



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
GRADO EN HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA
Curso 2018/2019

TRABAJO FIN DE GRADO

***La Percusión en el Aula de Secundaria:
Propuesta de Intervención***

Autor: Álvaro Sanz Sancho

Tutor: Miguel Díaz-Emparanza Almoguera

*La Percusión en el Aula de Secundaria:
Propuesta de Intervención*

RESUMEN: Tras completar un análisis exhaustivo de la metodología que utiliza la música en las aulas de Educación Secundaria en la actualidad y realizar la revisión sistemática de las diferentes corrientes pedagógicas relacionadas con dicha asignatura, la investigación del presente estudio se ha focalizado en la utilización de la percusión como principal método de enseñanza de la música. Para ello se han propuesto varias actividades diferenciadas por niveles (equivalentes a los cursos de segundo, tercero y cuarto de ESO) en las que se usan instrumentos de percusión con el fin de dotar al alumnado de un pensamiento musical de carácter holístico. Como consecuencia también contribuirá a desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria, música, corrientes pedagógicas, percusión, creatividad.

ABSTRACT: Following a thorough analysis of the methodology that is currently used in the music classrooms within the Secondary School years, and a systematic review of the different pedagogical tendencies related to the mentioned subject, the research from the present study has been focused on the utilisation of percussion as main music teaching method. For that reason, several activities have been proposed (all of them equivalent to second, third and fourth year of Secondary School) in which percussion instruments are used with the aim of providing the students with a full holistic and musical thinking. As a consequence, this method will contribute to a wider development of the students' creativity and their critical thinking.

KEY WORDS: Secondary School, music, pedagogical tendencies, percussion, creativity.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	11
1.1 Justificación.....	14
1.2 Objetivos	15
1.3 Metodología	16
1.4 Estado de la cuestión	17
1.4.1. Marco legislativo.....	19
1.5 Marco teórico	23
1.5.1. Sobre la educación artística musical	23
2. TEORÍAS PEDAGÓGICAS	27
2.1 Principales teorías del siglo XX.....	29
2.1.1. Método Dalcroze	29
2.1.2. Método Kodály.....	31
2.1.3. Método Willems.....	33
2.1.4. Método Orff.....	36
2.1.5. Método Martenot.....	37
2.2. Edwin Gordon y la “Music Learning Theory”.....	38
2.2.1. “Audation”, pensamiento musical.....	39
2.2.2. Etapas y estadios de audation.....	41
2.2.3. Proceso metodológico de la MLT	44
2.2.4. Uso de patrones tonales y rítmicos.....	46
3. LA PERCUSIÓN EN EL AULA	49
3.1. Clasificación de los instrumentos de percusión en el aula de música.....	52
3.1.1. Percusión corporal.....	53
3.1.2. Pequeña percusión.....	54
3.1.3. Membranófonos percutidos con las manos	55
3.1.4. Membranófonos percutidos con baqueta.....	57
3.1.5. Laminófonoso instrumentos de placas	58
3.2. Posibles propuestas de trabajo	58
Actividad 1	59
Actividad 2	60
Actividad 3	62
Actividad 5	65
4. CONCLUSIONES	67
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fonemas para figuras rítmicas según el método Kodaly	33
Tabla 2. Relación entre elementos musicales y aspectos vitales según Willems.	35
Tabla 3. Tipos de pre-audation en la teoría de Edwin Gordon	42
Tabla 4. Metodología de la LMT.	45
Tabla 5. Clasificación de instrumentos de percusión en el aula de música.	53
Tabla 6. Ejercicio 1.	60
Tabla 7. Ejercicio 2	61
Tabla 8. Ejercicio 3.	63
Tabla 9. Ejercicio 4	64
Tabla 10. Ejercicio 5	65
Tabla 11. Ejercicio 6	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura1. Sistema basado en patrones rítmicos de Edwin Gordon.	47
Figura2. Sistema basado en patrones rítmicos de Edwin Gordon.	48
Figura3. Sistema basado en patrones rítmicos de Edwin Gordon.	48
Figura 4. Ritmo con percusión corporal.....	54
Figura 5. Ritmo con pequeña percusión.....	55
Figura 6. Ritmo con djembé.	56
Figura 7. Ritmo de batería.	57
Figura 8. Ritmo de la actividad 2 con djembé.....	62

1. INTRODUCCIÓN

En el aula de música de Educación Secundaria se pueden encontrar diversos métodos de trabajo para conseguir un correcto desarrollo musical del alumno. Cada método se basa en una teoría, que tendrá predilección por unos instrumentos u otros. En este trabajo, se defenderá a la percusión como base para el método de trabajo del profesor de música en Secundaria.

La percusión ofrece una amplia gama de instrumentos que permiten al alumno desarrollar su sentido rítmico, aspecto fundamental para iniciar el camino hacia una base musical sólida. Hoy en día, la educación musical se encuentra en constantes cambios, buscando las mejores metodologías para la enseñanza de la música, tarea muy complicada y difusa a su vez. Todavía se percibe un sistema didáctico basado en el tradicionalismo musical que fundamenta sus bases en el aprendizaje de la lectura musical antes de ejercitar el oído y el ritmo del alumno.

Por suerte, en la actualidad se pretende cambiar esta perspectiva docente, gracias a la puesta en práctica de nuevos métodos instaurados por pedagogos musicales que desmontan, al menos parcialmente, las teorías anteriores.

Aun así, muchos de estos métodos no otorgan a la rítmica la importancia que en verdad tiene en la educación musical, y para ello, el trabajo con instrumentos de percusión en el aula ayuda a complementar muchos métodos pedagógicos.

Muchas veces es el propio miedo del profesor hacia la interpretación práctica sobre esta variedad de instrumentos lo que dificulta el trabajo con la percusión en el aula. A partir de estas líneas, se anima a los docentes de música y sobre todo a los profesores de Educación Secundaria, a utilizar la percusión como herramienta útil de su día a día en el aula, pues un uso correcto de estos instrumentos ofrecerá al alumno un camino más fácil y ameno hacia su desarrollo rítmico y musical.

La percusión en la clase de música sirve, además de lo comentado anteriormente, para desarrollar la expresión creativa del alumnado; otros instrumentos que hoy en día se usan, como la flauta dulce o la flauta de pico, no consiguen potenciar dicha función debido a los límites melódicos, rítmicos y armónicos que posee el instrumento. Indirectamente, el cambio del uso de estos instrumentos hacia los de percusión supone que los alumnos encuentren las clases de música mucho más entretenidas, además de iniciarse en el mundo de la percusión. De esta forma

conseguirán una base rítmica musical que les servirá incluso en muchas facetas de su relación personal con la música, pues la escucha musical es un hecho, consciente e inconsciente.

1.1 Justificación

El presente trabajo supone una primera aproximación hacia los entornos de la educación musical, centrada principalmente en contenidos de la Enseñanza Secundaria y Bachillerato. He decidido acercarme a la perspectiva docente con el fin de conocer más a fondo una parte de la enseñanza musical y que podría llegar a ejercer como actividad laboral, pues se trata de una de las salidas profesionales que facilita el Grado en Historia y Ciencias de la Música.

Es cierto que las presentes páginas pueden considerarse más cercanas a los objetivos que ofrece el Máster de Secundaria, pero precisamente por esta razón he decidido enfocar el tema en torno a la música en la etapa Secundaria, con la intención de que en un futuro me sirva para asimilar mejor los contenidos del Máster y, asimismo, seguir ampliando la orientación de este trabajo.

Debido a mi formación como percusionista y mi predisposición hacia una futura docencia musical, he decidido juntar ambas características y aunarlas en un mismo tema. Por tanto, este estudio aspira a entender la educación musical en Secundaria desde la perspectiva rítmica que ofrece la percusión.

El ritmo es la base de toda música y los pedagogos musicales siempre lo consideran pertinente a la hora de redactar directrices pedagógicas. Si bien durante el segundo capítulo se presentará un recorrido por las teorías de los principales pedagogos musicales del siglo XX, se hace un énfasis en la figura de Edwin Gordon como la más representativa en este trabajo, pues se trata de uno de los mayores impulsores del ritmo en la pedagogía musical del siglo XX, además de haberlo llevado a la práctica en numerosas ocasiones.

Aun así, se hace notar la falta de información y la escasez de teóricos que aportan datos sobre la educación musical en la etapa Secundaria. Las etapas de la Educación Infantil y Primaria, sin embargo, están plagadas de artículos y recomendaciones docentes acerca del correcto desarrollo musical del alumno, pero en

la Educación Secundaria existe un pequeño vacío de extraña comprensión, ya que es en este periodo del desarrollo pedagógico donde el alumno interioriza y desarrolla todo lo aprendido anteriormente. Todo lo dicho supone otra razón por la cual he decidido profundizar en este tema para realizar mi trabajo de fin de Grado.

El apartado de la Consejería de Educación del Boletín Oficial de Castilla y León actualizado en mayo de 2015 afirma en su artículo 9 *Organización de las Enseñanzas, Organización del Primer Ciclo*¹ lo siguiente:

El alumnado deberá cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

- a) Educación Física.
- b) Religión o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumnado.
- c) Además de las materias indicadas en los párrafos a) y b), todos los alumnos cursarán las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:
 - Primer curso: Educación Plástica, Visual y Audiovisual y Tecnología.
 - Segundo curso: Música y Cultura Clásica.
 - Tercer curso: Dos materias a elegir de entre Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Tecnología y Música.

Así pues, por lo que se observa en dicho momento, los alumnos solo cursan la asignatura de música de carácter obligatorio (aunque sea una asignatura de carácter específico) en el segundo curso. En los cursos siguientes (tercero y cuarto) tienen la opción de elegir otra en su lugar”.

1.2 Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es desarrollar el pensamiento musical y la creatividad de los alumnos a través de la percusión en el aula de música. Para ello me he marcado los siguientes objetivos específicos:

¹ El primer ciclo comprende los cursos primero, segundo y tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

- Conocer los diferentes métodos de aprendizaje para poder vincularlos con el uso de la percusión en el aula.
- Relacionar dichos métodos y observar qué fracción de ellos es adecuada para la Secundaria.
- Plantear actividades relacionadas con la percusión en el aula derivadas de estos métodos.
- Adaptar estas nuevas actividades a través de la metodología basada en la Teoría del Aprendizaje Musical (MLT) de Edwin Gordon.
- Deducir los beneficios que la percusión ofrece en la docencia musical.
- Relacionar la asignatura de música con otras asignaturas partiendo de ejercicios rítmicos, fomentando su carácter interdisciplinar.

1.3 Metodología

Con este trabajo se pretende realizar una investigación descriptiva del uso de la percusión en el aula de Educación Secundaria, y efectuar una concienzuda búsqueda de información sobre este tema en concreto.

Cada una de las partes de este trabajo aborda diferentes planteamientos metodológicos. En primer lugar, se escoge el tema y se examina la problemática y las dificultades de este. Una vez escogido el tema, para la primera parte del trabajo se desarrolla una base teórica del estudio, y se recurre a una revisión bibliográfica de literatura y fuentes sobre las principales teorías pedagógicas que hoy en día se usan en el aula de música. A partir de estas teorías, se profundiza sobre el ritmo y el uso de la percusión en el aula de Educación Secundaria. Esta sección está basada en la consulta de revistas, libros y páginas web sobre dicho temario.

Seguidamente, la parte descriptiva de la propuesta de intervención se apoya en la experiencia personal fuera del aula de música. Así pues, se intenta hacer uso de esta experiencia y de los conocimientos obtenidos a través de la revisión bibliográfica con el fin de profundizar en el uso de la percusión en el aula, además de elaborar una serie de actividades de trabajo útiles para el profesor de música de Educación Secundaria.

1.4 Estado de la cuestión

Tras una primera búsqueda bibliográfica, se advierte claramente la poca literatura que se atribuye a la enseñanza musical en Educación Secundaria, y más concretamente, al ámbito de la percusión. La mayoría de libros, artículos de revistas y ensayos van dirigidos hacia la primera etapa de la enseñanza reglada, fase que los teóricos y pedagogos musicales han estudiado a fondo, pues es el periodo donde se supone que el alumno desarrolla sus facultades intelectuales con mayor intensidad.

El ámbito de la percusión corporal en el aula es el que más referencias acapara y sobre el que se encuentra una mayor información. Concretamente, en algunos artículos de revistas digitales como “Eufonía. Didáctica de la música”, o el artículo de Oscar Casanova López (2016) *Percusión en el aula*, se invita a ejercitar la percusión corporal dentro del aula, así como la lectura rítmica. Este último artículo hace un recorrido por los diversos instrumentos de percusión que se pueden encontrar en un aula de música y debate sobre el uso correcto de estos para una adecuada enseñanza musical. El autor reflexiona sobre la cantidad de ocasiones en las que estos instrumentos de percusión se utilizan como juguetes, lo que dificulta el proceso de aprendizaje. Asimismo, expone unos ejercicios de polirritmia para todos los niveles de enseñanza.

El artículo de Olga González Mediel (2006) sobre *Estrategias de Enseñanza – aprendizaje en el entorno de la percusión corporal*, aporta técnicas de enseñanza de percusión para futuros profesores de música de Primaria. Aunque no está dirigido a la Educación Secundaria, supone una gran ayuda, pues añade algunos métodos de ejercicios en grupo que se pueden llevar a cabo en aulas de esta etapa educativa.

El mayor representante en nuestro país dentro de este ámbito es Javier Romero, musicólogo y pedagogo musical, creador del método BAPNE. Es autor de varios libros sobre este tema, como *Body percussion: Didáctica de la percusión* (2006), *Método BAPNE: Percusión corporal en diferentes culturas* (2008), *Basic musical rhythms with body percussion* (2012), y *Play rhythms with your body: Body percussion and multiple intelligences* (2012), entre otros. También ha publicado numerosos artículos sobre su método. Es un referente en la didáctica de la percusión corporal.

El trabajo realizado por Trives-Martínez y Vicente-Nicolás² hace un recorrido por los diferentes métodos pedagógicos que incluyen percusión corporal en sus técnicas en relación con la actividad didáctica del ritmo. Afirma que el método BAPNE es el que fundamenta y trabaja la didáctica musical a través de la percusión corporal como base de sus técnicas.

Joan Llongueres en su libro *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*³ explica casi totalmente la obra educativa y artística del pedagogo, educador, pianista y compositor Emile Jacques Dalcroze. Muy admirado por el autor, Llongueres se basa en los métodos de Dalcroze⁴ y expone la idea de que la fuente del ritmo musical son los ritmos locomotores y naturales del cuerpo humano. De este pedagogo se hablará en los siguientes apartados, pues sus estudios sobre el ritmo fueron muy influyentes para el desarrollo de la enseñanza musical e inspiraron a otros teóricos que profundizaron más sobre este tema. Aunque todo lo que fundamenta Dalcroze sobre el ritmo va dirigido a la enseñanza Infantil, se puede aplicar a la enseñanza Secundaria en aquellos casos en los que el alumnado sea reacio a trabajar el ritmo de cualquier obra, pues desarrolla el sentido rítmico de una manera más natural y lúdica.

En relación con los métodos de cada pedagogo, M.^a Elena Guerrero García⁵, profesora de percusión del Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla, publica un artículo para la “Revista Digital para Profesores de la Enseñanza” donde resume los métodos de los pedagogos más influyentes en este ámbito y muestra el crédito que estos teóricos han tenido a la hora de trabajar con el ritmo y la percusión dentro del aula de música. Los teóricos en los que se centra son Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, y Maurice Martenot.

Sin embargo, es Edwin Gordon el que relaciona todas las teorías de los pedagogos clásicos y aporta su teoría del aprendizaje musical. En su libro *Rhythm*.

²Trives Martínez y Nicolas Vicente. “Percusión corporal y métodos didácticos musicales”. Departamento de innovación y formación didáctica de la Universidad de Alicante, junto al departamento de didáctica de la expresión plástica, musical y dinámica de la Universidad de Murcia, 2013. <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-oral.../335235.pdf>.

³JoanLlongueres, *El ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia*(Barcelona: DinsicPublicationsMusicals, 2002)

⁴ Jaques Dalcroze, *La Rythmique*(París: Jovin& Co. s/f, 1909)

⁵ M.^a Elena Guerrero García, “La influencia de diferentes pedagogos en los instrumentos de percusión”, *Temas para la educación. Revista digital para profesores de la enseñanza* 29 (septiembre 2014): <https://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=329>

*Contrasting the implications of audiation and notation*⁶, Gordon siente la urgencia de reconsiderar lo que tradicionalmente se conoce sobre el ritmo, y pone en entredicho su definición. Asimismo, relaciona el ritmo con la respiración y el movimiento, y los convierte en elementos inseparables. Incluso elabora una primera aproximación a sus conceptos clave de “audiation” y notación que desarrolla junto a su teoría en su obra magna *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*⁷. En lo referente al ritmo, Gordon explica que necesitamos de ambos conceptos, “audiation” y notación para ser rítmico. Como ya se ha adelantado en los objetivos, el presente trabajo se fundamenta principalmente en el uso y adaptación de las teorías de este pedagogo estadounidense.

La mayoría de las fuentes demuestran que existe un vacío de escritos sobre el uso de la percusión en el aula de música de Educación Secundaria. No obstante, un buen docente en este campo debe aglutinar toda la información necesaria, no solo dentro del ámbito de la percusión sino de la educación en general para poder desarrollar su propia teoría didáctica o adaptación particular a su entorno educativo real.

1.4.1. Marco legislativo

El marco legislativo en el que se ubica la presente programación es el determinado por la L.O.M.C.E. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa. Se trata de la Ley Orgánica Estatal que regula las enseñanzas educativas en España, aprobada en el año 2013 y en vigor desde el curso 2014/2015, que modifica la anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios⁸:

⁶ Edwin Gordon, *Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation* (Chicago: G.I.A. Publications, 2000).

⁷ Edwin Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns* (Chicago: G.I.A. Publications, 1988).

⁸ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.
- i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

- k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
- l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
- m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.
- o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.
- p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.
- q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

En general, estos principios no varían mucho de la anterior Ley Orgánica, y se resumen en un único objetivo principal: la necesidad de adecuar la educación a la diversidad, la equidad e igualdad de oportunidades, y la transmisión de valores que fomenten la libertad, tolerancia, responsabilidad y respeto.

En cuanto a los fines de la L.O.M.C.E. destaca uno por encima de todos, pues la gran mayoría confirman los principios anteriores. Este fin primordial es el siguiente:

“El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.”

Todavía en la anterior Ley Orgánica, Josep Lluís Zaragoza en el capítulo 2 de su libro *Didáctica de la Música en la Educación Secundaria*, proclama la importancia de

la introducción de la capacidad creativa en las aulas⁹. Así pues, con esta nueva ley, este fin adquiere mayor relevancia aún.

Más en concreto, en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL)¹⁰ sobre esta nueva Ley Orgánica, en el apartado de disposiciones generales de la Consejería de Educación, en el currículo de la asignatura de música para Educación Secundaria aparecen algunos aspectos relevantes. Se presentan objetivos como dotar al alumnado de un vocabulario que permita la descripción de fenómenos musicales, una comprensión del lenguaje musical como medio de expresión artística, una sensibilidad hacia la expresión musical y el entendimiento de la música como un fenómeno implicado en la historia y en la sociedad.¹¹

Los elementos del currículo se han organizado en todos los cursos en cuatro bloques: interpretación y creación, escucha, contextos musicales y culturales y música y tecnologías. Los cuatro bloques están relacionados entre sí, ya que comparten múltiples elementos, pero esta división permite hacer más abordable su estudio. De acuerdo a estos bloques, el currículo por cursos está diseñado de esta manera:

- En segundo curso, se refuerzan y amplían los contenidos de la etapa anterior con un estudio más completo del lenguaje musical y una visión general de la música de distintas culturas y estilos.
- En tercer curso, la Historia de la Música juega un papel fundamental a la hora de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje y profundiza además en el estudio y la práctica del lenguaje musical y en su evolución a lo largo de los siglos.
- En cuarto curso, la música popular toma protagonismo, desde sus orígenes hasta las tendencias más actuales, así como los diferentes usos que se le da a la música en los medios audiovisuales: cine, radio, televisión, etc.

Uno de los principales problemas que tiene el nuevo currículo de la asignatura, que ya Zaragoza criticaba en su libro sobre la L.O.E.¹² (anterior Ley Orgánica Educativa) es la falta de horas para desarrollar todo el amplio contenido que ofrece, pues deja tan sólo una media de 2 horas por curso a la semana (teniendo en

⁹ Josep Lluís Zaragoza, *Didáctica de la Música en la Educación Secundaria*. (Barcelona: GRAÓ, 2009), 45-85.

¹⁰ Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), publicado el viernes 8 de mayo de 2015.

¹¹ Información obtenida del Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), pág. 32321.

¹² Zaragoza, *Didáctica de la Música en la Educación Secundaria*, 47.

cuenta que Música como asignatura específica solo se puede cursar en tres de los cuatro cursos de ESO).

1.5 Marco teórico

1.5.1. Sobre la educación artística musical

La figura de profesor de música como tal surge en el año 1990 con el establecimiento de la reforma educativa L.O.G.S.E. (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) que dota de estudios universitarios para la formación de estos maestros/as. Esta ley parte de la Ley General de Educación (1970), pero ¿fue esta reforma innovadora en este aspecto? ¿Se dio más importancia a la materia de música a partir de este punto?

En 1958 se celebra el II congreso de la UNESCO sobre pedagogía musical, donde se exponen las teorías de una serie de pedagogos que marcarán las pautas en la enseñanza musical. Este congreso es un punto de partida para la revalorización de la importancia de la educación musical. Entre este grupo de teóricos destacan algunas figuras como las de Jaques Dalcroze, Justine Ward, Maurice Martenot, o Carl Orff entre otros. Estos pedagogos desarrollaron una serie de métodos modernos que la gran mayoría del profesorado actual utiliza y pone en práctica dentro del aula de música.

El citado congreso presentó una serie de conclusiones sobre la educación musical¹³:

- El canto es un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño/a en su doble vertiente: comprensiva y expresiva.
- La práctica instrumental crea una serie de lazos afectivos y de cooperación, necesarios para alcanzar la integración del grupo.
- La actividad rítmica del niño/a a través de estímulos sonoros de calidad favorece el desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical.

¹³ Sandra María Rodríguez Morales, “Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX”, *Aula Abierta* 30(2010): <https://pedagogiamusicalupel.files.wordpress.com/2010/10/temario-muestra-msica-1.pdf>

- La educación musical, por desenvolverse en un ambiente distendido y de expansión natural, actúa como un verdadero relajamiento para el niño/a rompiendo el tono de tensión y seriedad de otras asignaturas.
- La educación musical es un magnífico recurso para desarrollar la sensibilidad estética y el buen gusto.

Todos los teóricos que participaron en el congreso dejaron a un lado las anteriores teorías pedagógicas tradicionalistas para centrarse en un desarrollo musical del alumno más sano y natural, partiendo de la base en la cual la creatividad era muy importante.

Uno de los principales pedagogos musicales del siglo XX fue Jaques Dalcroze. En su libro *The Eurhythmics of Jaques Dalcroze* (1918), aborda su tesis principal en la que el ritmo está en constante relación con el movimiento. La rítmica es el centro de su teoría pedagógica, en la cual, la percusión corporal destaca por su importancia. Toda su teoría sobre la rítmica está recogida en su libro *La Rythmique*¹⁴

Zoltan Kòdaly es el precursor en relación con la iniciación en el uso de instrumentos de percusión elementales en el aula, además de que mantiene un interés constante en su visión de la música folklórica¹⁵, necesaria para el desarrollo de la capacidad musical y cultural del alumno. En su libro *333 Reading Exercise* (1966) se recoge una amplia gama de ejercicios rítmicos y vocales sobre canciones tradicionales húngaras.

Hay otros autores que pretenden llegar más allá y crean una teoría musical-psicológica, como es el caso de Edgar Willems. En *El valor humano de la educación musical*¹⁶, Willems expone su teoría sobre la relación de la música con la vida del ser humano. En sus escritos muestra esta constante relación, y desglosa la música y la vida humana en tres niveles jerárquicos, a su vez duplicados en cada parte (musical y vital): ritmo, melodía y armonía en la parte musical, y vida física, afectiva, e intelectual en la parte vital.

¹⁴Jaques Dalcroze, *La Rythmique*.

¹⁵Otro pedagogo que daba mucha importancia al folklore y sobre todo al ritmo y las células rítmicas era Maurice Martenot

¹⁶Edgar Willems, *El valor humano de la educación musical* (Barcelona: Paidós, 2002).

Por otro lado, el compositor y pedagogo Carl Orff crea una verdadera alternativa para la nueva enseñanza musical centrada en los instrumentos de percusión como base de su teoría, pues este consideraba la palabra como centro generador del ritmo. Orff organiza una serie de instrumentos musicales de percusión para la realización de su teoría en las aulas. Con el tiempo, este instrumental se ha acabado apodando “Instrumental Orff”.

Otros autores, como Justine Ward, centran su teoría en el canto y la formación vocal, o en otros instrumentos como el violín en el caso del educador, filósofo y violinista Shinichi Suzuki.

Sin embargo, y tras una larga lista de pedagogos musicales que revolucionaron el panorama docente, el teórico que más empeño puso, una vez interiorizadas todas las teorías anteriores, adecuarlas a las circunstancias actuales y crear una nueva filosofía didáctica fue Edwin Gordon.

Gordon, con su *Music Learning Theory* (LMT), pretende desarrollar un pensamiento musical en el alumno al completo. Para referirse a este desarrollo del pensamiento musical, Gordon inventa un nuevo concepto al que llama “*audation*”. Así pues, su teoría gira en torno a la descripción de la *audation* y su división en distintos niveles.

Tras una extensa bibliografía sobre su método, Gordon reflexiona por completo sobre su término *audation* y asienta las bases de la LMT en el libro *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*¹⁷.

¹⁷Edwin Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns* (Chicago: G.I.A. Publications, 1988).

2. TEORÍAS PEDAGÓGICAS

2.1 Principales teorías del siglo XX

A finales del siglo XIX se instauró una educación musical regida por las normas del tradicionalismo, normas basadas en modelos culturales y sociológicos que hoy en día nos podemos seguir encontrando en las aulas. Por suerte, en la actualidad existe otra vertiente paralela que aporta nuevas propuestas pedagógicas, y que ha supuesto un gran cambio en el panorama educativo-musical. Así pues, esta serie de pedagogos musicales que renovaron el sistema educativo en el siglo XX, presentes en el congreso sobre pedagogía musical organizado por la UNESCO a mediados del siglo XX, hicieron frente a la educación musical tradicional basada en el virtuosismo y el dominio técnico y la apartaron para dar paso a la expresividad y la creatividad. Afortunadamente, hoy en día en la Educación Primaria y Secundaria prevalece una actitud participativa y creativa del alumno, se hace de la música parte del mismo alumno y no la aparta de él¹⁸.

Todo esto se ha conseguido gracias a la nueva corriente de pedagogos musicales que revolucionó el sistema educativo a mediados del siglo XX y que insertó en la sociedad nuevas formas de concebir la música que se encuentran recogidas en sus corrientes pedagógicas musicales.

A continuación, se expondrán algunos de los métodos de los pedagogos más relevantes en el ámbito musical, siempre en relación con sus aportaciones al terreno de la percusión instrumental o corporal.

2.1.1. Método Dalcroze

“Es importante, y conviene no olvidarlo nunca, que la rítmica sea considerada como un modo de educación por la música y para la música”¹⁹

– E.J. Dalcroze.

Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950) fue un compositor y pedagogo suizo, pionero en las nuevas teorías pedagógicas del siglo XX y punto de partida para otros pedagogos como Willems o Carl Orff. Su principal teoría está basada en el ritmo. Para Dalcroze, el ritmo se puede traducir en movimiento, por lo que fundamenta su

¹⁸Sara Cuevas Romero, “La transcendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual”, *Revista digital Magister* 27 (julio 2015): 27-43.

¹⁹ Jaques Dalcroze, *La Rythmique*.3.

método en ejercicios para la educación del oído y la percepción del ritmo a través del lenguaje corporal. Afirma que el cuerpo humano traduce el ritmo en movimiento y a partir de este punto se pueden identificar y experimentar los sonidos musicales.

Muchas veces se relaciona este método con el campo de la “gimnasia rítmica”, pero lejos de ello, Dalcroze pretende captar con su método todos los elementos de la música. La tesis general de su método es la siguiente²⁰:

Todo ritmo es movimiento, por lo que todo movimiento es material. Al ser material, el movimiento se puede encuadrar dentro de un espacio y un tiempo. En la infancia, los movimientos de los alumnos son inconscientes, por lo que se necesita de experiencia rítmica-motora para una toma de conciencia que deriva en una regulación de los movimientos, lo que permite a su vez desarrollar una mentalidad rítmica. Según Dalcroze (2014)²¹, a través del movimiento se trabaja un solfeo corporal y a través de la improvisación se crea un lenguaje propio.

Teniendo en cuenta estos principios, Dalcroze desarrolló una serie de ejercicios que muchos profesores utilizan hoy en día, basados en el movimiento corporal. Algunas características de dichos ejercicios son las siguientes²²:

- Los alumnos caminan libremente, y el profesor empieza a tocar una marcha (preferiblemente de carácter lento), por lo tanto, los alumnos deben empezar a caminar adoptando el ritmo y compás de la marcha. Es un ejercicio basado en la improvisación, en el cual se introducen los valores de las notas. La figuración de negras se utilizará para caminar tranquilamente, la figuración de corcheas se utilizará para correr y la figuración de corcheas con puntillo se utilizará para saltar.
- Dalcroze también ejercita la orientación espacial, caminando en círculo y levantando los brazos al grito de “hop”.
- Para ejercitar los matices, Dalcroze utiliza el caminar “de puntillas” para los matices suaves, y zapatear fuerte para los matices fuertes.

²⁰M^a Elena G. García, “La influencia de diferentes pedagogos en los instrumentos de percusión”, *Temas para la educación. Revista digital para profesores de la enseñanza* 29 (sept 2014): <https://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=329>

²¹JaquesDalcroze, *The Eurhythmics of JaquesDalcroze (reimpresión)*, (Nueva York: Createspace, 2014).

²²M^a Elena G. García, “La influencia de diferentes pedagogos en los instrumentos de percusión”-

- Este método también desarrolla la creatividad y expresividad con movimientos expresivos de los alumnos en función de la interpretación y carácter de la obra.
- Finalmente, el silencio se traducirá a una parada en el movimiento del alumno.

Aunque este método fue difundido principalmente por la primera etapa de Educación Infantil, y dirigido hacia una plena Educación Infantil, Marie-Laure Bachmann²³ en su libro sobre la rítmica de Jaques Dalcroze dedica un pequeño apartado hacia la rítmica en la adolescencia y juventud de la Educación Secundaria. Bachmann explica que la adolescencia es una etapa de la vida marcada por estereotipos, en la que el adolescente se confina y no deja ver muchas veces sus gustos o sus rechazos. Por esto, la educación musical corporal se ve obligada a mantenerse ante unos límites. Aun así, Bachman aclara a los profesores de Secundaria que no deben ceder a la tentación de tales estereotipos que le llevan hacia una demagogia fácil. Pero no por esto debe rechazar la rítmica, pues afirma que muchos métodos utilizados en las etapas de Infantil o en Primaria pueden dar resultados en Secundaria, y la rítmica de Dalcroze en la educación musical puede hacer que el adolescente despierte su interés hacia la comprensión de la música y al ejercicio de esta.

2.1.2. Método Kodály

Zoltan Kodály (1882-1967) fue un músico y compositor de origen húngaro. Su afán por la pedagogía musical le hizo dejar a un lado su faceta de compositor y director de orquesta para dedicar gran parte de su vida a la recopilación de un amplísimo repertorio de música popular y folklórica con la intención de utilizarlo en su metodología. Kodaly se basa en la música folklórica como fundamento de su método, la cual debería introducirse como parte de la enseñanza desde sus comienzos en el ambiente familiar. Su método parte del principio de que la música no se puede entender como un valor abstracto (solfeo), sino que esta se vincula a los elementos que lo producen (voz e instrumentos), por lo que se trata de un método instrumental. Para Kodaly, la voz es el instrumento principal y más importante que se debería de

²³Marie-LaureBachmann, *La Rítmica de Jaques-Dalcroze*(Madrid: Pirámide, 1998), 263-266.

practicar diariamente, aunque también afirma que la práctica con un instrumento elemental de percusión y la práctica colectiva son puntos relevantes en su método.²⁴

El aprendizaje de la música en Kodaly debe estar relacionado con la cultura propia de cada país, y se utilizan canciones populares e infantiles. En la vida de un niño, la experiencia musical decisiva aparece entre los seis y los dieciséis años, en esta época el niño es más receptivo a estímulos musicales y muestra un mayor talento²⁵, por eso este método prepara al niño con un amplio patrimonio vocal (unas cuatrocientas canciones populares y juegos), para que el alumno pase a los siguientes grados (Primaria y Secundaria) con una gran cultura musical propia de su país.

Desde el punto de vista pedagógico, su método se basa en la lecto-escritura, las sílabas rítmicas, la fononimia y el solfeo relativo. Las características más destacadas de esta metodología son las siguientes²⁶:

- Canción popular folklórica: las canciones tradicionales pentatónicas son las más adecuadas para la iniciación musical. Poco a poco se va desarrollando el ámbito melódico, así como la lectura sobre el pentagrama.
- Solfeo relativo: Kodaly utiliza el sistema de tónica móvil o “Do móvil”²⁷, un enfoque de tonalidad relativa que no trata de agenciar a una nota su sílaba correspondiente, sino que todas las escalas son pensadas interválicamente, por lo que "do" significa primera nota de la escala mayor, "re" segunda... independientemente del tono en que estemos. Inicialmente, el "do móvil" se usa en tres posiciones, correspondientes a do, fa y sol.
- Fononimia: la fononimia consiste en situar en el espacio la altura de los sonidos, colocando la mano en diferentes alturas. Esta técnica ayuda a desarrollar la afinación, la memoria, el oído, la técnica vocal, improvisación...
- Ritmo: La instrucción rítmica se lleva a cabo paralelamente al aprendizaje de las notas, claves y fraseo. Kodaly utiliza sílabas rítmicas y relaciona una

²⁴Marco Lucato, “El Método Kodaly y la Formación del Profesorado de Música”, *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. 7 (mayo 2001),doi: 10.7203/LEEME.7.9725.

²⁵Lucato, “El Método Kodaly y la Formación del Profesorado de Música”.

²⁶Sandra María Rodríguez Morales, “Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX”, *Aula Abierta* 30(2010),<https://pedagogiamusicalupel.files.wordpress.com/2010/10/temario-muestra-msica-1.pdf>.

²⁷ Esta técnica también se utiliza en la “*Music Learning Theory*” de Edwin Gordon.

sílaba con una figura rítmica. En la siguiente tabla se exponen los fonemas relacionados con cada figura rítmica.

Blanca	TA-A
Negra	TA
Silencio de negra	SIL
Negra con puntillo	TA-I
corchea	TI
semicorchea	TI-RI-TI-RI

Tabla 1. Fonemas para figuras rítmicas según el método Kodaly

2.1.3. Método Willems

Edgar Willems (1890 – 1978) fue un musicólogo y pedagogo franco-suizo de prestigio mundial, discípulo de Dalcroze y creador de un método didáctico-musical muy importante para la enseñanza en las aulas. Willems aborda el perfil de la música desde un punto de vista psicológico y aunque su método sea activo, aporta unas profundizaciones y orientaciones más teóricas que prácticas²⁸.

Su método tiene el fin de conseguir el desarrollo armónico de la persona. Para llegar hasta ese punto, Willems establece distintos elementos que, unidos entre sí establecen este desarrollo armónico. Pero primero, Willems considera oportuno centrarse en la educación básica musical desde la primera etapa de Educación Infantil, tratando los sonidos y los ruidos musicales como sonidos verbales, en definitiva, desarrollar un lenguaje nuevo²⁹.

El valor psicológico de la música dota de dos sentidos en la educación musical: la música como actividad en sí misma y la música como preparación a la vida y desarrollo de las facultades humanas. Así pues, este método persigue que el alumno descubra las aptitudes musicales que posee para desarrollar su potencial expresivo a

²⁸ Sandra María Rodríguez Morales, “Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX”, 5.

²⁹ Edgar Willems, *El Oído Musical: la Preparación Auditiva del Niño* (Barcelona: Paidós, 2001), 71.

su más alto nivel. Según otros teóricos como Fernández Ortiz (2010)³⁰, la idea de Willems no parte de la materia ni de los instrumentos, sino de los principios de la vida misma y de la música. Willems dota de gran importancia al movimiento (influencia de Dalcroze) y a la voz. Consideraba opuesta la educación musical a la educación instrumental, la cual concibe como un medio para llegar a la educación musical.

A su vez, Sanjosé Huguet (1997)³¹ aporta un paralelismo en el método Willems con los elementos de la música y los aspectos de la vida diaria. Afirma que esta relación ya está muy estudiada y que ocurre de manera inconsciente. La relación que establece Willems entre los elementos musicales y los aspectos de la vida es la siguiente:

Ritmo = Vida Física

Melodía = Vida Afectiva

Armonía = Vida Intelectual (conocimiento)

El propio Willems en su libro *El valor humano de la educación musical*³² explica esta correspondencia. Como vida física entiende “vivir”, en términos de acción. Como vida afectiva se refiere a “sentir”, es decir, la sensibilidad de la persona. Y como vida intelectual y de relación entiende “el tomar conciencia”. Por ello, la música como todo arte debe nacer bajo las leyes de la vida.

A continuación, se cifrará y ordenará jerárquicamente esta relación entre elementos musicales y aspectos vitales en una tabla, para posteriormente analizarla y vincular unos aspectos con otros.

³⁰ J. Fernández Ortiz, “Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes”, *Revista Eufonía*, num. 240 (2010), 43-53. Sevilla: Editorial Graó.

³¹ Vicente, Sanjosé Huguet, *Didáctica de la expresión musical para maestros* (Valencia: Piles, 1997).

³² Edgar Willems, *El Valor Humano de la Música* (Barcelona: Paidós, 2002)

Cifras:	1	2	3
Elemento musical:	Ritmo	Melodía	Armonía
Aspecto vital:	Física	Afectiva	Intelectual

Tabla 2. Relación entre elementos musicales y aspectos vitales según Willems.

Con esta base teórica se pueden obtener diferentes operaciones y sacar distintas conclusiones:

- Desde el punto de vista ordinal, el ritmo (1) es el primero, la melodía la segunda y la armonía la tercera. $1 > 2 > 3$.
- Desde el punto de vista cardinal, la melodía es más importante que el ritmo puesto que ya lo contiene, y a su vez, la armonía es más importante que la melodía, pues contiene a ambos. $1 < 2 < 3$.
- La armonía es el resultado de la unión de ritmo y melodía. $1 + 2 = 3$.

Así pues, estas relaciones se pueden realizar a su vez con los aspectos vitales. La vida física es necesaria para la vida afectiva y la vida intelectual es el resultado de ambas.

Willems dota a los sentidos del oído, la vista y el tacto de vital importancia para la capacidad sensorial. Se centra en la canción, el desarrollo auditivo, el sentido rítmico y la notación para desarrollar la audición musical. Entre sus prácticas combina el ritmo y la pulsación, canciones con intervalos y canciones con tónica-dominante que se puedan interpretar con instrumentos (como la flauta), o ejercicios de pregunta y respuesta rítmica y melódica. Todos estos ejercicios el autor los conseguía relacionar con una serie de canciones, de las cuales el propio Willems las clasificó en diversos grupos:³³

- Canciones de primer grado, para niños más pequeños que están iniciándose en la música. Comienzan con una llamada o palabra a la que los niños deben de responder musicalmente: “cu – cha”, “toc – toc” ...

³³ Sandra María Rodríguez Morales, “Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX”, 6.

- Canciones con mímica, en las que el movimiento se encuentra más cercano a la danza; el interés de estas canciones radica en la belleza del movimiento.
- Canciones populares, con intereses sociales y culturales que, según Willems, deben anteponerse a los intereses pedagógicos.
- Canciones para el desarrollo del instinto rítmico, en las cuales la relación con movimientos rítmicos como un reloj, un tren, o unos simples pasos, ofrece grandes ventajas.

Al respecto de la improvisación, Willems considera que debe tener un papel determinante, como se detrae de su libro “*Las Bases Pedagógicas de la Educación Musical*” (2011)³⁴, y explica que lo verdaderamente válido no es el resultado, sino la posibilidad de crear. Afirma que, en la actualidad, la improvisación se debe practicar desde cualquier ámbito del sonido en toda la enseñanza obligatoria, desde el primer curso de Educación Infantil, hasta el último curso de Educación Secundaria.

2.1.4. Método Orff

Carl Orff (1895-1982), de nacionalidad alemana, creó un método para trabajar la música de forma activa y su metodología supuso una verdadera alternativa a la enseñanza y solfeo tradicional, con un especial énfasis en el ritmo y en la percusión. El método Orff es uno de los métodos más usados en la actualidad en toda la enseñanza obligatoria, además de utilizarse también en los primeros años de conservatorio.

Orff considera la palabra como célula generadora del ritmo y basa su metodología en la relación ritmo-lenguaje. Así, hace sentir la música antes que aprenderla³⁵. A través de su teoría, pretende combinar palabra, música y movimiento hacia el ritmo y lo utiliza en el lenguaje verbal recitado o entonado (canciones, rimas, refranes...). A través de este método se trabaja conjuntamente el ritmo, la percusión corporal, la palabra, la melodía, la armonía y la interpretación vocal e instrumental.

Un aspecto importante de su teoría es interpretar música en conjunto, mediante el uso de lo que se denomina *Instrumental Orff*, el cual ha tenido gran

³⁴Edgar Willems, *Las Bases Pedagógicas de la Educación Musical*, (Barcelona: Paidós, 2011).

³⁵Juidías Barroso, Domínguez Márquez y Cano Fragosó, *Contenidos Curriculares para la Enseñanza de la Música* (Sevilla: Ediciones MAD, 1996).

importancia en la música y en la didáctica musical hasta la actualidad. Según Hall (1960), este instrumental está compuesto por dos tipos: “pequeña percusión” no afinada e instrumentos de láminas afinados. Estos instrumentos presentan distintos colores y timbres, además de que resultan fáciles de tocar para los niños.

Otra aportación de Orff al ámbito pedagógico-musical es la apreciación del cuerpo como unidad musical, el cual está dotado de características tímbricas muy diversas para la enseñanza del ritmo a través de la percusión corporal. Su metodología presenta el siguiente proceso:

Se parte de la palabra para llegar a la frase, la frase se transmite al cuerpo, transformándolo en instrumento de percusión y se trabaja la percusión corporal. Posteriormente pasa a la pequeña percusión instrumental, para pasar progresivamente a los instrumentos de sonidos determinados.³⁶

En la actualidad, este método proporciona al alumnado una participación activa mediante la utilización de elementos musicales, instrumentos y audición que ayudan al desarrollo de la comprensión, la improvisación y la creación musical. Así pues, la creatividad cobra cada vez más fuerza en la formación de las personas.

2.1.5. Método Martenot

Maurice Martenot (1898-1980), fue violonchelista, ingeniero, compositor y profesor de música de nacionalidad francesa. Fue el creador del instrumento denominado “ondas de Martenot”.

Su método de enseñanza se basa en la imitación, los “ecos” y la memorización de fórmulas rítmicas. Parte de materiales acústicos, de la psicopedagogía y de la propia observación del alumno. Además, el folklore y la canción son muy bien considerados en su teoría, pues Martenot reconoce la frase o expresión verbal como base para el desarrollo rítmico.

El juego también es muy relevante en su método, ya que a través de este se pueden trabajar técnicas como la improvisación o determinar la altura de los sonidos, además de potenciar el desarrollo de la creatividad. Además, este método propone la educación del oído absoluto mediante el uso del diapason. En la actualidad, esta corriente se sigue utilizando desde los primeros años de la Educación Primaria,

³⁶ Sandra María Rodríguez Morales, “Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX”, 8.

incluso nos encontramos con una gran influencia de las bases de esta metodología en el currículo oficial actual³⁷, como son la importancia de la percepción y la expresión de la música como pilares básicos en el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria y Secundaria. De igual forma, siguen estando muy presentes, sobre todo en Primaria, técnicas como la imitación, los “ecos”, o la repetición de fórmulas rítmicas, además del folklore y la canción.

2.2. Edwin Gordon y la “Music Learning Theory”.

“La música es exclusiva a los humanos. Igual que las demás artes, la música es tan básica al desarrollo y existencia del ser humano como lo es el lenguaje. A través de la música, el niño gana conocimiento sobre sí mismo, sobre otros, y sobre la vida misma. Quizás aún más importante, le hace más capaz de desarrollar y sostener su imaginación. Sin la música, la vida sería inhóspita. Ya que no pasa ni un sólo día sin que oiga o participe en alguna música, le es ventajoso entender la música tanto como pueda. Como resultado, conforme vaya madurando, aprenderá a apreciar y escuchar música y a tomar parte de aquella música que considera buena. A causa de esta consciencia cultural, verá más significado a su vida.”³⁸

Hoy en día, el ambiente sonoro en el que las personas (y sobre todo los jóvenes) tienen acceso a una gran variedad de todo tipo de músicas, ha cambiado de forma considerable. A lo largo del siglo XX se ha enriquecido el panorama de la música occidental, con nuevas posibilidades de lenguaje, distintos tópicos melódicos, armónicos y rítmicos. Estas aportaciones han cambiado la percepción sonora del oyente del siglo XXI. Pero este nuevo marco estético no ha encontrado un lugar fijo en el sistema educativo musical español. Así pues, mucha música de compositores contemporáneos del siglo pasado, así como buena parte del jazz, músicas tradicionales o distintos tipos de música pop y rock, no pueden abordarse según los estándares fijados por los métodos anteriores, más tradicionales y ceñidos al binomio tonal mayor-menor, los conceptos tradicionales de consonancia y disonancia, el análisis rítmico simplificado en compases simples y compuestos...

³⁷Sara Cuevas Romero, “La transcendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual”, *Revista digital Magister* 27 (julio 2015): 27-43 <http://www.elsevier.com>.

³⁸Edwin Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns* (Chicago: G.I.A. Publications, 1988).

Estos son solo algunos de los conceptos en los que Edwin Gordon reflexionó y reconsideró para dar pie a su teoría sobre el pensamiento musical, y enriquecer así, el proceso de enseñanza musical general, con el objetivo de acercar a los alumnos a una nueva realidad sonora contemporánea. En resumen, Gordon con su teoría trata de acercar a la enseñanza general musical los nuevos elementos melódicos, rítmicos y armónicos, con la misma efectividad como se han materializado en el paisaje sonoro actual.³⁹

Edwin Gordon (1927-2015) era profesor, músico, pedagogo, editor, conferenciante, además de un reconocido investigador estadounidense. Realizó diferentes investigaciones sobre las aptitudes musicales, la teoría del aprendizaje musical, los patrones tonales y rítmicos, la cognición musical “*audation*”, así como su desarrollo en bebés y niños de temprana edad. Es el autor de 6 pruebas de aptitud musical, de varios libros, artículos, etc.

Tras un reconocido prestigio como contrabajista, Gordon estuvo explorando el desarrollo musical en bebés de 1 a 18 meses además de las habilidades musicales en niños de 18 meses a 3 años, para centrar sus intereses en investigar los niveles de su teoría, así como las etapas y tipos de “*audation*”, y el ritmo y movimiento en la música.⁴⁰

La MLT propone al profesorado un método sistemático y progresivo para enseñar música a través de la “*audation*”, un término que Gordon sugiere para referirse al pensamiento musical, y que podemos entender fácilmente con un ejemplo: la *audation* es a la música lo que el pensamiento es al lenguaje. Este término es la base de toda su teoría, en la cual irá destripar las diferentes etapas de *pre-audation* y *audation* que una persona debe ejercitar para un correcto desarrollo del pensamiento musical.

2.2.1. “*Audation*”, pensamiento musical

La *audation* es objetivo general de la LMT que Gordon considera como fundamento de la musicalidad. No es necesario que el sonido esté presente para que la

³⁹Ignasi Gómez Margarit, “La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música”, *Revista Eufonia* 46 (abril 2009): 71-83. <https://www.grao.com/es/producto/la-music-learning-theory-de-gordon>.

⁴⁰ El libro de Gordon en el que explica con detalle toda su *Music Learning Theory* es: Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Pattern*.

audation tenga lugar. La primera premisa de Gordon sobre su término es que la *audation* no se puede enseñar, al igual que el pensamiento tampoco⁴¹, pero sí se puede estimular, fomentar, crear un contexto rico en *audation* para que el alumno se aproveche de él. El profesorado debe proporcionar al alumno aquellos elementos de la música (los patrones tonales y rítmicos, según Gordon) que permitan al propio alumno aprender a *audiate* por ellos mismos, de la misma forma que aprenden a pensar por sí mismos.

Así pues, podemos definir *audation* como un proceso cognitivo en el cual el cerebro da sentido al sonido musical al captar la lógica interna de las relaciones que tejen los sonidos⁴². Por lo tanto, este proceso se produce cuando escuchamos y comprendemos la música que suena en nuestra cabeza y que difiere de la que percibimos de forma meramente auditiva.

Gordon distingue claramente *audation* de imitación, pues para él la *audation* es un proceso, mientras que la imitación es un producto⁴³. En la imitación no es necesaria la comprensión. Se puede cantar una canción de memoria sin necesidad de entender su significado musical, sin atribuirle un significado y una sintaxis. El proceso de *audation* implicaría reconocer la tónica, especificar el compás, o identificar la progresión armónica de la melodía, entre otras posibilidades. Algunos autores tienden a relacionar la *audation* con el oído interno o la audición interior, pero Gordon insiste en que para aquella es imprescindible la comprensión, mientras que para el oído interno no lo es. Un ejemplo son las personas que tienen la capacidad de *audiate* las estructuras sonoras verticales (tonalidad, acordes, modulaciones), mientras que otras son capaces de *audiate* las estructuras horizontales (la línea melódica). Para ello es necesario que el profesor sea capaz de proveer de conocimientos y de experiencias prácticas apropiadas a sus alumnos, para que puedan desarrollar de forma natural la *audation* y lo hagan hasta el máximo de sus capacidades⁴⁴.

⁴¹ Edwin Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* (Chicago: GIA Publications 2003) 27.

⁴² Espacio web del Instituto Gordon de Educación Musical en España (IGEME). <https://igeme.es/ques/>.

⁴³ Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*, 126.

⁴⁴ Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Pattern*, 130-131.

2.2.2. Etapas y estadios de *audation*

Para comprender todo lo que la música nos ofrece debemos ser capaces de funcionar al máximo nivel en *audation*, pero antes de todo esto, los primeros años de infancia son cruciales para establecer las bases de un aprendizaje musical de por vida. Esta base cubre los años desde el nacimiento hasta el quinto año de vida aproximadamente⁴⁵. Por eso, durante la primera infancia, los niños deben ser expuestos a una gran variedad musical para poder desarrollar la base necesaria, y recibir una educación precisa una vez que estos crezcan.

Primeramente, los niños entran en una etapa de balbuceo musical a la hora de aprender música (como pasa a la hora de aprender un lenguaje). En esta etapa, el niño produce sonidos que no tienen sentido para los adultos que le escuchan. En el balbuceo tonal, el niño canta con la calidad de su voz de hablar y en el balbuceo rítmico el niño se mueve aleatoriamente, sin tempo consistente ni métrica reconocible. Este balbuceo es la base para después instruir una educación formal⁴⁶.

El pensamiento musical de los niños que no han emergido del balbuceo musical se llama audición preparatoria o *pre-audation*. Estos no se beneficiarán de una educación formal mientras no sean capaces de escuchar internamente con comprensión. Hay tres tipos de *pre-audation* o audición preparatoria, con diversas etapas en su interior, estos tres tipos son la aculturación, imitación, y asimilación. La siguiente tabla extraída de la página web del Instituto Gordon de Educación Musical en España (IGEME), expone cada tipo de *pre-audation* con sus respectivas etapas.⁴⁷

⁴⁵ Hay que aclarar que Gordon diferenciaba entre edad cronológica y edad musical. La edad cronológica se refiere a la edad desde el momento de nacimiento y es la misma para todos los que nacen el mismo día. Mientras que la edad musical es el nivel madurativo musical de una persona, se muestra a lo largo de la vida y es el resultado de la cantidad de música que haya escuchado, la conexión emocional que tiene con esta y lo más importante, las posibilidades de explorar, disfrutar y expresarse que haya tenido la persona a través de la música.

⁴⁶ Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*.

⁴⁷ Espacio web del Instituto Gordon de Educación Musical en España (IGEME).
<https://igeme.es/primer-infancia/>.

<p>ACULTURACIÓN</p> <p>Desde el nacimiento hasta los 2-4 años. Se comienza a distinguir los sonidos que el propio niño produce. Poca atención hacia el entorno</p>	<p>IMITACIÓN</p> <p>Desde los 2-4 años, hasta 3-5 años. Pensamiento consciente dirigido principalmente hacia el entorno. transición de la audición preparatoria y el balbuceo musical hacia la <i>audation</i>.</p>	<p>ASIMILACIÓN</p> <p>Desde 3-5 años hasta 4-6 años. Pensamiento consciente de la sintaxis musical. Interpreta patrones con precisión, los asimila y los relaciona con el movimiento y respiración.</p>
<p>Etapa 1:</p> <p>ABSORCIÓN</p> <p>Escucha y recoge sonidos auditivamente del entorno.</p>	<p>Etapa 4: SALIENDO DEL EGOCENTRISMO</p> <p>Reconoce que su movimiento y su balbuceo no coinciden con los sonidos del entorno.</p>	<p>Etapa 6:</p> <p>INTROSPECCIÓN</p> <p>Reconoce la falta de coordinación entre cantar y respirar y entre recitar y el movimiento muscular, incluida la respiración.</p>
<p>Etapa 2:</p> <p>RESPUESTA AUTOMÁTICA</p> <p>Se mueve y balbucea en respuesta, pero sin relación, a los sonidos musicales del entorno.</p>	<p>Etapa 5: CAPTANDO EL SENTIDO</p> <p>Es capaz de imitar con algo de precisión los sonidos musicales del entorno, especialmente patrones rítmicos y tonales.</p>	<p>Etapa 7:</p> <p>COORDINACIÓN</p> <p>Coordina el canto y el recitado con la respiración y el movimiento.</p>
<p>Etapa 3:</p> <p>RESPUESTA INTENCIONADA</p> <p>Trata de relacionar el movimiento y el balbuceo con los sonidos musicales del entorno.</p>		

Fuente: Instituto Gordon de Educación Musical en España (IGEME)

Tabla 3. Tipos de *pre-audation* en la teoría de Edwin Gordon

Una vez desarrollada la *pre-audation*, se posee una base para recibir una educación formal para una correcta maduración de la *audation*. En su teoría, Gordon describe seis niveles de *audation* a los que les llama “*stages*” o etapas. Estas etapas siguen un orden jerárquico, aunque nunca se deja atrás una etapa, pues la anterior es necesaria para la siguiente y al pensar con *audation*, recurrimos a diferentes niveles, según la música que escuchemos. Para comprender todo lo que una música nos ofrece debemos ser capaces de funcionar al nivel de la 6ª etapa, y este es el objetivo principal de la educación musical según la LMT⁴⁸.

- Etapa 1, Retención momentánea. Forma parte de las etapas de *audation*, pero estrictamente no lo es, pues no requiere aún de comprensión. Es necesario retener unos segundos una serie de sonidos que se acaban de oír. Es el equivalente a guardar una imagen en la mente.
- Etapa 2, Imitar y escuchar interiormente patrones rítmicos y tonales. A través del reconocimiento de un pulso principal (macropulso) y un centro tonal. En esta etapa se recuerda lo que se acaba de oír y mediante la *audation* se organiza el tono y las duraciones principales de los patrones.
- Etapa 3. Establecer el modo y la métrica. La aptitud musical, el nivel de formación, la herencia cultural y el tipo de influencias musicales de cada alumno influirán en la manera de organizar mentalmente lo que oye cada uno.
- Etapa 4. Retener, mediante *audation*, los patrones tonales y rítmicos que ya se han organizado mentalmente. A todos los niveles, nuestras capacidades tonales y rítmicas determinan en qué medida comprendemos y continuamos aprendiendo del proceso de *audation*.
- Etapa 5. Recordar patrones tonales y rítmicos escuchados en otras piezas musicales y organizados mediante *audation*. Cuanta más música se haya escuchado y cuanto más vocabulario musical se tiene de patrones tonales y rítmicos, mejor se podrá aprovechar esta etapa, donde se sigue clarificando nuestra organización mental de la música que escuchamos, mediante la comparación con músicas escuchadas anteriormente. Si se ha escuchado poca música o si se ha oído siempre el mismo tipo o estilo y, por lo tanto,

⁴⁸ Ignasi Gómez Margarit, “La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música) 79.

tenemos poco vocabulario de patrones, aprovecharemos poco de la 5ª etapa, dando por supuesto incluso que se ha podido pasar de la 4ª.

- Etapa 6. Anticipar y predecir patrones tonales y rítmicos. Si la música o la pieza que se escucha resulta familiar, será más fácil anticiparse, pero si la música no resulta conocida, este proceso es más complejo. Para ello hay que basarse en la experiencia y en el vocabulario musical de cada alumno, pues, cuanto más se acierte en anticipar y predecir estos patrones, mejor se entenderá la música que se escucha.

2.2.3. Proceso metodológico de la MLT

La MLT desarrolla la *audation* a través de un proceso metodológico constituido en el esquema todo/partes/todo, o de la misma manera, en su analogía síntesis/análisis/síntesis.

La primera parte (síntesis) constituye una introducción de forma global a la pieza musical, melodía o canción, y permite establecer un conocimiento básico de esta. La segunda parte (análisis) se centra en los patrones tonales y rítmicos de la pieza musical, y se trabajan por separado, lo que facilita al alumno una mayor comprensión de cómo las distintas partes unidas conforman el todo musical, lo que conduce a la tercera parte (síntesis), en la que se vuelve a organizar la pieza entera⁴⁹.

Gordon define la primera y la tercera parte como actividades de clase (*classroom activities*), mientras que la segunda parte, la de análisis, la define como una secuencia de aprendizaje (*learning sequence activities*). Esta fase de análisis constituye el núcleo de la MLT, puesto que tiene como finalidad insertar directamente en la práctica aquella teoría necesaria para la comprensión de la pieza musical presentada en la actividad general (primera síntesis), a la vez que facilita la segunda síntesis, que conduce a una mayor precisión técnica y una comprensión global de la pieza. Las actividades de esta secuencia se basan en patrones tonales y rítmicos. Además, el trabajo por parte del profesor y del alumno en la parte de análisis puede ser por discriminación o por inferencia. En el aprendizaje por discriminación, el profesor ofrece al alumno la solución a sus problemas, e incentiva el proceso de imitación. Mientras que en el aprendizaje por inferencia es el estudiante quien actúa y saca sus propias conclusiones basadas en el conocimiento adquirido previamente en el

⁴⁹Margarit, “La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música”, 76-77.

aprendizaje por discriminación. Gordon dice que “el profesor enseña a los alumnos *cómo* aprender, mientras que son los propios estudiantes los que deciden *qué* aprender⁵⁰”.

Esta metodología se puede aplicar en los distintos ámbitos académicos, ya sea una escuela de música, un colegio de primaria, o de secundaria. Para una mayor comprensión y síntesis del proceso metodológico de la MLT, se muestra la siguiente tabla, donde se exponen algunas de las actividades que el equipo de Gordon (Gordon 2001) realiza con el objetivo de desarrollar en el alumno la capacidad del pensamiento musical (*audation*).

TODO (síntesis)	PARTES (análisis)	TODO (síntesis)
Primera experiencia del “todo”	Estudio de las partes	Comprensión del (todo)
Actividades de clase	Actividades secuenciadas	Toda la música
Cantar, recitar, moverse, bailar, crear, improvisar, interpretar, tocar, leer, escribir.	POR DISCRIMINACIÓN: - Aditivo/Oral - Asociación verbal - Síntesis Parcial - Asociación - Simbólica - Síntesis Compuesta	POR INFERENCIA: - Generalización- Auditiva/Oral - Generalización Verbal - Creatividad- Improvisación - Generalización- Simbólica - Comprensión teórica

Fuente: Instituto Gordon de Educación Musical en España (IGEME)⁵¹

Tabla 4. Metodología de la LMT.

⁵⁰ Margarit, “La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música”, 71.

⁵¹ Espacio web del Instituto Gordon de Educación Musical en España (IGEME). <https://igeme.es/educacion-musical-general/>.

2.2.4. Uso de patrones tonales y rítmicos

La LMT se ocupa detalladamente del ámbito tonal (melodía y armonía) y del ámbito rítmico de la música. Para ello, el trabajo relacionado con los patrones tonales y rítmicos es un recurso esencial, pues la LMT define estos patrones como las unidades mínimas de la música dotadas de significado (y no las notas simplemente).

Se entiende como patrón tonal una sucesión de dos o más sonidos en contexto de escala. Así pues, se concibe como patrón rítmico a la sucesión de dos o más duraciones en un contexto métrico dado (células rítmicas). Claro está que, cuanto más amplio sea el vocabulario de patrones de un alumno, más posibilidades tendrán de *audiate* en la música y se podrá comparar y contrastar con diferentes elementos musicales. Por ejemplo, para aprender a reconocer una escala dórica, es de utilidad también la experiencia que se tiene con otras escalas (mayores, menores, mixolidias...), de la misma forma que se escucha mejor un ritmo binario si se entiende un ritmo ternario a su vez. La capacidad de captar lo que es igual refuerza la capacidad de escuchar también aquello que es diferente, y viceversa⁵².

Para que este conocimiento de patrones sea amplio, también se debe crear un contexto claro en cuanto a rítmica, melodía y armonía en las actividades musicales, con el objetivo de guiar a los alumnos en el desarrollo de dichos patrones.

El desarrollo de la *audation* tonal requiere interiorizar el sentido de escala (es decir, la jerarquía de las notas respecto a otras). Gordon no entiende la tonalidad englobando solamente a escalas mayores y menores, sino las distintas escalas organizadas alrededor de un centro tonal, y especialmente los modos antiguos (dórico, frigio, lidio, mixolidio...). Se trabaja efusivamente las funciones tonales de dominante y tónica, aunque Gordon, al igual que otros pedagogos anteriores como Kodály, utiliza la técnica del “Do móvil”, por lo que cada una de estas escalas puede tener como tónica absoluta cualquiera de las doce notas posibles, y corresponderá entonces al transporte de la estructura.

En cuanto al desarrollo de los patrones rítmicos, la LMT identifica *macrobeats*, *microbeats*, y *ritmo melódico* como los fundamentos que trabajar en el desarrollo del sentido rítmico de los alumnos (*audation* rítmica). Gordon llama *macrobeats* a los

⁵²Margarit, “La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música”, 77.

pulsos que se escuchan en una música, los *microbeats* es la subdivisión de esos pulsos, así como el ritmo melódico lo constituye una serie de patrones que combinan *macrobeats* y *microbeats*⁵³. También señala la importancia de trabajar con todo tipo de combinaciones métricas desde muy temprana edad, los usuales compases binarios, ternarios, además de combinaciones de estos en los que los *microbeats* tienen la misma duración que un 5/4 o 7/4.

La LMT utiliza un sistema silábico para nombrar y reconocer los pulsos. Resulta especialmente útil para enseñar los ritmos y patrones rítmicos. Es un sistema que se basa en cómo se siente el pulso, más que en un indicador de compás. Se puede apreciar con más claridad en la figura siguiente, donde aparecen dos compases binarios, uno en 2/4 y otro en 4/4, pero con la misma nomenclatura (las fuentes de las figuras son de creación propia, basado en “La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música”, de Ignasi Gómez Margarit).

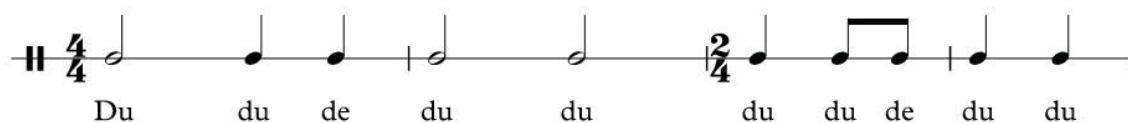


Figura1. Sistema basado en patrones rítmicos de Edwin Gordon.

Como se puede observar, la sílaba “du” es la que marca el macropulso, y esta se mantiene invariable. Para ritmos ternarios y tresillos, Gordon emplea las sílabas *Du-da-di*, en lugar de *du-de* del binario. En cambio, para los compases de amalgama utiliza algunas sílabas diferente

⁵³Margarit, “La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música”, 81.

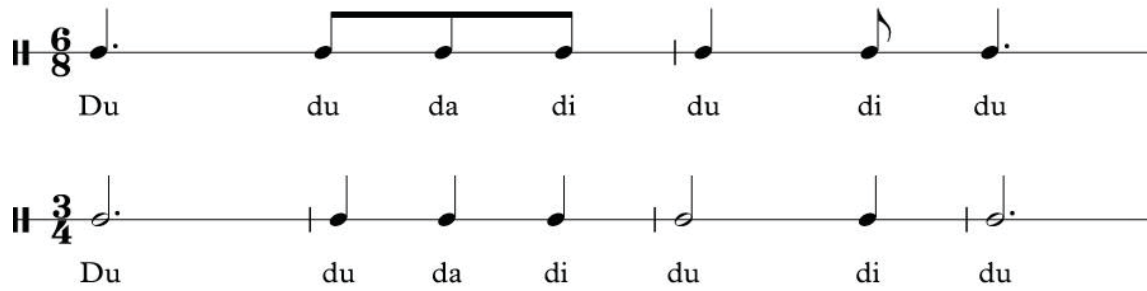


Figura2. Sistema basado en patrones rítmicos de Edwin Gordon.

(ritmos ternarios, empleo de las sílabas *du-da-di*)

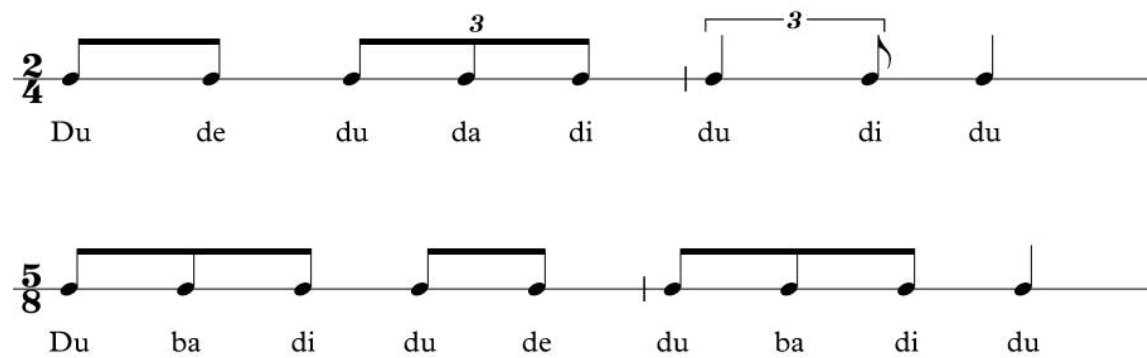


Figura3. Sistema basado en patrones rítmicos de Edwin Gordon.

(ritmo binario con tresillo, y ritmo de amalgama en 5/8)

En relación con las anteriores teorías, la LMT antepone el oído musical a la habilidad en lectura y escritura musical, como Dalcroce, Kódaly, Orff, o Willems. En estas teorías se formulan propuestas metodológicas para la construcción de una base musical sólida en el alumno, basada en el canto, el movimiento y el uso de estos patrones tonales y rítmicos, antes de abordar la lectura y escritura musical. Asimismo, la LMT de Gordon fundamenta la creatividad y la improvisación del alumno.

3. LA PERCUSIÓN EN EL AULA

La percusión es el instrumento por antonomasia de la música. La primera música hecha por el ser humano fue posiblemente la realizada con las manos y los pies⁵⁴ (percusión corporal), y es indudable que la percusión es la base de toda agrupación musical, pues conduce rítmicamente a los demás instrumentos, al menos esto está muy desarrollado en la música de cultura occidental, aunque no es el caso de otras culturas, como la oriental.

Por ello, muchas veces se tiene cierto temor a utilizar la percusión en la práctica habitual del aula de música. Algunas veces por la propia limitación del docente a no saber interpretar los instrumentos, y otras veces por dejadez, ya que una vez acostumbrados a instrumentos mucho más asequibles como la flauta, descartamos otros que son mucho más aparatosos, pero que sin embargo podrían enriquecer más nuestra labor docente. También es cierto que, con los años, la percusión se ha extendido dentro del aula de música, pero aún se hace necesario desarrollar aún más esta labor de difusión de la corporeidad y el instrumento de percusión para reorientarlo hacia el trabajo con el alumno.

Es necesario prescindir de la idea de que hace falta ser percusionista para poder usar la percusión en el aula, pues con unas pautas básicas se pueden desarrollar múltiples actividades, y para ello se requiere diferenciar entre la formación reglada de conservatorio o academia de música, y la educación en un aula de Secundaria. Además, la gran oferta de instrumentos de percusión que se encuentra en el panorama actual (no solo los instrumentos occidentales y de música popular urbana, sino instrumentos de percusión étnicos y de músicas tradicionales) favorece el impulso de líneas transversales como la interculturalidad y la diversidad.

En definitiva, este capítulo aborda todo lo relacionado con la percusión en el aula de Educación Secundaria, los aspectos organológicos y técnicos de cada instrumento, así como la propuesta de una clasificación jerarquizada de los instrumentos más recomendables para ayudar a expresar las ideas musicales y favorecer la creatividad del alumno, para incentivar así, un correcto desarrollo del pensamiento musical del alumno. Además, se proporcionan una serie de actividades dentro de una propuesta de trabajo para que ayuden al profesor a introducir la percusión en su programación anual del curso. Todo esto se intenta construir a través

⁵⁴ Raúl Amodeo Martín, "Origen de la Música como un Rasgo Adaptativo en el Humano", Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento 6, num. 1 (abril 2014): 49-59, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5566/Amodeo>

de una base metodológica adaptada (aunque basada en la LMT de Edwin Gordon) ya que personalmente creo que supone el mejor punto de partida actualmente para que un profesor de música pueda realizar una programación de su asignatura en la que el alumno desarrolle un sentido musical de manera óptima.

3.1. Clasificación de los instrumentos de percusión en el aula de música

Existe una gran variedad de instrumentos de percusión que se pueden encontrar en cualquier aula de música, desde una simple caja china, hasta una batería completa. Claro está que, dependiendo de la disposición económica de cada centro, el aula de música será más o menos abundante en instrumentos de este tipo.

La percusión en el aula nos ofrece multitud de posibilidades; por muy nutrida que esté con estos instrumentos, su uso inadecuado o incorrecto provocará un menoscabo en las posibilidades que estos ofrecen para el aprendizaje de la música. Se hace necesario proponer una clasificación de instrumentos de percusión utilizables en el aula, elaborada en función del material de construcción y las posibilidades tímbricas y rítmicas que ofrece el instrumento. Esta categorización es jerárquica en cuanto a la utilización de los mismos con intenciones de aprendizaje, es decir, se debe respetar este orden jerárquico para que el alumno desarrolle perfectamente la capacidad motriz con el instrumento. Además, ayudará progresivamente a su capacidad de interpretación, a su deseo de seguir experimentando con un instrumento nuevo y a sus ganas de incrementar su creatividad a la hora de interpretar una pieza. En todo caso, se sigue la línea de muchos pedagogos anteriores, sobre todo la de Edwin Gordon, en la que se desarrolla primero el oído musical que la lectura musical.

Teniendo en cuenta estos criterios de clasificación, en los siguientes apartados se encontrarán figuras que se utilizarán para la lectura rítmica, pero primeramente se centrará en el desarrollo del oído musical del alumno para después utilizar la lectura rítmica. La clasificación se muestra en la siguiente tabla:

Familia dentro de la percusión	Instrumentos
Percusión corporal	Manos, pies...
Pequeña percusión	Claves, cencerro, maracas, shakers, caja china, idiófonos, güiro...
Membranófonos percutidos con las manos	Djembe, darbouka, bongos, congas, panderos, pandereta...
Membranófonos percutidos con baqueta	Caja, bombo, timbales, panderos
Laminófonos, instrumentos de placas	Xilófono, metalófono, carillón, glockenspiel...

Tabla 5. Clasificación de instrumentos de percusión en el aula de música.

3.1.1. Percusión corporal

La percusión corporal es probablemente el instrumento musical más primitivo que nos podemos encontrar junto con nuestra voz. Es el arte de crear diversos sonidos y ritmos usando partes del cuerpo y otros elementos. El cuerpo es empleado en sus diversas acepciones como un instrumento acústico, rítmico, tímbrico y dinámico porque está ligado al movimiento y a la danza. Esta práctica se lleva interpretando desde la antigüedad, y se ha desarrollado hasta nuestros días para un gran cúmulo de finalidades, entre las más destacadas la pedagógica, si bien es cierto que se utiliza también con otros fines o intereses.

Es necesario comenzar con la percusión corporal en un aula de música, pues el uso de los instrumentos naturales como es el caso de nuestro cuerpo ayuda al desarrollo motriz. Además, supone el primer paso para instrumentar canciones con percusión. Antes de pasar a la ejecución de los instrumentos se debe manifestar la interpretación musical en nuestro propio cuerpo. Cualquier patrón rítmico que se pretenda tocar con un instrumento más desarrollado en este aspecto como puede ser una batería, primeramente, debe interpretarse con nuestro cuerpo de manera inconsciente, ya sea golpeando con las manos en las piernas, o con nuestros pies en el suelo.

Existen varios métodos y teorías que ayudan al profesor de música con recursos específicos sobre esta técnica. Uno de los métodos que ya se ha nombrado en

este trabajo es el método BAPNE. Este acrónimo describe un método neurorehabilitativo de estimulación cognitiva, psicomotriz y socioemocional que integra la percusión corporal, la música y el movimiento a través de la neuromotricidad. El método BAPNE se encuentra principalmente ligado al canto para conseguir una correcta estimulación cognitiva. La importancia de que el alumnado cante, afine, se mueva al compás de lo que canta y, sobre todo, disocie las extremidades, hace que las funciones cognitivas se estimulen activamente.

La percusión corporal debe estar ligada a la estimulación cerebral, por eso, uno de los puntos más fuertes que se desarrolla con esta técnica es la creatividad. Además, los beneficios que ofrece la percusión corporal son múltiples, desde el conocimiento del propio timbre sonoro, hasta el control del miedo escénico. Igualmente, otra de las ventajas de la percusión corporal es la coordinación en grupo.

Existen muchos ejercicios que se pueden ejecutar con los alumnos. Uno de ellos consiste en realizar un ritmo de batería a través de tres grupos, uno de ellos realizando un patrón rítmico con las palmas, otro con el pecho y otro con el pie. Una vez se haya desarrollado el oído musical y se pueda pasar al proceso de lectura rítmica (como advertía Gordon) se pueden realizar ejercicios como el siguiente:

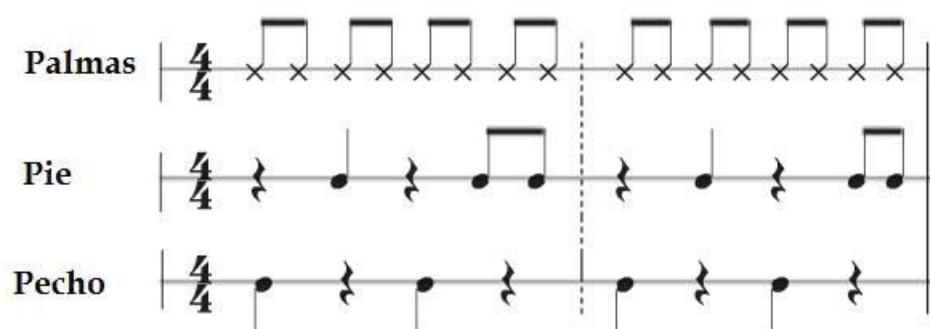


Figura 4. Ritmo con percusión corporal.

3.1.2. Pequeña percusión

Tras haber practicado la percusión corporal y una vez que el alumno posea una gran capacidad motriz, es conveniente iniciarles en la percusión con instrumentos de posibilidades tímbricas limitadas, como es el caso de la pequeña percusión. Existe

una enorme cantidad de instrumentos de pequeña percusión, cuya construcción resulta muchas veces sencilla y son fáciles de transportar o llevar al aula de música.

En este apartado entrarían instrumentos percutidos por baqueta, como es el caso de la caja china, pero que ofrezcan sonidos muy limitados. Así, el alumno comienza a experimentar diferentes técnicas, como la correcta posición de la baqueta con la mano que, posteriormente, seguirán desarrollando cuando lleguen a conocer e interpretar instrumentos de membrana percutidos con baqueta. Además, en este espacio, incluiríamos a todos los idiófonos, ya sean de entrechoque o percutidos con baqueta. La gran cantidad de instrumentos que ofrece este campo va a permitir al alumno seguir desarrollando su creatividad, además de experimentar múltiples técnicas de interpretación.

Siguiendo con la actividad grupal, se puede llevar al ámbito de la pequeña percusión el ejercicio anterior utilizando instrumentos como un *shaker*, un cencerro o un *templeblock*. En caso de que no haya disponibilidad de estos instrumentos se puede usar una caja china, como se muestra en la siguiente figura.

The image shows a musical score for three percussion instruments: Shaker, Caja china, and Cencerro. The time signature is 4/4. The Shaker part consists of a steady eighth-note rhythm. The Caja china part features a pattern of quarter notes and eighth notes. The Cencerro part consists of a steady quarter-note rhythm. The score is divided into two measures by a vertical bar line.

Figura 5. Ritmo con pequeña percusión.

3.1.3. Membranófonos percutidos con las manos

Este tipo de instrumentos es el más atractivo para llevar a cabo su interpretación en un aula de música, pues se crea una conexión total con él al ser tocado con el propio cuerpo del intérprete. Asimismo, esta gama ofrece un mayor rendimiento en cuanto a posibilidades tímbricas, ya que se puede obtener un mayor provecho del instrumento.

Estos medios producen su sonido debido a la vibración de una membrada tensa, también llamada “parche”. Este parche se puede afinar dependiendo de la

tensión que se dé a la membrana, que está unida a la caja de resonancia, lo que amplifica el sonido de la vibración.

El instrumento de membrana percutido por las manos al que más utilidad se puede dar en un aula es el “djembé”. Éste ofrece una gran variedad tímbrica de sonidos graves y agudos en una sola membrana, en función de si el golpeo con la mano se realiza en el centro del parche o en un extremo. También existen otros instrumentos económicamente muy asequibles para el aula de música que realizan la misma función, como la “darbouka” o incluso los bongos, pues ofrecen la posibilidad de desarrollar de otra manera la capacidad motriz del alumno, ya que se componen de dos membranas con dos cajas de resonancia, una grave y otro aguda.

Este grupo de membranófonos permite al alumno conocer varios sonidos en un mismo instrumento utilizando todo lo aprendido anteriormente y uniendo varias estructuras que antes se ejecutaban en grupo (en figuras anteriores, un grupo de alumnos interpreta sobre el timbre agudo, y otros sobre el timbre grave). Ahora se puede interpretar a “solo”, lo que desarrolla de manera imponente la versatilidad del alumno y sigue fomentando la creatividad de este.

En la siguiente figura se muestra el mismo patrón rítmico de las figuras anteriores, pero esta vez interpretado por un solo instrumento, en este caso, el djembé. Para ello, se muestran tres líneas: en la línea inferior se efectuarán los golpes graves en el centro del parche, en la línea central se efectuarán los golpes fuertes cercanos al extremo del parche y en la línea superior se efectuarán los golpes débiles del extremo del parche. Además, se añade abajo el orden de las manos con el que se puede interpretar este ritmo.

Djembé

D I D I D I D I D I D I D I D I
D I D I D I D D I D I D I D I I

Figura 6. Ritmo con djembé.

3.1.4. Membranófonos percutidos con baqueta

Este campo de la percusión es el más vistoso, pero también es el más difícil de aprovechar en el aula: resulta más complicado de interpretar y su aprendizaje es más costoso, ya que el alumno toca el instrumento a través de una baqueta que actúa como extensión de su propio cuerpo.

Comprende todos los instrumentos con membrana que se interpreten con baqueta o maza, como es el caso del tambor, timbales o bombo. En este caso las posibilidades tímbricas que ofrece cada instrumento son muchas veces un tanto más limitadas que en los instrumentos de membrana percutidos con la mano, pero la posibilidad de poder juntar varios de ellos y crear un set de percusión o una batería hace que el alumno desarrolle su capacidad motriz y su versatilidad con mucha más facilidad que con los anteriores instrumentos.

Debido a mi propia experiencia como alumno de Educación Secundaria, en muchos centros se utiliza la técnica de crear un ritmo de batería entre dos alumnos, fomentando así la capacidad de tocar en grupo. En este caso sería más correcto que el alumno se hiciera cargo del set de percusión al completo, pues se va a conseguir una mayor soltura rítmica, ya que el alumno está interpretando como mínimo tres ritmos a la vez con cuatro extremidades distintas (un ritmo con el *hit-hat*, otro con la caja, y otro con el bombo). Esto supone un reto de coordinación para el alumno y en momentos iniciales posiblemente un cierto descontrol corporal pero, posteriormente, estimulará mucho más su capacidad rítmica. En la siguiente figura se muestra un ritmo de batería sencillo con bombo, caja y *hit-hat* que cualquier alumno puede interpretar si se ha seguido un correcto desarrollo del pensamiento rítmico y musical.



Figura 7. Ritmo de batería.

3.1.5. Laminófonos instrumentos de placas

Con este último grupo de instrumentos se alcanza mayor capacidad musical en el aula. Se sitúan en último lugar en la introducción paulatina de los mismos, pues se supone que, siguiendo el orden prefijado, el alumno ha incrementado su capacidad rítmica y ha interiorizado el mecanismo de coordinación para poder desarrollar la capacidad melódica y armónica. Es por lo que los instrumentos de placas resultan idóneos.

En este apartado encontramos instrumentos como el xilófono, el metalófono, el carillón o alguno menos común como el *Glockenspiel*. La gran diferencia y que, al mismo tiempo supone una ventaja frente a los anteriores instrumentos, es que estos son de altura determinada, por lo que se pueden realizar series melódicas y acompañamiento armónico.

Están contruidos por una o dos cajas de resonancia; en el caso de los instrumentos con placas de madera, sobre éstas se colocan láminas o placas que son percutidas por baquetas (dependiendo de la baqueta se producirá un timbre distinto). Cada placa o lámina está afinada en una altura determinada y su interpretación secuencial produce una escala. Los laminófonos escolares normalmente son diatónicos, aunque se puede remplazar la placa del FA o del SI y sustituirla por FA# o SIb lo que posibilita la utilización de las tonalidades de Sol Mayor y Fa menor, además de las que no llevan alteraciones de Do M y La m.

La gran mayoría de laminófonos escolares se dividen en tipologías según su tamaño relativo: soprano, alto (contralto) y bajo. Cada una de ellas se subdivide en otras de registro más grave o más agudo.

Estos instrumentos resultan ideales para interpretar patrones rítmicos, melódicos y armónicos, a través de los cuales se puede desarrollar de manera muy competente la *Music Learning Theory* de Edwin Gordon.

3.2. Posibles propuestas de trabajo

Una vez se haya consultado y estudiado los principales métodos pedagógicos musicales y se tenga conciencia de la importancia de desarrollar un pensamiento musical en el alumno, se procede a exponer algunas actividades para los cursos de segundo, tercero y cuarto de ESO, con el fin de utilizar la percusión en el aula de

música como principal herramienta de trabajo siguiendo las pautas de los principales pedagogos, especialmente las de Edwin Gordon. La gran mayoría de estas actividades fomentan la creatividad y el trabajo en grupo, así como una mayor comprensión sobre el ritmo y los instrumentos de percusión, base de toda música y elemento principal para el aprendizaje en las aulas.

Actividad 1

El primer ejercicio está destinado a reordenar la clasificación de instrumentos de percusión en el aula expuesta en el anterior punto según el curso al que se vaya a destinar la práctica: primero, segundo o tercero de ESO. Debido a la carencia de horas en el currículo de música, es inviable poder utilizar toda la clasificación al completo durante un curso académico, pues se entiende que el currículo contiene materia adicional y necesaria para desarrollar unos contenidos con carácter holístico. Por eso, se hace necesario dividir esta clasificación, lo que favorecerá el carácter más atractivo de la variedad organológica y se ejercitará el sentido rítmico de una manera más adecuada.

La división que se plantea es la siguiente:

- Curso segundo: en este curso se ofrecerá a los alumnos la capacidad de aprender música con percusión corporal, pequeña percusión, y parcialmente instrumentos con membranas percutidos con la mano. Se comienza a desarrollar el pensamiento rítmico con ejercicios tanto grupales, (expuestos en el punto anterior), como individuales.
- Curso tercero: este curso abordará los instrumentos membranófonos de percusión. Se seguirá trabajando con los percutidos por la mano, y se incorporarán aquellos percutidos por baqueta. Las características del ejercicio son las mismas que en el segundo curso. Se trabajarán ejercicios como los establecidos en el punto anterior, para que el alumno empiece a reconocer y diferenciar patrones rítmicos además de promover una mayor capacidad psicomotriz y una mayor creatividad.
- Curso cuarto: en este último curso se ejercitarán tanto los patrones rítmicos, como los melódicos y armónicos con instrumentos de láminas o placas. Se

reconocerá la tónica y la dominante, e incluso se fomentará la iniciación del alumno en la improvisación.

La duración de esta actividad, en todos los cursos, es de todo el periodo anual de la asignatura, y se repartirá un porcentaje temporal de cada hora al final de la clase para ejercitar el pensamiento rítmico con estos instrumentos.

En la siguiente tabla, se explica de manera más ordenada todo este proceso.

TÍTULO	División del uso de instrumentos de percusión por cursos.
MATERIA	Música
NIVEL	2º, 3º, y 4º de Educación Secundaria
OBJETIVOS	Establecer de manera progresiva en el alumno, un pensamiento rítmico y un conocimiento de gran parte de los instrumentos de percusión.
TIEMPO DEL EJERCICIO	20 min. al final de cada hora durante todo el curso.
RECURSOS	Es necesario que el departamento de música disponga de los instrumentos citados en el aula.
DESARROLLO	En el segundo curso se utilizará la percusión corporal, la pequeña percusión y se iniciará la interpretación con instrumentos de membrana percutidos por la mano. En el tercer curso se continuará con los instrumentos de membrana percutidos por la mano y con los percutidos por baqueta. Por último, en el cuarto curso se trabajará con instrumentos de láminas o placas.

Tabla 6. Ejercicio 1.

Actividad 2

Este ejercicio va a trabajar la progresión rítmica y vocal del alumno. Se trata de realizar varios patrones rítmicos creados por el propio alumno con un “djembe”,

utilizando los sonidos graves (tocando en el centro del parche), y los sonidos agudos (tocando en los extremos del parche). A su vez, se establecerán dos sonidos vocales, uno más grave y otro más agudo asociados a una sílaba distinta cada uno. Se intentará que las notas vocales estén cerca del ámbito sonoro del djembé. Así pues, una vez interpretado el patrón rítmico que el alumno se haya inventado con el instrumento, deberá repetirlo vocalmente con las dos sílabas melódicas dadas, utilizando la sílaba más grave para el golpe grave, y la sílaba aguda para el golpe agudo.

Cuando el alumno domine esta técnica, se puede invertir el proceso y crear un patrón rítmico con sílabas graves y agudas para después interpretarlo correctamente en el djembe.

TÍTULO	Ejercicio de coordinación rítmica y vocal	
MATERIA	Música	
NIVEL	3º de Educación Secundaria	
OBJETIVOS	Desarrollar en el alumno una mayor destreza rítmica y vocal. Conocer las capacidades rítmicas y melódicas que ofrece un instrumento de percusión.	
TIEMPO EJERCICIO	DEL	Dos horas completas de clase durante una semana.
RECURSOS	Un djembé, o en su defecto, un instrumento de percusión de membrana que se pueda percutir con la mano y que ofrezca al menos dos sonidos, uno grave y otro agudo.	
DESARROLLO	Se trabajará con patrones rítmicos, interpretándose en el instrumento y repitiéndose de forma vocal con dos sílabas establecidas para un sonido grave y otro agudo.	

Tabla 7. Ejercicio 2

A continuación, se expone un ejemplo de cómo sería el ejercicio:



Figura 8. Ritmo de la actividad 2 con djembé.

Actividad 3

A continuación, se propone un ejercicio basado en la construcción de instrumentos de percusión. El propósito de esta tarea es crear una batucada de carácter simple con instrumentos contruidos en el aula. Para ello, se utilizarán latas de refresco con arroz u otras legumbres en su interior que actuarán como *shakers*. Además, se crearán tambores con cubos de pintura, tanto de metal como de plástico duro. Los de metal actuarán como cajas o timbaletas, y se tocarán con baquetas de madera de cabeza dura, y los de plástico duro actuarán como surdos, y se tocarán con bazas de timbales o de bombo para crear un sonido más grave. Para completar la batucada, se construirán sonajeros con chapas de botellines, además de proporcionar algún silbato.

A cada alumno se le asignará un instrumento para su construcción y el profesor o el departamento intentarán proporcionar a la clase todo el material posible, así como baquetas y mazas. Una vez completada la construcción del instrumento, el alumno podrá decorarlo a su gusto.

Con este ejercicio no se trabaja el oído rítmico (aunque se utilizará este ejercicio para desarrollarlo posteriormente) aunque se fomenta el trabajo especialmente en grupo. Los instrumentos contruidos por alumnos se utilizarán en cursos posteriores con otra actividad que se explicará a continuación.

TÍTULO	Construcción de una batucada casera.
MATERIA	Música
NIVEL	2º de Educación Secundaria
OBJETIVOS	Proporcionar al alumno la capacidad de construcción de un instrumento musical, así como su utilización posterior. Fomentar el trabajo en grupo y la creatividad del alumno.
TIEMPO DEL EJERCICIO	3 horas de clase.
RECURSOS	Latas de refresco, arroz, cubos de pintura, palos de madera y chapas de botellas.
DESARROLLO	El alumno construirá una batucada a partir de estos recursos. A cada alumno se le asignará un instrumento para su construcción. Una vez construida la batucada, se decorará cada instrumento de la mejor forma posible.

Tabla 8. Ejercicio 3.

Actividad 4

Una de las posibilidades que ofrece la asignatura de música es la vinculación transversal con otras materias. En este caso, la percusión nos ayuda a relacionar la música con otras asignaturas como educación física o física y química. Para ello se han creado dos ejercicios que fomentan esta vinculación. Uno de ellos consiste en aprovechar los instrumentos de batucada contruidos en el 2º año de Educación Secundaria para poder trabajar con ritmos y movimientos de danza en la asignatura de Educación Física de 3º de ESO. Así pues, los dos departamentos pueden cooperar para crear y enseñar a los alumnos unos patrones rítmicos adecuados dirigidos a crear una coreografía que se trabajará con el profesor de Educación Física. Con este ejercicio se está aprovechando la actividad anterior realizada por un curso de nivel previo y se está desarrollando en el alumno un sentido rítmico y motriz, tanto para los alumnos que interpretan los instrumentos de la batucada, como para los que bailan la coreografía establecida.

El otro ejercicio consiste en explicar de forma teórica y práctica el principio de funcionamiento acústico musical de un instrumento de percusión con membrana. Así pues, al explicar los fenómenos ondulatorios en la asignatura de Física y Química, los alumnos adquieren una base para que, al experimentarlo de forma práctica, terminen de asentar ese conocimiento. El trabajo del profesor de Música consistirá en cuadrar con el profesor de Física y Química los días en que éste desarrolle en el aula los fenómenos ondulatorios para posteriormente organizar su exposición visual y práctica en la clase de música. La demostración se resume en golpear un instrumento de membrana (circular preferiblemente) golpeado con baqueta, y proporcionar a los alumnos su grabación audiovisual a cámara lenta. El recurso material se puede obtener de portales de vídeo de acceso libre.

TÍTULO	Batucada y coreografía para educación física.
MATERIA	Música y Educación física
NIVEL	3º y 4º de Educación Secundaria
OBJETIVOS	Relacionar las dos materias con una actividad conjunta. Dotar al alumno de sentido rítmico y motriz.
TIEMPO DEL EJERCICIO	Una semana (3 sesiones).
RECURSOS	Los instrumentos de la batucada construidos en la actividad anterior.
DESARROLLO	A través de la batucada construida anteriormente, se trabajarán con patrones ritmos adecuados para conseguir una coreografía sencilla. Los alumnos interpretarán los ritmos con los instrumentos construidos, mientras que otros bailarían la coreografía.

Tabla 9. Ejercicio 4

TÍTULO	Principio de funcionamiento acústico en instrumentos de membrana.
MATERIA	Música y Física y Química
NIVEL	3º de Educación Secundaria
OBJETIVOS	Relacionar las dos materias con una actividad conjunta. Explicar a los alumnos el principio acústico de algunos instrumentos.
TIEMPO DEL EJERCICIO	Una hora de clase de física más otra hora de clase de música.
RECURSOS	Elementos audiovisuales: cámara y reproductor de vídeo y membranófono percutido con baquetas.
DESARROLLO	Tras haber explicado el movimiento ondulatorio y el principio acústico de los instrumentos de membrana, el profesor de música representará tal principio golpeando un instrumento de membrana con una baqueta o mano grabado a cámara lenta, para después visualizarlo y volverlo a explicar, pero esta segunda vez, con la ventaja de que el alumno ya ha observado la representación práctica, para lograr de esta manera la asimilación plena del contenido.

Tabla 10. Ejercicio 5

Actividad 5

Esta actividad engloba los tres cursos en los que se imparte música. Consiste en componer un tema propio entre todos los cursos, dividiéndolo de la siguiente forma: ritmo para segundo de ESO, melodía para tercero de ESO y armonía para cuarto de ESO. Así pues, los alumnos de segundo, tras haber conseguido incrementar su sentido rítmico a lo largo del año, crearán un ritmo en consenso, que después pasará a los alumnos de tercero para elaborar una melodía. Una vez concebidos ritmo y melodía, ambos se trasladarán a la clase de cuarto curso para cuadrar una base armónica, incluso componer la letra (actividad que también se puede vincular a la asignatura de lengua y literatura).

Este ejercicio está basado principalmente en las teorías de Gordon y Edgar Willems. Gordon defendía que para desarrollar la *audation* era necesario dividir los patrones rítmicos, melódicos, y armónicos. En la teoría de Willems se ordenan jerárquicamente estos tres elementos musicales (ritmo, melodía y armonía) y se asocian con elementos vitales.

Así pues, componer un tema propio es algo que vincula a los tres cursos y que cohesiona a los alumnos, pues al fin y al cabo están elaborando una creación propia, sin mayor transcendencia en cuanto a la calidad del tema. Asimismo, se podrá representar en la audición de fin de curso o en cualquier otro acto que el centro realice.

TÍTULO	Composición de un tema propio.
MATERIA	Música
NIVEL	2º, 3º, y 4º de Educación Secundaria
OBJETIVOS	Fomentar el trabajo en grupo, la diversidad, la cohesión grupal y, especialmente la creatividad. Ofrecer a los alumnos la oportunidad de exponer lo aprendido a lo largo del año.
TIEMPO DEL EJERCICIO	Dos semanas antes de finalizar el curso (6 sesiones)
RECURSOS	Instrumentación rítmica, melódica y armónica.
DESARROLLO	Las dos últimas semanas del curso, los alumnos de 2º, 3º y 4º de la asignatura de música compondrán un tema de carácter sencillo. Se ocuparán del ritmo, melodía, y armonía respectivamente. Además, en la audición de fin de curso, este tema se pondrá en común para todo el centro.

Tabla 11. Ejercicio 6

4. CONCLUSIONES

Este trabajo demuestra de una manera teórica que el desarrollo musical del alumno de Educación Secundaria puede incrementarse a un gran nivel utilizando la percusión como base de trabajo. La idea principal es la potenciación de la creatividad y el pensamiento musical del alumno usando como herramienta los instrumentos de percusión. Con este tipo de instrumentos se puede capacitar al alumno de un correcto pensamiento musical referido al ritmo, la melodía y la armonía, lo que queda limitado con instrumentos actualmente usados, como la flauta dulce.

A través de la revisión teórica de algunas de las teorías pedagógicas más importantes en relación con la música se puede observar cómo durante el siglo XX los métodos de trabajo en el aula han ido cambiando e intentado mejorar la comprensión de la materia de manera global. Personalmente creo que se está siguiendo un buen camino hacia la innovación y las nuevas formas de trabajo, aunque hoy en día se pueden realizar muchas mejoras adaptándonos a las necesidades de los alumnos y a los cambios socioculturales que nos acontecen. Por ello, aquellos docentes que estén al tanto de las nuevas corrientes pedagógicas, este trabajo les puede resultar útil e instructivo. Crear una educación musical sana, creativa y participativa ha de ser la prioridad.

En conclusión, la percusión es un buen recurso para la enseñanza musical, ya que con estos instrumentos resulta, en muchas ocasiones, más fácil desarrollar una base musical y rítmica sólida. Además, este tipo de materiales se hacen más accesibles para los centros educativos.

Personalmente, me hubiese gustado llevar a cabo de forma práctica esta propuesta interventiva para así poder observar y contrastar los actuales métodos de trabajo en el aula de música con las actividades que he desarrollado. A pesar de no haber podido ponerlo en práctica por motivos organizativos, creo fervientemente que esta metodología acerca la música y sus distintos aspectos de manera más amena y comprensible al alumnado y hace que sus capacidades musicales (y, consecuentemente, cognitivas) se desarrollen.

No obstante, este trabajo pretende abrir una nueva línea de investigación de la enseñanza en el aula de música. Por ello no se ha desarrollado un programa completo para un curso académico, sino cinco actividades que sirvan de ejemplo o inspiración para futuros investigadores y profesores. Lo que se quiere plasmar es la idea principal

del uso de instrumentos de percusión, de tal forma que se ayude a los alumnos a entender conceptos de la música de forma práctica.

Este trabajo me ha ayudado a observar y analizar mi perspectiva educativa y, especialmente, a desarrollar una centrada en el ritmo y la percusión como base de un sistema musical con carácter docente para que el alumno adquiera conocimientos alejados de visiones convencionales.

5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amodeo Martín, Raúl. “Origen de la Música como un Rasgo Adaptativo en el Humano”, *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* 6, num. 1 (abril 2014): 49-59, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5566/Amodeo>
- Amaranta García, Gabriela. “Las bases psicológicas de la educación musical”. *Pampedia* 8 (junio 2011): 69-71. <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-8/Las-bases-psicologicas-de-la-educacion-mus>.
- Bachmann, Marie-Laure. *La Rítmica de Jaques-Dalcroze*. Madrid: Pirámide, 1998.
- Carrillo, Carmen, y Vilar, Mercé. “El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación en alumnos de Educación Secundaria”. *Revista Digital de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)* 23 (junio 2009). <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar09.pdf>.
- Casanova López, Óscar. “Percusión en el aula”. *Revista Eufonía*, 68 (julio 2016): 62-68.
- Cuevas Romero, Sara. “La transcendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual”, *Revista digital Magister* 27 (julio 2015): 27-43 <http://www.elsevier.com>.
- Dalcroze, Jaques. *La Rythmique*. París: Jovin& Co, 1909.
- Dalcroze, Jaques. *The Eurhythmics of JaquesDalcroze (reimpresión)* Nueva York: Createspace, 2014.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- Fernandez Ortiz, Javier. “Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes”, *Revista Eufonía*, 240 (2010), 43-53.
- Gómez Margarit, Ignasi. “La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música”, *Revista Eufonía* 46 (abril 2009): 71-83. <https://www.grao.com/es/producto/la-music-learning-theory-de-gordon>.

- González Mediel, Olga. “Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el entorno de la percusión corporal”. *Revista Eufonía* 36 (enero 2006) 3-8.
- Gordon, Edwin. *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: G.I.A. Publications, 2003.
- Gordon, Edwin. *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: G.I.A. Publications, 1988.
- Gordon, Edwin. *Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation*. Chicago: G.I.A. Publications, 2000.
- Guerrero García, M^a Elena. “La influencia de diferentes pedagogos en los instrumentos de percusión”, *Temas para la educación. Revista digital para profesores de la enseñanza* 29 (septiembre 2014): <https://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=329>.
- Llongueres, Joan. *El ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia*. Barcelona: DinsicPublicationsMusicals, 2002.
- López Gomaríz, Carmen. “La práctica instrumental en el aula. Pasos que hay que seguir para realizar una instrumentación”. *Temas para la educación. Revista digital para profesores de la enseñanza* 4 (septiembre 2009). <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3467&s=5&ind=177>.
- Lucato, Marco. “El Método Kodaly y la Formación del Profesorado de Música”, *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. 7 (mayo 2001): 1-7. doi: 10.7203/LEEME.7.9725.
- Martínez -Trives y Vicente-Nicolas. “Percusión corporal y métodos didácticos musicales”. Departamento de innovación y formación didáctica de la Universidad de Alicante, junto al departamento de didáctica de la expresión plástica, musical y dinámica de la Universidad de Murcia, 2013. <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-oral.../335235.pdf>.
- Peñalver, José María. “Formación rítmica: los ritmos aditivos y su aplicación pedagógica en la educación musical”. *Revista de la Lista Electrónica Europea*

de Música en la Educación 32 (diciembre 2013).
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/penalver13.pdf>.

Perea Díaz, Benjamín. “Estado de la educación artística musical tras el desarrollo curricular LOGSE”. *Eduinnova*14 (septiembre 2009).
<http://www.eduinnova.es/sept09/MUSICAL.pdf>.

Rodríguez Morales, Sandra María. “Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX”,
Aula Abierta
30(2010):<https://pedagogiamusicalupel.files.wordpress.com/2010/10/temario-muestra-msica-1.pdf>.

Sánchez Llamas, Jerónimo. “Métodos pedagógico-musicales para Secundaria”. *Temas para la educación. Revista digital para profesores de la enseñanza*3 (julio 2009). <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3181&s=5&ind=176>.

Sanjosé Huguet, Vicente. *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Valencia: Piles, 1997.

Tejada Giménes, Jesús. “Artículo basado en el libro *Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation* de Edwin Gordon”. *Revista Digital de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)* 22 (diciembre 2008). <http://musica.rediris.es/leeme>.

Vernia, Anna María. “Método Pedagógico Musical Dalcroce”. *Artseduca*1 (2012).

Willems, Edgar. *El Oído Musical: la Preparación Auditiva del Niño*. Barcelona: Paidós, 2001.

Willems, Edgar. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 2002.

Willems, Edgar. *Las Bases Pedagógicas de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós, 2011.

Zaragozá, Josep Lluís *Didáctica de la Música en la Educación Secundaria*. Barcelona: GRAÓ, 2009.

