 <p>neg</p>	 <p>cor cor</p>



Anexo V: partitura de *En mi tribu*

En mi tribu

(Letra adaptada)

Vero Kou

$\text{♩} = 50$

6 En mi tri-bu los tam-bo-res sue-nan co-mo true-nos es-pan- tan-doa los le- o nes per-cu- ti-mos
I V I V I V I V I V

9 con el cuer - po yhas - ta nues-tros pe - los pue-den ser un ins - tru - men - to
I V I IV I6/4 V I

pum cha pum cha pum cha pum cha pum pum pum pum cha ,cha

Anexo VII: evaluación de la actuación docente

PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES		
	Sí	No
Los objetivos propuestos son adecuados.		
Los contenidos están ordenados.		
Se han seleccionado recursos útiles y originales.		
Las sesiones han sido creativas y motivadoras.		
REALIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR		
Se ha creado un ambiente propicio para el aprendizaje.		
Se mantiene la atención y el interés de los alumnos.		
Existe interacción con los alumnos.		

Figura 15: **Evaluación de la maestra.**

Nota: elaboración propia a partir de la hoja de evaluación del Prácticum I.

Anexo VIII: "Pintamos sonidos"

