

TRABAJO DE FIN DE GRADO

ESTUDIO Y ANÁLISIS SOBRE LOS METODOS CLÁSICOS

EN EDUCACIÓN MUSICAL



Universidad de Valladolid

Andrés Gamero Igea

Tutor Académico: María José Valles del Pozo

Grado en Educación Primaria

Facultad de Educación y Trabajo Social

Campus Miguel Delibes

Junio de 2017

RESUMEN

A la hora de llevar a cabo nuestra labor como docentes, es importante pensar y planear que método de enseñanza-aprendizaje vamos a desarrollar con nuestros alumnos para optimizar su rendimiento y conseguir que este proceso se lleve a cabo de una manera motivante, satisfactoria y eficaz.

El presente trabajo de fin de grado tiene como objetivo principal realizar un análisis sobre los diferentes métodos clásicos de pedagogía musical desarrollados durante la primera mitad del siglo XX y su aplicabilidad en el aula, dentro de nuestro sistema educativo actual.

Para realizar dicho análisis presentaré una breve descripción de los métodos considerados clásicos así como un listado de sus correspondientes centros de formación. Seguidamente realizaré una exposición sobre otros métodos que se han considerado relevantes, derivados de los anteriores. Finalmente realizaré una reflexión sobre las posibilidades de aplicación en el contexto español con el fin de obtener algunas conclusiones de interés para la enseñanza de la música en el ámbito escolar.

Palabras clave: análisis, métodos, formación, aplicabilidad, pedagogía musical enseñanza-aprendizaje.

SUMMARY

When it comes to carrying out our work as teachers, it is important to think and plan what teaching-learning method we will develop with our students to optimize their performance and ensure that this process is carried out in a motivating, satisfactory and effective.

The main objective of the present work is to analyze the different classical methods of musical pedagogy developed during the first half of the twentieth century and its applicability in the classroom, within our current educational system.

To carry out this analysis I will present a brief description of the methods considered classic as well as a list of their corresponding training centers. Then I will make a presentation on other methods that have been considered relevant, derived from the previous ones. Finally I will make a reflection on the possibilities of application in the Spanish context in order to obtain some conclusions of interest for the teaching of music in the school environment.

Key words: Analysis, methods, training, applicability, musical pedagogy

ÍNDICE

1. Introducción..	1
2. Objetivos ..	2
3. Justificación..	3
4. Diseño del trabajo.....	4
a. Métodos clásicos.....	4
i. Dalcroze.....	4
ii. Ward.....	8
iii. Willems.....	10
iv. Kodály.....	14
v. Martenot.....	17
vi. Orff.....	21
vii. Suzuki.....	26
b. Métodos desarrollados en la segunda mitad del siglo XX.....	27
i. Schafer.....	28
ii. Paynter.....	29
iii. Música en colores.....	30
iv. BAPNE.....	30
c. Influencia de los métodos en España.....	32
d. Centros de formación en métodos clásicos.....	32
5. Análisis del trabajo.....	33
6. Conclusiones.....	35
7. Bibliografía ..	36

1. INTRODUCCIÓN

Un hecho importante dentro del desempeño de la labor docente es la selección y la posterior puesta en práctica de un método concreto a la hora de enseñar nuestra asignatura. Este fenómeno no es indiferente a ningún maestro, tampoco al maestro especializado en educación musical. Este hecho resulta especialmente importante para mí, ya que creo que la correcta elección del método, o métodos, de enseñanza musical puede permitir al alumno desarrollar su proceso de aprendizaje de una forma más completa y eficaz así como disfrutar de la música en su contexto y con sus compañeros.

Por lo tanto el futuro maestro especializado en educación musical debiera conocer los diversos métodos desarrollados durante todo el siglo pasado para poder seleccionar de la mejor manera posible uno o varios de dichos métodos y poder ponerlo en práctica.

La pedagogía musical ha evolucionado considerablemente a lo largo del siglo XX. Son varios los métodos clásicos que se desarrollaron en este periodo: Dalcroze y su rítmica, Willems y su educación auditiva, Martenot y su educación del solfeo...Y así fueron surgiendo otros basándose en éstos durante la segunda mitad del siglo XX que buscaban replantear la música y hacerla más accesible al público en general y sobre todo al infantil y juvenil en particular. Incluso a día de hoy siguen surgiendo nuevos métodos como es el BAPNE, cuyo eje central es la percusión corporal.

En España hubo un grupo de profesores y pedagogos preocupados por la adaptación de estos métodos al sistema educativo español. Formados en los diferentes lugares de Europa implantaron en institutos y universidades algunos de los métodos con mayor renombre como pueden ser los de Orff, Kodaly, Dalcroze o Willems.

Ahora bien, antes de comenzar con ningún otro apartado cabe realizarse las siguientes preguntas ¿son viables estas metodologías en España? ¿Tenemos en España el material, la formación y las posibilidades de poner en práctica estos métodos? La respuesta a estos interrogantes marca un camino, una metodología y una manera de actuar determinada.

Con la realización de este trabajo pretendo responder a estas preguntas y analizar detenidamente las propuestas de cada uno de estos métodos y si realmente son aplicables hoy en día en un aula del sistema educativo español o no, teniendo en cuenta los materiales que utilizan cada una de ellas y la formación que requieren.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es el siguiente: realizar una revisión bibliográfica sobre los diferentes métodos clásicos de pedagogía musical creados en Europa durante la primera mitad del siglo XX. Asimismo realizaré un análisis sobre la aplicabilidad que tienen estos métodos hoy en día en un aula de educación primaria, dentro de nuestro sistema educativo y finalmente una descripción de algunos métodos surgidos durante la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI como consecuencia de los primeros métodos, los clásicos. En resumen los objetivos que persigue este trabajo son:

1. Estudiar/analizar los diferentes métodos clásicos.
2. Analizar la aplicabilidad de los métodos clásicos.
 - Dar a conocer los diferentes centros de formación en métodos clásicos que existen en España.
3. Revisión sobre los nuevos métodos en el área de la didáctica de la música.

3. JUSTIFICACIÓN

Dado que el trabajo de fin de grado surge como elemento de reflexión, análisis, y por supuesto de investigación sobre lo aprendido durante el tiempo de formación, y puesto que una de las mayores preocupaciones que existen ahora, y durante ya unos años, es acabar con el fracaso escolar, considero como objeto importante de estudio y meditación la formación que tenemos los maestros de música en cuanto a métodos clásicos y también formación en otros aspectos importantes como son la instrumental y la experiencia

Una de las principales razones que justifica la elección de este tema para mi trabajo de final de grado es la motivación personal que para mí supone: considero que es de vital importancia conocer qué maneras existen y se han propuesto a la hora de enseñar música en la etapa de educación primaria. Es bueno conocer las diferentes formas para poder compararlas y poder elegir en cada momento la metodología adecuada a las circunstancias en las que te toca desempeñar la docencia. Sinceramente considero que mediante el conocimiento profundo y detallado de estos métodos la práctica docente adquiriría una mayor calidad y desarrollaríamos mejor las clases con nuestros alumnos y conseguiríamos uno de los objetivos que tiene la enseñanza de la música en esta etapa: desarrollar en nuestros alumnos el goce y el disfrute por la actividad musical.

La motivación personal no está solo referida a temas referidos a la docencia, sino también dedicados a la investigación: este trabajo de fin de grado puede suponer el principio de una tarea más extensa y completa que abarcaría realizar un estudio sobre la formación en dichos métodos que tienen los profesores de España, así como la formación musical y la experiencia de trabajo que tienen, para poder así analizar de forma más completa la situación del profesorado en España.

La realización de diversos Prácticum me ha concedido la posibilidad de comprobar que el profesorado de educación primaria está continuamente en proceso de formación. Pero ésta, muchas veces proporcionada en forma de cursos, no termina de cumplir los objetivos propuestos.

De aquí surge una de las razones para justificar mi trabajo de fin de grado: poder ejercer la labor docente de una manera eficaz lleva implícito, según mi percepción,

poseer una formación en metodología clásica y actual lo suficientemente extensa y completa para realizar correctamente dicha labor.

4. DISEÑO DEL TRABAJO

Mi trabajo de fin de grado ha consistido en una revisión de la bibliografía existente en torno a estos métodos sobre la enseñanza de la educación musical que se han ido desarrollando a lo largo de los siglos XX-XXI y que han ido cambiando poco a poco la noción que se ha tenido sobre la música y cuyo principal objetivo, el de todos ellos, ha sido poder ayudar a hacer de la música y del fenómeno musical algo más accesible a toda la población.

También incluye un apartado en el que se mencionan los distintos centros de formación que existen sobre estos métodos, ya no solo en España sino en toda Europa, con una breve mención de los distintos cursos que ofrecen.

4.1 Métodos clásicos

A continuación se realiza una breve exposición sobre los métodos clásicos más representativos e influyentes en la didáctica de la educación musical, desarrollados en su mayoría durante el siglo XX:

4.1.1 Rítmica de Dalcroze: este primer método que presento es el creado por Emile Jaques Dalcroze (Viena, 1865-Ginebra, 1950). Este autor austríaco fue un músico formado en diferentes lugares, como son Francia, Suiza y Austria, que a principios del siglo XX creó un método basado en la relación existente entre la música y el movimiento: La rítmica. En este método se pretende reconciliar y reestablecer la relación que hay entre cuerpo y mente. Según palabras del propio Dalcroze:

El primer resultado de la rítmica bien entendida es el de ver claramente en uno mismo, conocerse tal y como se es y sacar de las propias facultades todo el provecho posible. Y este resultado me parece capaz de atraer la atención de todos los pedagogos y de asegurar la educación por y para el ritmo (...) un lugar importante dentro de la cultura general (Dalcroze, 1909, p. 67, citado en Mejía, 2010, p. 106).

Según Marie-Laure Bachmann la base de la rítmica es: “ejercicio del movimiento corporal en relación con la música” (Bachmann,1998,p. 39). Esta misma autora afirma que: “la experimentación y posterior análisis de las relaciones que mantienen entre sí el tiempo, el espacio y la energía que los anima y los gobierna permiten descubrir su enorme riqueza” (Bachman, 1998, p. 39). Presenta además una serie de casos reales en los que los alumnos de los cursos de Rítmica tienen que desplazarse a diferentes ritmos improvisados en un aula y deben someterse a una posterior reflexión y análisis sobre lo realizado en clase. Afirma también que la improvisación es un elemento determinante a la hora de llevar a cabo las sesiones de la Rítmica. Dalcroze considera que la educación a través del movimiento y de la música ayuda al desarrollar y equilibrio del sistema nervioso. Esta metodología ayuda a los alumnos a conocerse a sí mismos y a expresarse de forma correcta. El método de Dalcroze surge porque encontró motivos para discrepar en torno a tres elementos de la formación musical de su momento:

La propia formación en sí: entre otros problemas Dalcroze encontró que en el planteamiento pedagógico que se desarrollaba en esa época no se prestaba atención al desarrollo del oído, del sentido de la melodía, de la tonalidad ni de la armonía. Además de estas carencias, encontraba dicho planteamiento muy profesionalizante y con un marcado carácter de adiestramiento, pasando por alto el desarrollo de las aptitudes musicales. Él consideraba estas cualidades las siguientes: agudeza auditiva, sensibilidad nerviosa, sentido rítmico y la capacidad de exteriorizar espontáneamente las emociones (Mejía, 2010, p. 106-107)

En las interpretaciones de los músicos profesionales: fue gracias al descubrimiento de estos defectos que Dalcroze pudo esgrimir el campo de actuación de la Rítmica. “Al tratar de determinar la causa individual de cada defecto musical se encuentra el remedio, y así es como he construido poco a poco mi método de gimnasia rítmica” (Dalcroze, 1909, p.66, citado en Bachmann, 1998, p. 75). Tenían problemas, por lo tanto, relacionados con el ritmo a la hora de realizar la interpretación: no sabían mantener la pulsación, no realizaban correctamente las aceleraciones o retardando, y junto con estas deficiencias otras más que él mismo agrupó y denominó “arritmia musical”. A la hora de establecer causas de esta arritmia musical, él las estableció en el plano físico: “la arritmia proviene de una falta de coordinación entre la concepción del movimiento y su

realización” (Dalcroze, 1910, p. 21, citado en Bachmann, 1998, p. 75) y estableció 3 tipos:

1. A nivel de emisión: problemas a la hora de dar órdenes por parte del cerebro a los músculos encargados de realizar la acción.
2. A nivel de transmisión: inconvenientes dentro del sistema nervioso a la hora de transmitir dichos mensajes/órdenes.
3. A nivel de ejecución: incapacidad por parte de los músculos de llevar a cabo dichas órdenes. Se abre en ese preciso momento, dice Bachmann(1998) “el camino a las grandes categorías de ejercicios tendentes a remediar estas insuficiencias”(p.76). Todos estos ejercicios se crean con la misión de “crear un sistema rápido y ligero de comunicación entre todos los agentes del movimiento y del pensamiento” (Dalcroze, 1909, p.67). Según Bachmman (1998, p.76, citado en Bachmann, 1998, p. 76) los ejercicios propuestos por Dalcroze son:

- ✓ Ejercicios que obligan a los músculos a ejecutar con precisión las órdenes del cerebro
- ✓ Ejercicios que busquen la automatización de movimientos en sus múltiples encadenamientos
- ✓ Ejercicios que enseñen a unir movimientos automáticos con movimientos voluntarios de orden contrario.
- ✓ Ejercicios orientados a la eliminación de gestos inútiles.
- ✓ Ejercicios tendentes a individualizar las sensaciones musculares y a perfeccionar el sentido de las actitudes.

Encontró también carencias en sus alumnos de Rítmica: estos problemas que encontró fueron sobre todo en las aptitudes motrices, es decir, problemas relacionados con el cuerpo. Según Dalcroze (1907, p. 4, citado en Bachmman, 1998, p. 77): “no existe un solo músico con un defecto en la expresión musical rítmica que no posea corporalmente ese defecto”. Es en este momento, cuando Dalcroze se da cuenta de que la educación rítmica o la ritmización es un proceso largo y duro, y de difícil desarrollo en personas mayores, pero recomendable llevarlo a cabo con los niños, ya que en ellos no hay hábitos rítmicos muy consolidados, caso que no se da en la educación de los adultos.

Según Mejía (2010) la rítmica se define como: “educación del sentido rítmico-muscular del cuerpo para regular la coordinación del movimiento con el ritmo, de forma que trabaja simultáneamente: La atención, la inteligencia y la sensibilidad”(pp. 108-109)

Así mismo dice: “ordena las funciones de tipo sensorial y nervioso y emocional, desarrolla la imaginación y armoniza las facultades corporales” (p.109). Además: “utiliza el cuerpo como instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional” (p.109).

Un hecho muy importante en la rítmica de Dalcroze es la utilización e improvisación del piano, según las propias palabras de Bachman:

(...) lo propio de la improvisación del profesor de Rítmica será, precisamente, poder aislar las diversas dimensiones musicales- económicamente y según las necesidades del momento- a fin de presentarlas con una forma repetitiva, de manera que las imprima en el cuerpo y conciencia de los alumnos (Bachmann, 1998, p.82).

Por lo tanto la improvisación, tanto por parte del que toca el piano (profesor) como por parte del que tiene que realizar los movimientos juega un papel crucial en este método.

Según Pilar Mejía (2010, p.109) la rítmica se caracteriza además por lo siguiente:

Su finalidad es desarrollar el oído musical, los sentidos melódico, tonal y armónico a través de lo que Dalcroze denominó un sexto sentido, el muscular, que se desarrolla a través de la experiencia del movimiento.

El cuerpo puede ser el medio de representación de cualquier elemento musical del ritmo, la melodía, la dinámica, la armonía y la forma.

Destaca el concepto del ritmo como base del solfeo. El ritmo no se debe estudiar como un medio abstracto, insensible, hay que experimentarlo a través del movimiento. “la rítmica debe preceder en por lo menos un año al estudio del solfeo, y proseguir a lo largo de este” (Dalcroze, citado en Mejía, 2010, p.116).

Apela constantemente al esfuerzo.

A la hora de trabajar con el cuerpo, para Dalcroze también tienen gran importancia los ejercicios tanto de relajación como de respiración, así como los de atención. Con sus ejercicios Dalcroze perseguía diferentes objetivos: (Mejía, 2010, pp. 109-113)

Lograr que el niño tome conciencia de sus propias fuerzas así como de las resistencias que se les oponen a su organismo, dar flexibilidad y perfeccionar los medios físicos, desarrollar el sentido de equilibrio del cuerpo, para que asegure soltura y elasticidad de movimientos, desarrollar el sentido intuitivo de la distancia y una acomodación instintiva de la acción y los movimientos en el espacio, de forma individual y colectiva.

Mediante el trabajo que se desarrolla en la rítmica, también se trabajan aspectos relacionados con el lenguaje musical y el solfeo, como la lectura a primera vista, y el trabajo de la notación y de la teoría musical. En un principio se trabaja con una notación no convencional llevada a cabo por los alumnos que recibe el nombre de “dibujos de acción” de tal forma que pueda traducir la música en movimiento y grafías espontáneas.

4.1.2 El método Ward: es un método creado por la norteamericana Justine Bayard Ward (Nueva Jersey 1879-Washington D.C. 1975) y que tiene como pilar central la voz y el canto. Esta autora se trasladó a principios de siglo a Francia, más concretamente a Sablé-Sur-Sarthe y allí estuvo en contacto con el coro de la abadía de Solesmes que cantaba gregoriano. Este coro estaba dirigido por el maestro Dom André Mocquereau y allí empezó sus estudios sobre dicho canto, el cual pasaría a formar parte de la piedra angular de su método, pudiendo recopilar y tomar contacto sobre los elementos técnicos y recursos de dicho canto. Esta idea surgió también debido a la insistencia por parte de Thomas Schields, un filósofo norteamericano que ejerció gran influencia en el método y que se erigió como su protector. Su metodología se ha extendido por gran parte del mundo, tanto por la zona europea como en el continente americano, asiático y llegando incluso a zonas como Nueva Zelanda y Canadá. Ha recibido, gracias a este método numerosos reconocimientos a nivel internacional.

Según Muñoz (2010) este método tiene como objetivo brindar una formación a niños y niñas desde la edad de 6 años centrada en la música clásica, música popular y sobre todo y de manera especial, en el canto gregoriano. Según Juan Rafael Muñoz Muñoz (2010, p. 34-35) la autora considera “necesario que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación musical podamos contemplar y aplicar los principios sobre

los que se desarrollan las directrices de las diferentes pedagogías actuales de carácter general, y de la psicología moderna”. Según términos de la propia Justine Ward la música “actúa directamente sobre la inteligencia, voluntad y la sensibilidad” (Muñoz, 2010, p. 35). El presente método está conformado por la influencia, no solo del filósofo americano anteriormente mencionado Thomas Schields, sino que recibe influencias también del método de John Young, y del método de Maurice Chevais. Otro de los grandes personajes que influenciaron su obra, debido a la coincidencia con el mismo durante su estancia en Francia es Jaques Dalcroze. A continuación se presentan ciertas características de su método según Muñoz (2010):

En este método el encargado de llevar a cabo la enseñanza musical será el maestro, ya que uno de los objetivos que tiene Justine Ward con su método es conseguir un tratamiento interdisciplinar con la música.

Se debe partir siempre de lo conocido y a partir de estos conocimientos abordar lo nuevo y lo desconocido, para motivar al alumno y que éste muestre interés por descubrir.

Pretende desarrollar un sentido crítico y estético, y para ello será el profesor el encargado de brindarle a sus alumnos un amplio repertorio de canciones, para con ello poder obtener ciertas oportunidades de cara a descubrir y vivenciar lo que es la música.

El eje central de su método, como ya hemos dicho, será la educación vocal, ésta será el primer instrumento y se irán descubriendo las posibilidades sonoras de la misma a través de juegos vocales progresivos. Se trabajará la voz mediante la repetición de las audiciones y siempre teniendo en cuenta las capacidades (tesitura, momento evolutivo) de los niños. No se comenzará a utilizar el pentagrama hasta que el maestro no observe que sus alumnos tienen la capacidad como para trabajar con ello, por lo tanto, se comenzará trabajando con diagramas.

El desarrollo del oído, que se plantea conjunto al desarrollo de la voz y de la vista, se trabajará con una colección de juegos melódicos. En estos juegos se utiliza el “do móvil” y notaciones no convencionales con las manos, con gestos, o con números (influencia del método de Chevais). También se trabajará este apartado con la realización de dictados melódicos.

El desarrollo del ritmo se realizará a través del gesto realizado con el cuerpo (influencia de Dalcroze) y que se puede clasificar en dos grandes tipos de gestos:

- Gesto rítmico: son curvas rítmicas trazadas sobre el texto y que se pueden realizar mediante acciones con todo el cuerpo. Están originadas en el “arsis” y “tesis” del canto gregoriano.
- Gesto métrico: percusión del dedo de una mano en la palma contraria, con el objetivo de que los niños y niñas puedan sentir la pulsación y diferenciar sonidos largos y cortos.

La improvisación se desarrolla a través de la expresión libre, trabajando así también su imaginación. Se empezará a trabajar la improvisación a partir de juego de pregunta y respuesta libres, para después realizar pequeñas improvisaciones por su cuenta. Finalmente y a partir de estas improvisaciones los alumnos pueden componer pequeñas piezas mediante el empleo de la notación numérica, y de los esquemas rítmicos que ya se hayan trabajado.

Teniendo en cuenta las características contempladas, y guiándonos por el trabajo realizado por Julia D´Almendra (2007) se puede estructurar el método de Justine Ward en 3 grandes fases:

1. Imitación pura.
2. Reflexión sobre la acción
3. Ampliación de conocimientos y de la práctica.

Este método se lleva a cabo en 4 niveles, y en cada uno de ellos se trabaja siempre las mismas materias: vocalización, entonación, ritmo, notación, actividad creadora y repertorio.

4.1.3El método Willems: Edgar Willems (Lanaken 1890-Ginebra 1978) es el autor del método que lleva su nombre. Recibe a manos de su padre su iniciación en cuanto a formación musical se refiere, que después complementaria con su formación en el conservatorio de París. En el año 1925 se dirige a Ginebra debido a la atracción que le suponía el origen y la creciente difusión del método de Jacques Dalcroze. Su método estará apoyado en la psicología, la sociología y la música. Willems tiene como meta armonizar todas las facultades del ser humano: tanto las fisiológicas, como las mentales

e intuitivas y ello a través de la relación que el establece con las vibraciones acústicas, las cualidades del sonido, el ritmo, la melodía la armonía y finalmente la polifonía.

El pilar sobre el que se asienta su método es la formación del oído y la educación auditiva, y un aspecto que lo diferencia de otros métodos es según palabras de Pilar Mejía(2010) es que “no relaciona la música con medios no musicales (colores, fononimias diversas, mano musical, dactilorrhythmia)”(p. 157) y esto lo lleva a cabo así porque Willems considera que la música ya es un lenguaje en sí mismo, pero tiene un carácter interior, mientras que los demás poseen un carácter exterior.

La audición será llevada a cabo desde 3 dimensiones: la sensorial, la afectiva y la mental. Remarca la importancia de que la educación musical tenga un marcado carácter sensorial, y por ello se centrará en el trabajo del desarrollo auditivo, del sentido rítmico y del lenguaje musical. Willems y su método toman como base de partida la psicología del desarrollo y parte de los principios vitales del ser humano, la voz y el movimiento musical.

Según Pilar Pascual Mejía (2010)Willems propone como sus bases pedagógicas las siguientes:

1. La educación musical requiere la participación de todo el ser humano para contribuir al desarrollo de todas esas facultades y al desenvolvimiento de la personalidad.
2. Se trata de un método activo, en el cual se enseña a practicar la música.
3. Se trata de una educación musical, no de una mera enseñanza.
4. Concede mucha importancia a la iniciación musical de los más pequeños.
5. El ritmo y el sonido tienen un carácter premusical, y ello lo explica en “las bases psicológicas de la Educación musical”

Según Pilar Mejía (2010), los principios teóricos que describe Willems en su metodología son los siguientes:

Existencia de la triada ritmo-melodía-armonía, que se relacionan de diferentes maneras según quien tenga la prioridad de cada uno de ellos: puede tenerla el ritmo, la melodía o la armonía.

Afirma la existencia de relaciones fisiológicas, psicológicas y sociológicas entre los tres elementos anteriores

Del anterior se sustrae la existencia de diferencias en las músicas de las diferentes culturas, ya que estas se corresponden con las relaciones psicológicas y sociológicas de los 3 elementos fundamentales anteriormente comentados.

El método se desarrolla en torno a 4 grandes puntos que describiré a continuación:

Desarrollo auditivo: Willems parte de la premisa de que cada niño posee unas aptitudes diferentes, pudiéndose encontrar niños con una capacidad nula para diferenciar sonidos, hasta encontrarse con niños que puedan llegar a discriminar distancias muy cortas (un quinto de tono). En su método se centra en el desarrollo de la audición relativa, y no por la absoluta. Para trabajar el desarrollo del oído musical Willems utiliza diferentes elementos como son:

- Canciones: que se deben seleccionar adecuadamente pero que son el mejor medio de trabajo para este desarrollo. Mediante ellas podemos trabajar la afinación con los niños. “canciones que por su globalidad son el punto central, elegidas y ordenadas progresivamente con un objetivo pedagógico para el desarrollo de la sensibilidad y de la practica sofisticada instrumental, (...)” (Fernández Ortiz, 2010, p. 46)
- La escala: trabaja en un primer momento la escala mayor, para iniciar al niño en la música tonal, más propia de la música de Occidente. No cambia el nombre de las notas ni utiliza ningún recurso fuera de la música, remarca la importancia de la correcta entonación de intervalos, y no emplea la terminología referente a las alteraciones ya que considera que complica su aprendizaje. “la escala diatónica en primer lugar, fenómeno global musical y humano. Por ser la de nuestra época evolutiva, sin renunciar a otras como las de los modos antiguos, la escala pentatónica, hexatona...” (Fernández Ortiz, 2010, p. 46)
- Ejercicios: Willems propone una serie de ejercicios/juegos con los que trabajar los 4 parámetros del sonido: intensidad, altura, duración y timbre. Estos ejercicios están planteados desde la escucha, el reconocimiento y finalmente la reproducción de estos 4 parámetros.

- Invención musical: Willems reconoce que la improvisación en la música es más complicada que en otras áreas como puede ser la literaria o la plástica, ya que ésta es más abstracta que aquellas. Para Willems la improvisación tenía especial importancia porque es un elemento que trabaja la audición interior y la memorización. Dentro de la improvisación, según Mejía (2010) Willems diferencia 2 tipos de la misma: Improvisación melódica, que está condicionada por la rítmica. En el método se empezará por esta última trabajando mediante la pregunta-respuesta. Improvisación armónica, más complicada debido a la necesidad de preparación de los acordes.

Ritmo y métrica: según Mejía (2010) Willems considera que el ritmo tiene un papel prioritario dentro de la música debido a la relación que tiene este con la fisiología de las personas. Willems cree que la base del ritmo se encuentra en el cuerpo y que éste es un movimiento ordenado, pero diferencia la finalidad del movimiento que desarrollamos en el ritmo de la que tienen los movimientos desarrollados en danzas y en la gimnasia. Para comenzar a trabajarlo, Willems emplea el ritmo de las canciones y sus valores métricos, ya que los niños sienten este ritmo de manera inconsciente. Su punto de partida es lo que el mismo llama “choques sonoros o golpes” que se dan sobre la mesa en el suelo, o en una parte del cuerpo, aunque también pueden ser remplazados por claves o palillos. Comienza trabajando por aquí porque estos golpes permiten una primera improvisación rítmica y un acercamiento a distintos elementos métricos. La métrica y el compás se trabajan mediante la imitación y después se produce la conciencia de los 4 modos rítmicos. La métrica y el compás se trabajan, pero a posteriori, ya que en este método se encuentran bajo la influencia del instinto rítmico libre. Los modos rítmicos que se trabajan son

- Ritmo en las canciones.
- Tempo = pulso.
- Primer tiempo del compás.
- División y puntualmente subdivisión del tiempo.

A través del trabajo anterior, Willems realiza la introducción a la polirritmia y junto a ello se va desarrollando, según él, la audición interior.

En cuanto a la lectura y escritura, como ya hemos mencionado anteriormente Willems no emplea medios extramusicales para trabajar estos aspectos, ya que no los considera útiles a largo plazo, aunque si puede que resulten de tal manera al comienzo.

El desarrollo de estos elementos se producirá una vez se haya superado la etapa sensorial.

Willems contempla dos tipos de solfeo, al igual que de audición: absoluto y relativo. Se sirve del movimiento para explicar y realizar las diferentes abstracciones relacionadas con la escala diatónica y proporciona también ejercicios para trabajar el orden de los sonidos, sus nombres y los grados. Comienza desde un principio trabajando con un pentagrama de once líneas, para poder trabajar así la lectura simultánea utilizando las dos claves. Para introducir a la grafía convencional, realiza un primer paso con una grafía de prelectura en la que se señalan las duraciones de sonidos largos y cortos.

Seguidamente introduce los símbolos que representan estas duraciones: las figuras musicales, tomando como referencia el valor más corto, y no el largo como se emplea en otros métodos. Las siguientes figuras se van presentando por adición de valores diferenciándose del método empleado por Kodaly, que lo realizaba por división.

4.1.4El método Kodály: fue creado por los seguidores de Zoltan Kodály (Kecskemét1882-Budapest 1967). Fue amigo y compañero de trabajo de Bartok y junto a él emprendió la labor de recopilar y clasificar las canciones de tradición popular de toda Hungría. Su método está centrado en el canto, al igual que el método de Ward, pero este autor a diferencia de la americana, centra el desarrollo de la educación musical y del oído sobre todo, en el canto popular y tradicional, reconociendo incluso, que la música debe ser trabajada ya en el ambiente familiar, a través del canto materno. Según Pilar Pascual Mejía, el propio Kodály afirmaba que:

Una profunda cultura musical se desarrolló solamente donde su fundamento era el canto. La voz humana es accesible para todos y al mismo tiempo es el instrumento más perfecto y bello, por lo que debe ser la base de una cultura musical de masas ser la base de una cultura musical de masas (Mejía, 2010, p. 128).

Esta misma autora afirma que el método de Kodaly se puede resumir en lo siguiente:

En general, todo el trabajo de Kodaly se fundamenta en el canto coral a través del folclore húngaro y se basa en el sistema pentatónico y, principalmente a cappella, el oído y el solfeo relativo y la práctica de la fononimia. Los instrumentos en el método son menos importantes que la voz, aunque los emplea como acompañamiento de canciones” (Mejía, 2010, p. 128)

Según Lászlo Ördög, un especialista en el método Kodaly, el método de Kodaly tiene las siguientes características: “desarrollar el oído a través del canto. Es el principio fundamental de Kodaly” (Ördög 1994, citado en Carton, 1994, p. 10). A partir del canto, afirma este mismo autor, se desarrollan todas las demás actividades, conocimientos y experiencias musicales. También es importante conseguir cantar con seguridad “a primera vista”, a través de una enseñanza firme tanto de la escritura como de lectura musical. Un hecho importante que remarca este autor y también Pilar Pascual Mejía es que el solfeo es entendido en este sistema como lectura musical cantada. Kodaly defendía la enseñanza-aprendizaje de la música al mismo tiempo que el aprendizaje de la lengua materna, ya que eran complementarios estos aprendizajes y ayudaban a un mejor desarrollo de la persona. Para Erzsébet Heigy, otra experta en el método, el canto popular jugó el siguiente papel dentro del método:

El sistema Kodaly utiliza canciones folclóricas, ya memorizadas por el alumno puesto que las conoce desde bien pequeño, y enseña el solfeo reconociéndolo en ellas. Esta innovación provocó y provoca una motivación enorme en el alumno y facilita los mecanismos de aprendizaje (Heigy, 1999, p. 11, citado en Mejía, 2010, p. 11).

El aprendizaje del folclore nacional y la adquisición de conocimientos sobre canto y solfeo se va realizando de manera progresiva tanto de dificultad como de contenidos y según Pilar Pascual Mejía(2010) se observan 3 etapas diferentes en cuanto al ámbito que nos concierne: una primera etapa que se desarrolla en los hogares de los niños y la cual supone la adquisición de un primer repertorio, otra segunda etapa en las escuelas infantiles, en las que los niños aprenden canciones de oído y se les va introduciendo algunos contenidos y elementos musicales, a través del juego y del movimiento acompañando las canciones, y finalmente en la escuela primaria, donde se comienza a trabajar la escritura y lectura musicales, se desarrolla y trabaja el canto ya no solo a una voz sino a varias inclusive.

A continuación presentaré algunos de los elementos o herramientas que utiliza Kodaly para trabajar en su método:

Solfeo silábico: una herramienta que tiene como precedente la utilizada por Emile Joseph Chevé(1804-1864), quien sustituía las notas por números. En este caso, el nombre de las notas es sustituido por silabas (ta, titi, tiritiri). Esta herramienta se utiliza para facilitar la comprensión de los patrones rítmicos.

Solfeo relativo frente a solfeo absoluto: según Heigyi la diferencia radica en: “el sistema absoluto es el que sitúa las notas siempre en el mismo lugar independientemente de los cambios de tonalidad. El sistema relativo cambia las notas de lugar dependiendo de la tonalidad.” (Heigyi, 1999, p. 12) Esta herramienta se convierte en uno de los pilares de su metodología ya que supone aprender música sin clave, ni tonalidad previa, instaurándose una manera original de leer un pentagrama. Pilar Pascual Mejía afirma que “Kodaly menosprecia el sonido absoluto en un principio y acostumbra al niño a entonar melodías a distintas alturas, con lo que alcanza esta capacidad de transporte sin grandes dificultades” (Mejía, 2010, p.17-138). Por lo tanto se comienza trabajando sin claves ni tonalidades, simplemente se trata de asimilar los intervalos y una vez que esto está conseguido, se empieza a trabajar y se da el paso hacia la tonalidad y las distintas claves.

Fononimia: la fononimia está centrada sobre todo en las siguientes funciones que tiene la mano en el método Kodaly: introducir el conocimiento del pentagrama con los dedos, y representar los sonidos relativos con las posiciones de ésta. Según Pilar Mejía: “la fononimia propiamente dicha de Kodaly es un sistema de canto en el que se puede leer mediante signos manuales y no con una forma escrita.” (Mejía, 2010, p. 141) Algunos antecesores en cuanto a la técnica de la fononimia son Guido D’Arezzo con su “mano Guidonina”, según Pilar Pascual Mejía (2010, p. 141) y su más inmediato el sistema creado por John Curwen.

Pentafonía: al igual que en otros métodos, el de Kodaly utiliza el material musical pentatónico. “En los primeros niveles empieza trabajando con escalas bitónicas, tritónicas y sobre todo pentatónicas” (Mejía, 2010, p.143). Esto lo observamos muy bien en el “Método Kodaly de Solfeo I y II” llevado a cabo por la especialista anteriormente nombrada Érszbet Hegyi. El orden propuesto en el que se presentan las

escala sería el siguiente: escala pentatónica, triada mayor, pentacordos mayores y menores, hexacordos, escalas de siete grados con tónicas do y la. La elección de Kodaly de trabajar con la escala pentatónica tiene el siguiente argumento a favor: el folklore húngaro, que es con lo que él trabaja, está compuesto por obras pentatónicas.

El lenguaje musical: como ya he mencionado anteriormente, este aspecto es uno de los principales que mueve el método de Kodaly, ya que él quería superar el analfabetismo musical que existía en su país.

Para aprender de oído un nuevo elemento musical, escuchan primero la canción varias veces, después lo deducen de una canción conocida, en la que sientan intuitivamente este elemento. En primer lugar se presenta el ritmo, después la melodía, ambos a través de patrones rítmicos o interválicos (Mejía, 2010, p. 146).

Dentro del lenguaje musical, Kodaly trabaja con los distintos elementos que lo componen: la forma, persigue educar al niño para expresar con inteligencia sus ideas musicales. La armonía que está presente tanto en las canciones a varias voces como en los ejercicios de cantos polifónicos. Suele trabajarse en la entonación de las tiradas mayor y menor, presentándose por tanto las escalas mayores y menores al final de la etapa de educación primaria. El transporte: este elemento lo trabaja, como ya he comentado anteriormente, con el solfeo relativo y el absoluto. Este proceso se realiza desde edades muy tempranas. La lectoescritura: la escritura se realiza a la par que la lectura y la entonación, en los niños más pequeños se realiza con cartones de papel pautado y notas magnéticas. Kodaly utiliza frecuentemente los dictados musicales, primero melódicos y después rítmicos.

4.1.5 El método Martenot: un método creado en Francia por el ingeniero Maurice Martenot (París 1898-París 1980) que fue además un intérprete de violín, piano y violonchelo. Debido a su formación musical llegó a ser director de la escuela de música de París y llegó a trabajar por tanto con grupos de todas las edades, tanto niños como adultos.

En su propio libro, “Principios Fundamentales de formación musical y su aplicación”, Martenot comienza realizando una división entre los contenidos teóricos y la práctica o aplicación de los mismos, aunque bien es cierto que él mismo remarca siempre que no

se puede entender una cosa sin la otra e invita al propio lector de su libro que preste especial atención a ambas partes.

Desde el principio busca diferenciarse del método tradicional, como él lo llama, y crea un método que le sirva al hombre a disfrutar la música, a recuperar la esencia del hombre primitivo y realizar un trabajo con sus alumnos que le permita al educador desarrollar en ellos unos “resultados imponderables” como Martenot mismo los llama: sentido de lo humano, potencial psíquico, estabilidad continua... Es por tanto un método que no busca el profesionalismo y que entiende que la correcta expresión musical se consigue cuando se produce una armonía entre lo físico (movimientos, técnica) y lo psíquico (goce y disfrute por la música, estabilidad emocional...)

Según Martenot (1993) comienza su método fijándose en los más pequeños, y comienza su educación musical a través de la audición, afirmando que el bebé comienza a reconocer sonidos ya antes de haber nacido, aunque lo realiza en un medio líquido, lo cual dificulta su correcta audición. Sin embargo, resalta la importancia de que el niño oiga canciones conocidas y que no reciba una gran cantidad de estímulos sonoros diferentes al comienzo de su vida, ya que así no trabajara el concepto que él denomina como “memoria musical”. Este canto, además, es recomendable que vaya acompañado de un mecimiento de la madre, para que así se ayude también al desarrollo del sentido del ritmo. Estas melodías han de ser, en un comienzo, simples, del tipo de las nanas, y a medida que el niño vaya creciendo, el repertorio infantil debe estar subordinado al mismo proceso que en el apartado anterior. También recomienda que durante esta etapa se empiece a desarrollar el “canto inconsciente”, ese que produce sin que el niño se dé cuenta y que se desarrolla en los juegos más rítmicos, y es importante asimismo no preocuparse por el resultado musical de este tipo de canto, ya que el principal objetivo que se persigue es complementar el desarrollo adecuado de la memoria musical. Mediante la selección del repertorio y el posterior canto inconsciente se va desarrollando el folclore infantil. Es importante que se desarrolle el canto para realizar un primer trabajo sobre el órgano vocal y tratar de eliminar que el niño desafine.

Para comenzar a trabajar con sus alumnos, Martenot recomienda trabajar con el ritmo “vivo/natural” de cada uno de sus alumnos, y afirma que para desarrollar adecuadamente el sentido del ritmo es necesario atender a las siguientes condiciones:

1. Mantener el tempo natural.
2. Empezar trabajando el ritmo puro, sin asociarlo a la melodía.
3. Ensayar la repetición de fórmulas breves (“mágicas”).
4. Trabajar la expresión simultánea de pulsación y fórmulas rítmicas.
5. Buscar la máxima precisión posible.
6. Cultivar el estado rítmico, ese estado en el que somos capaces de anticiparnos y de reaccionar al ritmo. Es el estado comparable al que tenemos cuando jugamos al ping-pong, tenis...
7. Expresar el impulso vital a través del “flujo, reflujo y acento”.

Otro aspecto importante en el método teniendo en cuenta lo que dice Martenot(1993) es el canto, considerando en un primer momento que debe ir separado del trabajo de lectura, ya que supone una dificultad difícil de superar para los niños. El canto debe iniciarse por medio de la imitación, en una primera instancia, teniendo que adoptar este método más allá de los niveles elemental y medio, según el propio Martenot. Este primer canto debe ser un canto libre, que se empezará trabajando con palabras, para luego eliminar dichas palabras y trabajar únicamente con “el aire” y finalmente durante esta primera etapa del canto, asociar al mismo un gesto que permita acompañar y estilizar el canto. Según Marie Jaell : “el sonido está siempre en movimiento, un sonido prolongado se expresará con un movimiento horizontal de izquierda a derecha, considerando una línea melódica como un único sonido que cambia de altura” (Jaell, citado en Martenot, 1993, p.46). Después será necesario adecuar los gestos a los intervalos de las notas, siendo estos movimientos siempre continuados y con formas curvas, sin olvidar por supuesto expresar el carácter de la música a la hora de expresar estos sentimientos a través de la mano.

Una vez superada esta primera etapa del canto, fijándonos en las indicaciones dadas por el propio autor (Martenot, 1993) afrontaríamos la segunda etapa, la del canto obligado, que es un canto ya más o menos impuesto, en el cual se produce ya un mayor adiestramiento de las cuerdas vocales. Se diferencia de la etapa anterior en cuanto que en la otra etapa no se pretendía una perfección en la ejecución del mismo, ni en su postura ni respiración, mientras que en esta etapa estos fenómenos ya tienen que trabajarse con más determinación, procurando no obstante, no instigar a los alumnos ni

ponerles en una situación de estrés. Un objetivo importante en esta etapa del desarrollo del canto es la toma de conciencia del canto interior.

Seguido al canto, Martenot (1993) contempla el trabajo de la lectura, contemplando la dificultad que conlleva leer música de la misma manera que leemos un texto cualquiera. Para el desarrollo correcto de la lectura intervienen dos elementos que hay que trabajar como son los signos y su significado, y los automatismos y el movimiento sonoro, dotándole a éste último una mayor importancia. Dentro de los automatismos, Martenot destaca la lectura anticipada como uno de los más complejos, teniéndose que trabajar ésta misma a través de una primera lectura rítmica, siguiendo por una lectura de las notas y acabando por la lectura de los intervalos, lo cual producirá una mayor facilidad a la hora de desarrollar los automatismos

Martenot parte de la premisa de H. Taine: “Las leyes teóricas no tienen valor más que cuando se practican” (Taine, citado en Martenot, 1993, p. 56) y concibe por tanto un desarrollo de toda la teoría musical ligado a la práctica de la misma a través de lo sensorial. Realiza por tanto una crítica los métodos centrados únicamente en los contenidos puramente teóricos y restringe la enseñanza de los mismos y promueve que estos se apliquen a la perfección. Por lo tanto, Martenot promueve un conocimiento de lo teórico a través de una primera experiencia y sin la necesidad de que este aprendizaje se produzca mediante la persona del profesor, sino que el mismo alumno se dé cuenta a través de su experiencia del conocimiento en cuestión.

A la hora de valorar la importancia de la audición en su método, Martenot (1993) habla de tres tipos de audiciones: la pasiva, que es aquella en la que el sonido incide en el subconsciente de la persona de forma involuntaria o indirecta, la audición consciente, en la que la persona escucha o atiende de forma voluntaria a sonidos que le resultan familiares, como puede ser la voz materna, y la audición activa, en la que la persona participa e interviene en lo que está oyendo, por ejemplo, cuando a un niño se le cuenta una historia que ya conoce, la reproduce mentalmente, se sorprende con lo las variaciones que se puedan producir en dicha historia y se adelanta al relato que le están contando.

Martenot resalta este aspecto para afirmar lo siguiente: “(...) el placer musical procede por una parte de la audición y por otra de lo imprevisto. Se trata al mismo tiempo de la

previsión de lo esperado y de la espera de lo imprevisto y de lo original” (Martenot, 1993, p. 60).

Es importante este concepto porque está muy relacionado con el concepto que Martenot tiene sobre “memoria musical” ya que a través de la audición piensa que se pueden trabajar múltiples elementos que conforman este tipo de memoria: memoria vocal, memoria verbal, memoria visual... y otras más que como él mismo afirma, son elementos que no son la memoria musical pura.

Martenot (1993) afirma que a la hora de memorizar es importante realizar una serie de escuchas previas antes de comenzar a imitar los sonidos de la misma, y la razón es que si los alumnos comienzan a imitar solo con una audición es muy probable que cometan errores, desafinen y no lo hagan de la manera más correcta y por lo tanto se les quedaría grabado en su memoria la versión imperfecta y con errores. Una vez superada esta primera fase, se trabajará con los niños una primera improvisación espontánea, teniendo en cuenta las dificultades que ello conlleva y partiendo de la base de que esta improvisación será más efectiva si se promueve el uso del canto interior, es decir, de reproducir mentalmente la melodía que van a tocar o cantar. Y finalmente mediante el trabajo de la memorización y de la improvisación, Martenot considera el trabajo del transporte espontáneo, pero no el relacionado con el transporte de claves, sino el que los niños puedan realizar a través del oído. Este transporte se realizará en un primer momento sin palabras ni notas, sino que se le dará una melodía que sea capaz de reproducir correctamente y luego se le dará un nuevo sonido de partida, para que reconstruya el nuevo camino a través del canto interior.

Para trabajar la improvisación Martenot (1993) se deja influenciar por Willems y Maurice Chevais y aboga por dejar al niño cantar no solo las canciones propuestas por el profesor, sino improvisar, porque al fin y al cabo y según la reflexión de Chevais, improvisar es la manera de hablar la música, de utilizar el verdadero lenguaje musical. A la hora de trabajar la improvisación, Martenot diferencia entre la improvisación meramente rítmica, la melódica para acabar con el descubrimiento tonal.

4.1.6El método Orff: este método fue creado por el compositor alemán Carl Orff en el año 1924, año en el que crea una escuela de danza, música y gimnasia junto con Dorothe Günter. Este método se conocerá con el nombre de Orff-Schulwerk. Cabe

destacar de este método que está conformado por una serie de ejercicios y de orientaciones pedagógicas en torno a la enseñanza de la música. Este método trabaja con la música elemental, pero no por ello se refiere a un concepto básico, sino que está más bien referido al principio de la música. “(...) Este es el principio, aquí nace Orff-Schulwerk, en la música elemental” (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 9). Este método por tanto hace referencia a los elementos originales de la música, es decir, los elementos naturales o básicos, que son el ritmo y la melodía. Según palabras de la propia Montserrat Sanuy:

Todos los términos o material musical utilizados poseen un estado de principio. Los instrumentos son aquellos que no requieren una técnica especial (...) la palabra como esquema rítmico, la llamada de los niños, la canción infantil, el recitativo en su versión melódica más elemental (...). Orff-Schulwerk es una unidad compuesta de música, palabra y movimiento, considerada de forma elemental y acomodada al mundo del niño que juega. En este método, por tanto, el juego se concibe como un ente creador, y se parte del hecho de la improvisación como principio (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 10).

Profundizando en el hecho de la enseñanza, no se concibe la mera adquisición de conocimientos teóricos sino que se apuesta más por la práctica y la experiencia: “Aquí no adquiere un interés excesivo la teoría musical o el solfeo. No es esta la finalidad, aunque forme parte indirectamente. La teoría es una consecuencia natural de la experiencia práctica y sensorial” (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 11).

Se trabaja la música en todas sus dimensiones, tanto vocal, instrumental como la danza y el movimiento. Dado que debieran trabajarse todos los aspectos anteriormente mencionados, en un principio, esta labor estaba dividida y existían profesionales que llevaban a cabo cada una de las diferentes actividades pensadas para los niños. Pero debido a la dificultad que ello suponía, se formulan y escriben los manuales que ayudan al maestro a realizar su función de manera adecuada.

Un elemento importante en este método es el lenguaje: “antes de cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico, existe el ejercicio de hablar” (Orff, citado en Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 12). Esto es así por el gran valor que éstas atesoran, tanto rítmico como dinámico.

Montserrat Sanuy afirma lo siguiente:

Hablar es hacer música, aun sin estar escrito en notas. Hablar con pausas y con respiración, como en el lenguaje musical. Ejercitar la buena pronunciación que repercutirá en una mejor formación del oído y del ritmo, y por fin, cantar, que no es ni más ni menos que la continuación de hablar (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p.12).

Una función que tiene el método es conseguir lo ellos denominan como un método global: “La actividad musical debe cultivarse en la escuela, se ha intentar hallar todos los puntos de relación existentes entre la actividad musical y las que forman el compendio educativo general, para llegar al método que podemos denominar como global” (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 13).

Según Sanuy y González Sarmiento (1969) a través de la palabra, Orff trabaja tanto el ritmo, como el elemento melódico e ir introduciendo al mismo tiempo la escritura y el lenguaje musical de una manera más cómoda y fácil de entender al alumno.

Comienza introduciendo un monosílabo en casillas, y después le otorgan un signo de duración, por ejemplo una blanca. A continuación introducen palabras llanas en otra casilla, similar a la anterior, para hacer ver que la duración es la misma tanto en la palabra llana, como en la monosílaba (aguda). Por lo tanto le confieren a las palabras llanas otro signo de duración pero distinto que en el caso anterior. Realizan la misma operación con palabras con 4 sílabas y lo van comparando con las anteriores en líneas rítmicas. “Pero esto no es más que una relación simplísima. No obstante, ello conducirá a la comprensión de alguno de los signos musicales. Quizá fuera conveniente expresar estas palabras y signos de otra forma, por ejemplo, con palmas” (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 15). Después de esto y para seguir trabajando el ritmo, pueden sustituir las palabras por palmas, o pitos y así poco a poco van introduciendo elementos del lenguaje musical de una manera más sencilla, al tiempo que trabajan el ritmo y la percusión corporal también.

A la hora de introducir el elemento melódico, trabajan con una tercera menor descendente (sol-mi) haciendo ver a los niños que es una inflexión natural de la voz, que la llevan a cabo cuando llaman a otra persona que se encuentra alejada. “Y si a esto añadimos las inflexiones propias de la voz (relación melódica), habremos conseguido, sin dificultad de montaje, un mundo fantástico de expresión” (Sanuy y González

Sarmiento, 1969, p. 21). Partiendo de este fenómeno, el trabajo con los niños se complementaría tocando esta tercera menor o cantándola, después escribiéndola y así se partiría de una experiencia que les resulta conocida, para acabar trabajando el conocimiento teórico. Seguidamente se pueden introducir los conceptos de intervalos. “Esto nos podría servir de base para la comprensión de los intervalos melódicos, ya que estas inflexiones las produce el niño de forma natural y espontánea” (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 22).

Siguiendo este proceso de enseñanza que hemos descrito anteriormente se acaba trabajado con escalas de 5 sonidos (do-re-mi-sol-la) y se trabajan con estos sonidos porque : “ la pentafonía es, quizá, la modalidad más antigua y por tanto, está más cerca del concepto elemental (...)” (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 24).

Un elemento característico de este método es la utilización de ciertos instrumentos, que posteriormente recibirían la denominación de instrumentos Orff. Él concibe que los primeros instrumentos que se deben utilizar son los que tenemos en nuestro propio cuerpo: “(...) pies, palmas en las rodillas, palmas y pitos. Estos no supondrán ningún problema técnico para el niño si cuenta con un buen ejemplo que pueda servirle de modelo: el maestro” (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 27). Para la escritura de los instrumentos mencionados, Orff propone la utilización de 4 líneas horizontales, siendo cada una de ellas una representación del instrumento.

Otro instrumento al que Orff confiere importancia es la voz, y ya no solo por lo que vimos anteriormente de la utilización de las palabras, sino también para utilizarla como herramienta de disfrute y alegría en la actividad colegial a través de la formación coral :

(...) al hablar de la voz casi siempre pensamos en la formación de un coro con varias cuerdas o voces, olvidando a menudo que los niños son capaces de cantar a varias voces de forma natural y fácil después de haber ejercitado conscientemente el canto a una sola voz. Con esta práctica habremos conseguido no solamente que los niños canten polifonía coral, sino, aún más, que dominen la polifonía instrumental (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 31).

La actividad coral la desempeña acompañada por diversos instrumentos que comentaré a continuación y resalta, por último, lo siguiente: “siempre es mejor cantar a una sola voz bien afinados que a varias y desafinados” (Sanuy y González Sarmiento, 1969,

p.31). A la hora de acompañar sus obras musicales Orff propone los siguientes instrumentos:

Instrumentos de percusión con sonidos indeterminados: las castañuelas, los platillos, las maracas, los cocos, palos/claves, la caja china, el triángulo, los cascabeles, la matraca o carraca, las campanillas, las vieiras, la caja de resonancia, el tambor, y el bombo.

Instrumentos de percusión con sonidos determinados: pandero, pandereta, bongoes, timbales, los xilófonos, carrillones, los metalófonos, las copas de cristal, y la flauta dulce.

Un comentario acerca de la flauta dulce es que es un instrumento que a los niños les suele gustar, pero que de todos los mencionados, es de los que mayor dificultad presentan en la técnica, por lo tanto es un instrumento que se debe empezar a incorporar a partir de los 7 años, dice Orff y que además les empieza a introducir en el mundo del solfeo y de la lectura, lo cual puede llegar a suponer un inconveniente si el deseo de comenzar a aprender las primeras nociones sobre estos aspectos no surge inicialmente del niño.

(...) cuando la ponemos en sus manos ya le tienen cariño, y más de una vez nos solicitan poder tocarla. El momento ideal para comenzar el estudio de este instrumento es, quizá, a partir de los siete años. Antes, las manos de los niños son demasiado pequeñas y sus dedos no pueden tapar bien los orificios (Sanuy y Sarmiento, 1969, p. 59).

Una tercera parte importante dentro de este método es el movimiento, y la presencia de este elemento está justificada por varias razones, la primera y la más evidente es la necesidad que tiene el niño de moverse y la segunda es la relación que ha existido desde siempre entre música y movimiento. Con respecto a este tema M. Sanuy dice: “puntualizaremos que se trata de un movimiento elemental y no de ballet clásico. Para desarrollar esta actividad con los niños no es necesario ser un especialista, aunque, por supuesto, siempre sería mejor” (Sanuy y González Sarmiento, p. 64).

En una primera instancia se tratará de hacerle al niño caer en la cuenta de que incluso en sus juegos tienen lugar en la clase de música, y ayudarle a tomar conciencia de sus propias posibilidades motrices: “(...) pero sobre todo debemos intentar que el niño se

familiarice con el espacio y se sienta capaz de expresar la música por medio del cuerpo con sus improvisaciones” (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 64). Un objetivo, previo análisis de la situación del aula por parte del maestro, es conseguir que sus alumnos canten y bailen de manera simultánea, incluso que se acompañen en dicha acción de un instrumento. El maestro asimismo se encargara de realizar danzas y bailes populares, ya no solo de su región sino de todo el país.

La improvisación también juega un papel fundamental en la metodología Orff, porque es ahí donde, consideran, se muestra el niño tal y como es y donde más nos puede llegar a sorprender: “(...) Bien, el que un niño improvise ante un xilófono o con unos bongoes es tan natural como el que pinte o escriba sus impresiones” (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 66).

Así como el niño llega a conocer los elementos del lenguaje por medio de un acto de creación libre o, en la clase de dibujo, lo que más importa no es el dibujo en sí, sino llegar a una disposición por parte del niños para la comprensión y la plasticidad de la forma, del mismo modo, por medio de un contacto personal con los sonidos y el ritmo, por medio de ese libre hallazgo de los elementos musicales, deberá el niño comprender el sentido de la expresión musical y de sus múltiples posibilidades (Sanuy y González Sarmiento, 1969, p. 67).

Las principales formas musicales con las que trabajaremos con los alumnos en este método serán aquellas en las que se trabaje a través de la repetición, en el caso de España y las propuestas por Sanuy son las siguientes: la forma lied (la más elemental), el canon y el rondó.

4.1.7 Método Suzuki. Instaurado por Sinichi Suzuki, el cual se vio inspirado en la figura paterna, que trabajaba en una fábrica de violines en Japón. Atendiendo a lo que afirma Christophe Bossuat (2010) comenzó su interés por la música a los 17 años, y más tarde, habiendo obtenido la diplomatura en una escuela de comercio, inició sus estudios musicales con varios profesores de Tokio. En 1920 se traslada a Alemania para estudiar música y allí comenzó sus estudios con Karl Klinger, profesor de la escuela de música de Berlín. En Berlín conoció a su mujer Waltraud y más tarde en el año 1928 volvió a Japón y formo el cuarteto Suzuki.

Basándome en Bossuat (2010) no fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial que Suzuki desarrollo sus ideas sobre la educación y formación de los niños. Suzuki concibió este método observando e interrogándose acerca de la capacidad de los niños para adquirir con tanta soltura la lengua materna, e investigo sobre los mecanismos que se desarrollan en dicha adquisición, tratando de trasladarlos a la música. Se dio cuenta de que el aprendizaje requería primero de una escucha, que se prolonga después en el tiempo, una vez que ya se ha adquirido la lengua materna. Por lo tanto y según Bossuat(2010) aplicó este primer paso a sus clases, consiguiendo una notable mejoría; seguidamente cayo en la cuenta de la importancia del entorno familiar a la hora del desarrollo del lenguaje e invito a las madres de sus alumnos a acudir a las clases con ellos. Se dio cuenta que los hermanos pequeños que asistían a las clases también, mostraban interés en aprender y lo hacían con mayor facilidad, con lo que decidió adelantar la edad de comienzo de sus clases. Las obras que escogió Suzuki para llevar a cabo su método, dentro del repertorio clásico, tienen un marcado ritmo de baile o interpelan a la interioridad de los niños.

Otro fenómeno que marco su método tomando como referente a Bossuat (2010) es que intentó que los niños se aprendieran las piezas de memoria, para que así la calidad de la música fuera más elevada. Se organizaban en grupos y no en clases individualizadas, porque pudo observar cómo mediante esta organización la motivación aumentaba cuando estudiaban obras o piezas musicales entre varias personas.

Estos métodos son los que más influencia e importancia tendrán en el resto de Europa, así como en otras zonas del mundo a las que han llegado estas metodologías que denominamos clásicas.

4.2 Métodos desarrollados a partir de la segunda mitad del siglo XX

El desarrollo de la pedagogía musical durante la primera mitad del siglo XX condiciono mucho la historia y marco un camino a seguir para los diferentes pedagogos del ámbito musical. En los manuales sobre pedagogía musical, aparecen con mayor importancia estos métodos que acabo de describir, pero también aparecen otros, que aunque de menor expansión o repercusión han tenido su influencia en Europa. Durante la segunda mitad de este siglo, y comienzos del siglo XXI se llevaron a cabo otras

metodologías inspiradas en las clásicas adaptadas a las circunstancias cambiantes de su contexto histórico, aunque también surgen métodos que buscan romper con los establecidos durante la primera mitad y a los nos referimos como “clásicos” Surge un movimiento en Francia, el “Groupe de Recherches Musicales”, en torno a los años 60 que concibe la música de una manera diferente, en ciertos aspectos, a cómo la conciben los grandes maestros clásicos. Según Susana Espinosa, de la universidad de Argentina:

La nueva pedagogía que llevaron adelante los compositores pedagogos franceses a partir de los años sesenta se basó en tres ideas fundamentales: la música de los ruidos (...), la música no es siempre ritmos y melodías (...) y ser músico no es necesariamente saber de música (Espinosa, 2010, p. 96).

Paralelamente se desarrollaron en otros lugares, métodos inspirados por estas nuevas ideas, a continuación se hace referencia a algunas de las más destacadas:

4.2.1 Método Schafer: Esta metodología fue creada por el compositor canadiense nacido en Ontario, Murray Schafer. “La nueva orquesta es el universo sonoro y los nuevos músicos, cualquier y cualquier cosa que suene” (Schafer, citado en Espinosa, 2010, p. 100). Además de compositor desempeñó una labor como educador y académico. Fue un hombre especialmente preocupado por la contaminación acústica y el paisaje sonoro, hechos que supusieron el centro de su obra, y por tanto, de su metodología:

El silencio es el aspecto más potencializado de la música. Aun cuando se produce después de un sonido, reverbera con la textura de ese sonido y esa reverberación continua hasta que otro sonido la desaloja o se pierde en la memoria (...)” (Schafer, 1982, citado en Espinosa, 2010, p. 104).

Para conocer su metodología hay que fijarse en los 5 libros que escribió y en ellos podemos observar sus diversas propuestas. Su metodología, según Espinosa (2010) no es la usual ya que está determinada por un método inductivo-deductivo, con un carácter informal, estimulador y abierto. Un hecho relevante es que su obra pedagógica está formada por un conjunto de recopilaciones de sus experiencias con niños y jóvenes, por lo tanto está dotada de cierta informalidad.

En cuanto al método en sí, según Espinosa (2010) decir que está fundamentado en la creación y en el carácter activo por parte de los niños. Es una metodología activa y

dinámica, y que busca la formulación de un lenguaje musical moderno, y ello lo hará mediante la realización de un diálogo a través de preguntas entre el profesor y los alumnos. Schafer cree que en este proceso, tanto el profesor como el alumno desarrollan un proceso de aprendizaje y formación, y que en el momento en el que este fenómeno no se produce, la educación comienza a tener problemas. Según palabras de Violeta Hemsy de Gainza: “La mayoría de los libros “pedagógicos” de Schafer consisten en transcripciones directas de sus experiencias personales con grupos de niños y jóvenes. Por este motivo, su estilo es informal y no por eso menos profundo ni poético. Nunca trata de explicar cómo se hacen las cosas: simplemente, el lector, tiene la oportunidad de recorrer, palo a palo, el proceso vivo de la enseñanza-aprendizaje de la música y puede llegar hasta a captar en las entrelineas la vibración y el entusiasmo que cada nuevo descubrimiento produce tanto en el maestro como en sus alumnos”.

4.2.2 Método Paynter: es un método muy relacionado con el anterior, creado por el inglés John Paynter en los años 70. Paynter desarrolla trabajos cuyo fin es ofrecer nuevas propuestas para desarrollar la música en las escuelas y lleva a cabo ciertas aportaciones para que se lleve a cabo una revisión en el currículo de música así como una fundamentación del aprendizaje de la música contemporánea en la escuela. Se diferencia del anterior, en que sus bases se encuentran en la investigación, la exploración y la audición motivada. Según sus propias palabras: “(...) En esencia la música trata de excitar con sonidos. No existe una ruptura tan grande entre la música actual y la del pasado. En verdad, no existe ruptura alguna” (Paynter, citado en Espinosa, 2010, p. 107)

Su planteamiento pedagógico, según Espinosa (2010) tiene en cuenta la formación al alumno en música tradicional-clásica, aunque también plantea la posibilidad de llevar a cabo tareas musicales por parte del alumno y del profesor no especializados. Por lo tanto este autor invita a utilizar técnicas y elementos más simples, al igual que otros muchos autores y compositores del momento, sin la necesidad de tener que profesionalizarse, sino acceder a la música simplemente por el mero deseo de cantar o tocar algún instrumento. Promueve el uso de la creación y de la improvisación a través del ensayo error. Promueve, también, la incorporación de la “música nueva” al aula y analizarla y trabajar con ella. Paynter tiene esta preocupación de trabajar con la música nueva con los alumnos porque esta música no se puede trabajar desde un punto de vista

tradicional, ya que se emplean grafías y técnica e incluso sonidos nuevos que no se pueden representar ni estudiar desde ese prisma de música tradicional.

Paynter defiende la interdisciplinariedad de la música y a asociación de esta a otras áreas de conocimiento, con el objetivo de formar así a un hombre integral.

4.2.3 Música en colores: Estela Cabezas fue la creadora de este método, en los años 60, y su principal objetivo es presentar la música de forma atractiva y motivante a los niños. El método consiste en la dotación de un color y forma específico para cada nota, a modo de representación de la duración y la altura del sonido, cambiando así la notación musical tradicional. Se consigue reemplazar por tanto la partitura por una grafía no convencional, logrando con ello superar las dificultades de abstracción que la lectura del lenguaje musical supone. Surge de la observación que la autora realiza en sus clases Este método está pensado sobre todo para alumnos de infantil y primeras etapas de primaria. La eficacia de este método esta contrastada y ha tenido influencia en países como Alemania y Estados Unidos.

4.2.4 Método BAPNE: es un método de reciente creación, iniciado por un musicólogo español, Javier Romero, que se centra en la percusión corporal y en todas las ventajas que ella tiene para los alumnos. Es un método que se enmarca en diferentes ciencias, las cuales, dan, precisamente, nombre al método:

Biomecánica: su objetivo está en el estudio del cuerpo dentro de cada uno de los movimientos para poder así obtener el máximo rendimiento y poder diseñar, crear e impartir las lecciones de manera correcta. En el método BAPNE cada actividad se encuentra clasificada y organizada en función de unos ejes corporales para poder optimizar el aprendizaje del alumno. Durante el desarrollo del método se trata de combinar estos planos para darle a la sesión un carácter holístico y global. Los tres planos que se encuentran en esta disciplina son: sagital, horizontal y frontal/longitudinal.

Anatomía: a la hora de llevar a cabo la percusión corporal y por lo tanto este método, hay que tener en cuenta nuestra condición de bípedos, lo cual afectara a cada uno de nuestros movimientos. Se lleva a cabo una disociación entre las extremidades inferiores y las superiores, así como del lenguaje, suponiendo esto la total independencia de cada una de estas partes.

Psicología: según la información del propio método la psicología se estudia desde estas cinco dimensiones:

1. La perspectiva psicofisiológica y psicobiológica de la percusión corporal porque en las manifestaciones de la personalidad, de la conducta y de diversos trastornos concretos su empleo es beneficioso para el ser humano.
2. La percusión corporal dentro del marco del gusto musical, como condicionante social, de las influencias musicales y del sentimiento musical que genera.
3. La percusión corporal relacionada con las teorías cognitivas y del desarrollo.
4. La percusión corporal medida a través de los elementos de la música, es decir, con una base psicométrica.
5. La percusión corporal bajo la óptica conductista. Se centra en el estudio del aprendizaje y la conducta musical basada en estrategias, principios y técnicas de refuerzos además de recompensas englobadas, a través del método BAPNE.

En este método se trabaja de manera grupal, interrelacionándose todos los miembros del grupo y siendo todos ellos igual de importantes. Esto lo realizan según sus propias palabras con el siguiente fin: “Ese trabajo grupal (mediante círculos o círculos concéntricos), conlleva una complicidad con el resto de los compañeros, implica un gesto de sentir y vivenciar corporalmente lo que aprende; por lo que se desarrolla la empatía con el resto de los participantes.”

Neurociencia: esta ciencia muestra que la percusión corporal, a través de sus

Etnomusicología: a través de la etnomusicología se puede conocer cómo se desarrolla la percusión corporal en otras culturas y descubrir sus raíces antropológicas y sociológicas.

La combinación de estas disciplinas es la orientación que da soporte al método y que permite el desarrollo de las inteligencias múltiples. Por lo tanto este método se preocupa de aportar unas orientaciones metodológicas sobre el empleo de la percusión corporal en el aula, marcando bien definidos y claros los objetivos para cada actividad.

4.3 Influencia de estos métodos en España.

Ahora haré un breve inciso sobre algunos adaptadores de estos métodos en nuestro país:

4.3.1Joan Llongueras i Badia: nacido en el año 1850, fue un compositor, poeta y pedagogo, alumno de Jacques Dalcroze que se licenció en el año 1911 en el instituto Dalcroze de Ginebra, tratando después con ello de introducir en España, y sobre todo en Cataluña dicha metodología. En la actualidad el instituto que fundó (Institut Català de Rítmica i Plàstica) lleva su nombre y es el encargado de continuar con la función que él empezó.

4.3.2Irineu Segarra i Malla: autor de una pedagogía musical publicada en 1971 y difundida sobre todo en Cataluña, en la Escola de Pedagogía Musical. Esta metodología surge como fruto del estudio realizado por Irineu sobre las metodologías desarrolladas en el siglo XX en Europa, y no consiste en un mero tratado de teoría sobre la educación musical, sino que son un conjunto de libros y prácticas que orienten al alumnado para que puedan realizar de forma correcta dichas prácticas. Utiliza diferentes elementos de las metodologías clásicas, como la canción como elemento importante, trabajar la música con la escala pentatónica y la importancia del folklore.

4.3.3Rosa Font Fuster: monja dominica cuya labor principal ha sido investigadora y pedagoga, ya que se ha formado en diversos centros como son los de Barcelona, Murcia, ampliándolos también en Salzburgo y París, donde se especializó en el canto gregoriano y en el método Ward.

4.3.4Montserrat Sanuy Simón: su labor se ha centrado sobre todo en la difusión del método Orff, yendo a formarse para ello al Orff Institut de Salzburgo y su actividad ha consistido en impartir numerosos cursos sobre este método, así como fundar la Escuela de música y Danza de Madrid. Entre otras labores desempeñadas por esta pedagoga ha estado el programa de Televisión Española “En clave de Sol” así como la dirección de un programa para niños en Radio Exterior, sin faltar a su labor como docente en diferentes universidades españolas.

4.4Centros de formación en Métodos clásicos:

En este último apartado presentaré de forma breve los distintos centros de formación en métodos clásicos que existen tanto en España como en el resto de Europa:

4.4.1 España: en España se pueden encontrar los siguientes centros de formación

- Formación Orff: la lleva a cabo la asociación Orff de España, que tiene cursos tanto en Madrid como en España. Estos cursos pueden ser tanto en verano como en fines de semana y tienen un reconocimiento a nivel internacional. Siguen las directrices marcadas por la Orff-Schulwerk y está dirigido tanto a maestros, como a profesores de educación secundaria y todo tipo de profesionales y docentes de música.
- Formación Dalcroze: se lleva a cabo en el instituto Llongueras, en Cataluña. Este instituto también ofrece la posibilidad de realizar formación tanto en verano como en cursos de fin de semana y presenta una división por niveles en caso de hacerlo durante los fines de semana.
- Formación Willems: también está ofrecida por el instituto Llongueras, y ofrece cursos pedagógicos de diversos niveles de especialización.
- Formación Kodaly: se lleva a cabo a través de la sociedad Liz-Kodaly España y ofrece formación tanto online como presencial. Presenta distintos cursos de especialización a nivel básico (7) y luego oferta una posibilidad de realizar un taller de expertos en Kodaly y distintos masters relacionados con la educación musical.

4.4.2 Europa: en Europa podemos encontrar los siguientes centros de formación:

- Formación Orff: En Europa el encargado de impartir la formación en este método es el Instituto Orff en Salzburgo y la red de Asociaciones Orff-Schulwerk.
- Formación Kodály: por Europa la entidad que lleva a cabo la formación en este método es la Academia de Música Liszt de Budapest, así como la Organización ISME, que creo el alemán Kestenberg.
- Formación Dalcroze: el encargado de difundir este método en Europa es el Instituto Dalcroze de Ginebra que ofrece cursos para todas las edades.
- Formación Willems: para difundir y formar a la gente en el método Willems la entidad encargada es La Sociedad Internacional de Educación Musical Edgar Willems, fundada por Jacques Chapuis, un discípulo de Willems.
- Formación Martenot: la formación en el método Martenot corre a cargo de sus publicaciones, ya que no hay ningún instituto ni asociación oficial que se encargue de impartir cursos de formación.

5 Análisis del trabajo

Los métodos que he presentado en el apartado anterior presentan ciertas similitudes y ciertas diferencias y unas características que permiten que éstos puedan ser aplicados en el contexto actual en un aula del sistema educativo español.

La primera gran coincidencia que presentan todos los métodos y que ya se ha mencionado anteriormente es el espíritu reformador que los mueve, una voluntad de querer acercar el mundo de la música a todos los miembros de la sociedad, empezando por los más pequeños y acabando por los adultos. Pero este acercamiento no debe tener por intención formar músicos profesionales, ni tampoco talentos ni virtuosos en ningún instrumento, su principal función debe ser la de introducir, la de acercar y enseñar la música desde otra perspectiva distinta a la que existía en su tiempo.

Otro elemento que tienen todos estos métodos y sobretodo, sus creadores, es la amplia formación recibida y requerida por tanto para llevarlos a cabo. Todos ellos fueron grandes músicos y compositores, que tenían formación al más alto nivel y que habían vivido el carácter que tenía la música en su momento, ése al que tanto criticaron. Por lo tanto, y aunque en algunos métodos no se explicita, a la hora de ponerlo en práctica, todos ellos requieren unos conocimientos previos y unos dominios de la música sólidos y profundos, así como del manejo con soltura de por lo menos un instrumentos, sino más como en el caso de Orff.

Todos ellos trabajan y desarrollan todos los ámbitos de la música, desde la expresión instrumental, pasando por la escucha (o empezando), llegando hasta la expresión corporal, el movimiento y la danza, en algunos casos.

El punto de partida de todos ellos es lo elemental, lo básico, o lo más sencillo para el alumno; partiendo también de lo conocido para ir llegando poco a poco al universo de lo desconocido y de lo complejo, afianzando poco a poco cada contenido, asegurándose bien de no asumir un grado mayor de dificultad sin haber adquirido y afianzado previamente el contenido a trabajar.

Otro hecho que se manifiesta en muchos de estos autores en concebir la música como un lenguaje, y en pensar que la adquisición y el desarrollo de la música deben producirse siguiendo los mismos pasos marcados durante el aprendizaje de la lengua

materna. Esta nueva visión de la música conlleva cambiar el orden y la secuencia de los contenidos, amoldándose a las características anteriormente mencionadas y dando coherencia a todos sus planteamientos.

Un fenómeno que se encuentra muy presente en todos ellos y que también trata de romper con la dinámica de la música que a ellos les tocó vivir es el de la improvisación y la creatividad: todos los autores le conceden a este elemento de la música un espacio importante dentro de sus metodologías. Existe en todos estos métodos una dualidad improvisación-repetición, y me explico; la metodología de trabajo en estos métodos es bastante similar, comenzando con una escucha, después una asimilación y finalmente una repetición de lo percibido. Algunos autores, como Martenot, destacan la importancia de realizar una buena escucha previa, ya que esta marca la ejecución de manera correcta o no de lo que los alumnos han escuchado. Pero todos ellos insisten en la necesidad de dejar un momento en el que los alumnos creen por sí mismos, modifiquen y rehagan a su antojo, para desarrollar y potenciar sus capacidades musicales, asimilar de mejor manera lo aprendido y estimular su goce y disfrute por la música.

Desglosado de este aspecto se encuentra el siguiente, y es que muchos de estos métodos le dan importancia a la voz, como pueden ser el método de Kodály o el de Justine Ward, o como el de Orff, que también le confiere una gran importancia, como ya he reflejado anteriormente, al uso de la palabra y de la voz, así como del canto.

Una primera diferencia que se encuentra entre todos estos grandes métodos es el pilar, el elemento central que “dinamiza” cada uno de ellos: para Dalcroze por ejemplo es el ritmo y la expresión de este a través del cuerpo, para Kodaly y Justine Ward, como ya dije antes, es el canto y la voz, para Orff es la expresión instrumental en sus múltiples facetas, para Willems es la escucha, para Martenot es el lenguaje musical. Este detalle, el que cada uno de los métodos, a pesar de trabajar todas las dimensiones de la música, tenga un eje central, les concede una característica: la complementariedad.

Otra diferencia que existe, aunque de menor relevancia, es que no todos ellos plantearon un método educativo como tal, alguno de ellos como Kodály u Orff establecieron una serie de medidas o pautas de trabajo, ciertas actuaciones para llevar a cabo con sus

alumnos que fueron recogidas por diversos discípulos que posteriormente formarían el método.

6. Conclusiones

Voy a partir de uno de los fenómenos que he mencionado en el apartado anterior para reflejar mis conclusiones sobre la aplicabilidad o no de estos métodos en el aula: estos métodos son complementarios, porque a pesar de que todos trabajen todos los aspectos de la música, cada uno pone un mayor énfasis en uno de sus elementos, con lo cual, para diseñar nuestra actividad docente podemos usar según nos vaya conviniendo y según vayamos viendo, un método u otro.

Ahora bien, uno de los principales problemas que requieren estos métodos, como ya he dicho también en el apartado anterior es la formación, tanto a nivel teórico-musical, como a nivel instrumental y este apartado puede ser uno de los mayores problemas que tenemos hoy en día en cuanto a la música: la formación musical más básica y general. Esta formación corre a cargo de las escuelas de música y de los conservatorios que a día de hoy no son lo suficientemente numerosos como para decir que España es un país musicalmente desarrollado, de hecho, en comparación con otros países, en los que sí se ha llevado a cabo estos métodos, estamos en bastante mal lugar. Un hecho curioso es que a los profesores de educación musical no se les requiera ningún tipo de acreditación de nivel musical, tanto para entrar en las universidades como para desarrollar su labor docente en los centros.

Creo que estos métodos sí son aplicables en la educación española porque los medios que necesitan para llevarse a cabo, salvo la formación, se encuentran presentes en los centros, tanto los espacios como los instrumentos, por lo tanto en ese sentido no hay ningún impedimento para que los maestros encargados de la educación musical hagan un esfuerzo y pongan en práctica estas metodologías, más aún cuando ha habido personajes y pedagogos comprometidos con esta labor y que nos las han acercado a nuestro país como son Montserrat Sanuy o Joan Llongueras. La situación de la educación musical debe cambiar en España, para ofrecer una formación integral, completa y que ayude a los alumnos a aprender a disfrutar con la música y a que para practicar la música y tocar un instrumento, no hay que hacerlo como un profesional, ni

meterse en una orquesta o en un conservatorio, sino interesarse por la música, descubrir su capacidad transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

Martenot, M. (1993). *Principios Fundamentales de Formación Musical y su Aplicación*. Madrid, España: Ediciones Rialp, S.A.

Bachmann, M.L. (1998). *La Rítmica. Jaques-Dalcroze. Una educación por y para la música*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la Música para primaria, 2ª Ed.* Madrid, España: Pearson Educación.

Sanuy, M. y González Sarmiento, L. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Madrid, España: Unión Musical Española.

Cartón, C. y Gallardo, C. (1994). *Educación Musical. "Método Kodály"*. Valladolid, España: Ediciones Castilla.

Hegyí, E. (1999). *Método Kodály de Solfeo I*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Hegyí, E. (1999). *Método Kodály de Solfeo II*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Espinosa, S. (2010) Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En Díaz, M y Giráldez, A. (2010) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes. (pp. 95-112)* Barcelona, España: Graó.

Fernández Ortiz, J. (2010) Edgar Willems. En Díaz, M y Giráldez, A. (2010) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes. (pp. 44-52)* Barcelona, España: Graó.

Muñoz Muñoz, J. R. (2010) Justine Bayard Ward. En Díaz, M y Giráldez, A. (2010) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes. (pp. 44-52)* Barcelona, España: Graó

Bossuat, C. (2010) Sinichi Suzuki. En Díaz, M y Giráldez, A. (2010) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes.* (pp. 44-52)

Barcelona, España: Graó