

# Todo se puede expresar con música

Los niños y niñas de 4 a 7 años  
piensan la música,  
hablan de música,  
crean música

**Teresa Malagarriga i Rovira**

**Mariona Martínez i Barbeta**

editoras

*Todo se puede expresar con música*

1a edición: marzo 2013

Título original: *Tot ho podem expressar amb música*,  
Teresa Malagarriga y Mariona Martínez, ed. (2010)

Diseño cubierta: Bernat Casso | Disseny Gràfic

Maquetación: Dinsic Gràfic

Traducción al castellano incluidas las citas del original catalán: Clara Rozalen Heredia

Corrección de estilo: Eulàlia Padró Giral

© Teresa Malagarriga i Rovira

© Mariona Martínez i Barbeta

© Dinsic Publicacions Musicals, S.L.  
Santa Anna, 10, entl. 3a, 08002 - Barcelona

Impreso en: Impulso, Global Solutions S.A.  
Rda. de Valdecarrizo 23  
28760 Tres Cantos (Madrid)

Depósito legal: B-4031-2013  
ISMN: 979-0-69210-789-7  
ISBN: 978-84-96753-49-5

La reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento, comprendida la reprografía y el tratamiento informático, como también la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo, están rigurosamente prohibidas sin la autorización escrita del editor o entidad autorizada, y serán sometidos a las sanciones establecidas por la ley.

**Distribuye:** DINSIC Distribuciones Musicales, S.L.  
Santa Anna, 10, E 3ª - 08002 Barcelona  
Tel. 00 34-93.318.06.05 - Fax 00 34-93.412.05.01  
e-mail: [dinsic@dinsic.com](mailto:dinsic@dinsic.com)  
[www.dinsic.com](http://www.dinsic.com) - [www.dinsic.es](http://www.dinsic.es) - [www.dinsic.cat](http://www.dinsic.cat)

# ÍNDICE

Agradecimientos.....	7
Participantes .....	8
Introducción: Teresa Malagarriga, Mariona Martínez, Isabel Gómez .....	11
Experiencia compartida .....	12
Ayuntamiento-escuela.....	12
Universidad-escuela.....	12
Niños-educadores.....	13
Familia-escuela .....	13
Innovación, formación del profesorado e investigación.....	13
Estructura de la obra .....	13

## PRIMERA PARTE

### BASES DE LA PROPUESTA

<b>CAPÍTULO I. ¿Cómo formar personas competentes?</b> Teresa Malagarriga, Isabel Gómez, Laia Viladot.....	19
El enfoque de la educación por competencias.....	19
Las competencias básicas en el currículum.....	21
Competencias transversales .....	21
La competencia artística .....	22
Las competencias en la educación musical.....	23
Escuchar, interpretar y crear: competencias básicas para la educación musical.....	25
Escuchar.....	25
Interpretar .....	27
Crear.....	29
Escuchar, interpretar y crear: competencias para la vida.....	30
Referencias.....	32
<b>CAPÍTULO II. Crear y sentir la música.</b> Teresa Malagarriga, Isabel Gómez, Laia Viladot .....	33
Capacidades y procesos humanos implicados .....	33

Percibir .....	35
Expresar .....	35
Analizar .....	36
Valorar .....	36
Disfrutar y tener interés y curiosidad.....	36
Participar, respetar y compartir.....	37
Tener iniciativa.....	37
La participación guiada en la actividad musical .....	38
Referencias .....	40
 <b>CAPÍTULO III. ¿Qué aprendemos?. Teresa Malagarriga,</b>	
Isabel Gómez, Laia Viladot.....	41
La naturaleza del contenido musical .....	41
Los elementos constitutivos de la música en la etapa de los 4 a los 7.....	42
La materialidad del sonido .....	43
El discurso musical .....	44
La simultaneidad sonora .....	45
La expresividad .....	46
El contexto y la cultura .....	47
Presentación y organización de los elementos constitutivos	
de la música en la etapa de los 4 a los 7 .....	47
Viajar de lo global a lo específico y viceversa.....	48
Referentes para el análisis: la métrica, la modalidad y la tonalidad .....	49
El código gráfico de la música .....	50
La representación gráfica de los sonidos .....	51
La representación gráfica del discurso .....	52
La representación gráfica de la simultaneidad .....	52
Referencias .....	53
 <b>CAPÍTULO IV. Las obras musicales del patrimonio y las de creación propia: contextos</b>	
<b>significativos de aprendizaje.</b> Teresa Malagarriga, Isabel Gómez, Laia Viladot .....	54
Los referentes culturales y la creación propia .....	56
Las obras instrumentales y vocales .....	58
El canto y las canciones .....	59
Las obras literarias .....	61
La creación musical .....	62
Qué entendemos por creación.....	62
Los motivos para la creación .....	64
La exploración y la improvisación .....	65
La composición .....	66
Los instrumentos para la creación .....	67

Referencias .....	68
-------------------	----

## **CAPÍTULO V. Ponemos en solfa lo aprendido.** Teresa Malagarriga, Isabel Gómez,

Laia Viladot .....	69
Pasos previos a la entrada en el aula .....	69
La coparticipación en la actividad musical.....	70
El uso de modos de representación y de formas de lenguaje .....	71
El cuerpo y el movimiento .....	72
Las imágenes visuales .....	73
El lenguaje verbal .....	73
Aspectos clave para la programación .....	74
El papel del educador .....	77
Referencias .....	77

## **SEGUNDA PARTE**

### **APLICACIÓN DE LA PROPUESTA EN UNA ESCUELA DE MÚSICA**

## **CAPÍTULO VI. La Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels**

<b>de Sant Cugat del Vallès.</b> Joan Josep Gutiérrez .....	81
Un poco de historia .....	81
Un proceso de cambio .....	83
Del solfeo al lenguaje musical.....	85
La escuela de música hoy.....	86

## **CAPÍTULO VII. Principios pedagógicos y aspectos organizativos.** Mariona Martínez,

Anna Pilar Briz, Dámaris Galán, Isabel Juaneda, Elisabeth Kubesch, Xavier Torns.....	89
Objetivos y competencias .....	89
Contextos significativos de aprendizaje.....	90
Elementos constitutivos de la música.....	90
Principios metodológicos .....	91
En la práctica .....	91
La evaluación.....	92
La programación.....	93
El canto coral .....	98
Los talleres de creación musical.....	98
Horarios, espacios y materiales.....	99
Horarios .....	99
El espacio del aula .....	100
Los materiales.....	102
Referencias.....	102

<b>CAPÍTULO VIII. Las actividades de aprendizaje.</b> Mariona Martínez, Anna Pilar Briz, Dámaris Galán, Isabel Juaneda, Elisabeth Kubesch, Xavier Torns .....	103
Las obras .....	103
Las actividades .....	103
Como se viven la experiencias de interpretación escucha y creación .....	107

<b>CAPÍTULO IX. Entramos en el aula: ejemplos prácticos.</b> Mariona Martínez, Anna Pilar Briz, Dámaris Galán, Isabel Juaneda, Elisabeth Kubesch, Xavier Torns.....	129
Ejemplo de 5 años: M. Mussorgsky. Cuadros De Una Exposición. “Gnomos” .....	130
Ejemplo de 6 años: Tradicional menorquina. “Un moix dalt d’una teulada” (“Un gato enci- ma del tejado”) .....	163
Ejemplo de 6 años: C. Orff. Carmina Burana. “O fortuna” .....	180

### TERCERA PARTE

#### EL PROFESORADO OPINA

La flauta travesera en los talleres de creación. Teresa Díaz.....	211
Una iniciación contradictoria. Xavier Blanch .....	217
Una metodología para aprender música creando música. Maria Andreu.....	225
“Percepción integral de la música a través de la estimulación multisensorial”, una propuesta educativa musical para la edad infantil. Maria Elena Riaño.....	231

#### NOTA:

La situación de las personas que se mencionan así como el estado de implementación de los proyectos que se citan, corresponden al momento de la publicación de la edición original catalana.

# AGRADECIMIENTOS

Este libro es el resultado de muchos años de trabajo, que no habrían sido posibles sin el apoyo y la colaboración de personas y de instituciones a las cuales queremos mostrar nuestro agradecimiento.

A la *Subdirecció General d'Ensenyaments Artístics i Especialitzades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

Ai *Patronat d'Educació de l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès* (Barcelona).

A los equipos directivos de la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*<sup>1</sup>.

Al profesorado de la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*, en especial a Lluís Fàbregas, creador de la coreografía que presentamos en la obra *Carmina Burana* y asesor del proyecto en lo relativo a la expresión corporal.

A todas las personas que han investigado y siguen investigando en este proyecto.

A los grupos de trabajo externos, muy especialmente al grupo “La etapa de 4 a 7 años en las Escuelas de Música”<sup>2</sup>.

A los niños y niñas y a sus familias.

Al profesorado de Didáctica de la Música de la *Universitat Autònoma de Barcelona*, en especial a Joan Casals y Assumpta Valls, que han leído y comentado textos del libro.

A Núria Vilà, por el asesoramiento lingüístico de la versión catalana de esta publicación.

A todos... MUCHAS GRACIAS.

---

1 Cuando se inició el proyecto, el equipo directivo de la escuela estaba formado por Joan Josep Gutiérrez, director; Xavier Torns, jefe de estudios, y Carme Tarradellas, secretaria. En la actualidad, el equipo está formado por Joan Josep Gutiérrez, director; Francesc Pareja, jefe de estudios, y Carme Tarradellas, secretaria.

2 “La etapa de 4 a 7 años en las Escuelas de Música” (nombre original en catalán: “*L’etapa de 4 a 7 anys a les Escoles de Música*”) fue un grupo de trabajo de la Subdirección General de Enseñanzas Artísticas, coordinado por Teresa Malagarriga. Estaba formado por profesorado de diferentes escuelas de música de Cataluña que durante el curso 2007-2008 reflexionó sobre la educación musical en esta etapa. El grupo estaba formado por Maria Andreu, Fedra Borràs, Anna Pilar Briz, Marina Culubret, Montserrat Diez, Natàlia Gabarró, Adela Jorba, Elisabeth Kubesch, M. Queralt Martí, Mariona Martínez, Mireia Puig y Laia Viladot.

# PARTICIPANTES

Editoras de la publicación: **T. Malagarriga** y **M. Martínez**

Autores y autoras:

## **Maria Andreu**

Jefa del Departamento de Lenguaje Musical en el CEPSA Oriol Martorell de Barcelona. Ha leído todos los textos de este libro y ha contrastado aspectos de la metodología con su propia experiencia como profesora de lenguaje musical.

## **Xavier Blanch**

Profesor de oboe en la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*. Participante en los talleres.

## **Anna Pilar Briz**

Profesora de lenguaje musical en la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*. Colaboradora en el diseño de las unidades didácticas de 6 y 7 años. Miembro del equipo REMIS-Sant Cugat.

## **Teresa Díaz**

Profesora de flauta travesera en la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*. Miembro del equipo REMIS-Sant Cugat.

## **Dámaris Galán**

Profesora de lenguaje musical en la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*. Miembro del equipo REMIS-Sant Cugat.

## **Isabel Gómez**

Profesora de psicología de la educación en la *Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Codirectora de las investigaciones y tesis doctorales del proyecto. Orientó el proyecto desde la vertiente teórica de la psicología de la educación.

## **Joan Josep Gutiérrez**

Director de la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*.



### **Isabel Juaneda**

Profesora de lenguaje musical y de canto en la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*. Miembro del equipo REMIS-Sant Cugat.

### **Elisabeth Kubesch**

Profesora de lenguaje musical en la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*. Miembro del equipo REMIS-Sant Cugat.

### **Teresa Malagarriga**

Profesora de didáctica de la música del *Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Coordinadora desde esta universidad del proyecto de innovación, formación del profesorado e investigación REMIS-Sant Cugat. Ha colaborado en el diseño de las propuestas didácticas para niños de 4 a 8 años. Codirectora de las investigaciones sobre el proyecto.

### **Mariona Martínez**

Profesora de lenguaje musical en la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*. Coordinadora en la *Escola de Música* del proyecto de innovación REMIS-Sant Cugat. Impulsora del diseño de las programaciones del proyecto.

### **Xavier Torns**

Profesor de lenguaje musical en la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès* y profesor asociado del *Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Realiza la tesis doctoral sobre aspectos del desarrollo de este proyecto. Cuando se inició el proyecto era el jefe de estudios del centro. Miembro del equipo REMIS-Sant Cugat.

### **Laia Viladot**

Inicialmente, becaria de investigación del proyecto REMIS-Sant Cugat. Colaboradora en el diseño de las unidades didácticas de 4 y 5 años. Ha realizado la tesis doctoral *Análisis de una propuesta de innovación didáctica en la escuela de música: estudio del proceso de composición colectiva en el aula de 3.º elemental*, sobre el análisis del desarrollo del proyecto de innovación. En la actualidad es profesora de didáctica de la música del *Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona*.

# INTRODUCCIÓN

El proyecto *Recerca en educació musical-interacció social* (Investigación en educación musical-interacción social) REMIS-Sant Cugat nace del deseo de encontrar un modo de crear música con los niños que cumpla una doble finalidad. Por una parte, que los seduzca, que les provoque buenas sensaciones, que les genere curiosidad y que los *enganche* para que, tanto las emociones como los pensamientos, se pongan en juego. Por otra parte, pretendemos que la práctica y vivencia de la música promueva aprendizajes y desarrolle no solo las habilidades que requiere (aspecto sin el que la propuesta sería inoperativa), sino también todo lo que nos aporta como personas y nos permite vivir comprometidos con el entorno y con la sociedad.

Somos conscientes de que las dimensiones que abarcan estos propósitos son muy grandes y que estos deseos son o han sido compartidos por muchos pedagogos y profesores de música. Precisamente gracias a la valoración de este arte y de las personas que lo viven han surgido históricamente una gran diversidad de propuestas pedagógicas, de formas ricas y sugerentes de plantear los procesos de enseñar y aprender música y de hacer posible la vivencia musical de los niños. Las propuestas que conocemos y que hemos tenido la ocasión de compartir han sido nuestros referentes, y muchos de los aspectos que hemos optado por aplicar en nuestras aulas los hemos aprendido y compartido en otros contextos con otros profesionales de la educación.

Ahora bien, cuando en la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès* se decidió incorporar a los niños más pequeños a la escuela de música, se optó, consciente y deliberadamente, por una metodología específica. Cada aula es un mundo, como lo es cada contexto y cada escuela. Y es de la particularidad de ese momento y de lo que se había ya iniciado que comenzó este proceso abierto, que es el que hoy nos permite mantener vivos nuestros intereses iniciales y comprometernos, junto con los niños y niñas, en la aventura de hacer que la música que se vive en el aula nos marque pautas y nos cree necesidades; que nos permita, en definitiva, aprender juntos. Son este proceso y esta experiencia los que presentamos en esta publicación, tanto desde la vertiente teórica como desde la práctica cotidiana en las aulas.

Se trata de una experiencia compartida. ¿En qué sentido? ¿Quién comparte qué? El proyecto se materializa y se convierte en una realidad en la confluencia entre las ideas y la práctica. Toma forma a medida que los deseos y las aspiraciones se convierten en acciones, y se evalúa y se mejora cuando volvemos a observar estas acciones y las contrastamos con las ideas iniciales que, a su vez, se modifican y avanzan a partir de los conocimientos adquiridos y de las experiencias vividas.

Todo este proceso de ida y vuelta tiene diferentes actores. Cada uno ocupa un lugar; por eso hablamos de experiencia compartida. Es esta dimensión social del proyecto lo que ha inspirado el nombre: *Investigación en educación musical-interacción social*.

## Experiencia compartida

Los componentes y los actores que día a día dan vida al proyecto y permiten avanzar en la línea planteada son los siguientes:

### Ayuntamiento-escuela

El proyecto se desarrolla actualmente en una escuela de música municipal. Las condiciones de trabajo, el profesorado, los materiales, los espacios y los proyectos se enmarcan en el contexto de este centro. El Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès, a través del *Patronat Municipal d'Educació*, ha hecho posible que las condiciones para la realización del proyecto fueran óptimas en todo momento. Las ayudas materiales, la consideración y el apoyo que hemos recibido constantemente de la administración responsable del proyecto, tanto a la propuesta de innovación como a las personas que la llevan a cabo, han sido un factor imprescindible para su desarrollo.

### Universidad-escuela

Ambas instituciones han trabajado conjuntamente desde el principio. Desde la universidad, el *Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) ha hecho posible que este proyecto formara parte de sus investigaciones y de sus planes de innovación y formación permanente. Además, la propuesta didáctica ha recibido la influencia de la línea de trabajo que comparte el profesorado de la Unitat de Didàctica de la Música de la UAB. Por lo tanto, no estamos hablando de un proyecto cerrado en sí mismo, sino de un proyecto abierto a diferentes contactos.

Así mismo, el marco teórico que fundamenta la propuesta es compartido con otros proyectos. En este sentido, valoramos las aportaciones del profesorado de otras áreas del conocimiento, muy especialmente de la psicología de la educación.

Desde la *Escola de Música*, el equipo de docentes del centro se ha implicado y se ha comprometido con el proyecto y lo ha llevado a las aulas. Su experiencia y cotidianeidad del trato con los niños y su formación como profesionales de la música y la pedagogía han permitido concretar diferentes aspectos, diseñar las unidades didácticas y desarrollar la propuesta día a día. También queremos remarcar que han sido decisivos en este proceso el acompañamiento y el aliento que hemos recibido de los equipos directivos del centro.

## Alumnado-educadores

Uno de los principios que caracterizan el proyecto es el hecho de considerar a los alumnos como actores con capacidades propias, con su modo de hacer, sentir y vivir la música, con iniciativa y autonomía crecientes. En este contexto, el educador es una persona experta en la materia que acompaña, guía, aporta, cimienta... Así, dentro del aula se crea una dinámica de trabajo y de comunicación compartida: se crea la música, se piensa la música y se habla de la música a partir de las aportaciones de todos, que son gestionadas por el educador.

## Familia-escuela

La ampliación y aplicación del proyecto incluyendo todo el grado elemental ha contado con la aprobación y la complicidad de las familias implicadas.

## Innovación, formación del profesorado e investigación

La innovación se ha concretado en el diseño de las programaciones que, orientadas por unos principios metodológicos que se exponen en la primera parte del libro, han ido configurando la práctica de las aulas. Muchos aspectos de estas programaciones son diferentes de los que se realizaban anteriormente en el centro, cosa que ha generado la necesidad de formar al profesorado.

Los profesores del centro son los actores de la innovación. Mientras se piensa, se diseña y se lleva a la práctica, se descubre lo que hay que aclarar, fortalecer, experimentar y fundamentar. Universidad y escuela han participado en esta dinámica de formación y enriquecimiento mutuo.

El trabajo en equipo, compartir lecturas y reflexiones y el hecho de que docentes del centro hayan iniciado proyectos de investigación, ha propiciado un conocimiento que ayuda a que el proyecto permanezca vivo, en relación permanente entre teoría y práctica, lo que facilita el desarrollo profesional de los miembros implicados. Por otra parte, la investigación se ha convertido en un elemento imprescindible del engranaje: ha permitido analizar a fondo, comprender qué pasa en las aulas y qué mecanismos hacen posible el avance.

También la presentación de varios aspectos de la experiencia en congresos, foros, reuniones y encuentros de especialistas ha permitido contrastar lo que se va elaborando, valorarlo en su justa medida y enriquecerlo con otros puntos de vista.

## Estructura de la obra

A lo largo de los capítulos, los lectores de esta obra no encontrarán un método caracterizado, sino un enfoque determinado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estructurado en tres partes.

En la primera parte se sitúa el marco teórico. Como anunciaba C. Coll (1987)<sup>3</sup>, las fuentes que hay que tener en cuenta en cualquier propuesta que se considere sólidamente fundamentada deben ser variadas y deben sugerirnos los análisis correspondientes:

- La fuente psicológica nos proporciona información sobre en qué consiste aprender música, qué aportan los aprendices en este proceso, qué capacidades y habilidades se ponen en marcha y cuáles son los cambios que se producen tanto en su mente como en sus acciones, para que se dé el crecimiento personal. Encontraremos información sobre este tema en el capítulo I, “Cómo formar personas competentes”, y en el capítulo II, “Crear y sentir la música”. El capítulo V, “Ponemos en solfa lo aprendido”, también nos proporciona información sobre cómo se aprende: cómo se organiza el conocimiento y qué significa aprender conjuntamente.
- La epistemología se ocupa del contenido, de la música que debemos facilitar y tener presente en el proceso de enseñanza: sus elementos constitutivos, su modo de organización –estructura y relaciones internas– y su evolución. La reflexión sobre estos elementos en relación con los aprendizajes de los niños más pequeños tiene que vehicular las decisiones sobre la selección, organización y presentación de los contenidos musicales que vamos a enseñar. Estos temas ocupan los capítulos III, “¿Qué aprendemos? La naturaleza del contenido musical”, y IV, “Las obras musicales y las de creación propia: contextos significativos de aprendizaje”.
- La socioantropología nos ayuda a reflexionar sobre la naturaleza de la actividad musical: por qué crear música, importancia y función de ésta en nuestro contexto social y cultural, el cuándo, el cómo y el porqué de la actividad musical, los condicionantes de cada tipo de música y las influencias culturales. Encontraremos consideraciones e informaciones sobre ese tema en la primera parte del capítulo IV, “Las obras musicales y las de creación propia: contextos significativos de aprendizaje”, y en el V, “Ponemos en solfa lo aprendido”.

Una propuesta no surge de la nada, sino que se crea a partir de experiencias exitosas previas y aspira a transformar y a mejorar la práctica. En este sentido, lo que aquí exponemos y ejemplificamos hunde sus raíces en metodologías de la primera mitad del siglo XX y se debe, en parte, a las contribuciones que se desarrollaron durante el siglo pasado y que concretan las ideas de los grandes profesionales de la pedagogía. Cabe añadir que cualquier propuesta ha sido situada en relación con experiencias anteriores y contrastada con sus principios y resultados. El lector podrá comparar la experiencia propuesta aquí con las ideas y las líneas de las grandes pedagogías musicales del siglo XX. Esta es la aportación de la pedagogía.

La segunda parte expone el desarrollo de la aplicación práctica de este marco en la escuela de música y está estructurada en cuatro capítulos. En el primero se presenta la *Escola Municipal de Música Victòria dels Àngels de Sant Cugat del Vallès*; en el segundo se exponen las principales opciones tomadas de los aspectos metodológicos y organizativos para la aplicación de la

---

3 COLL, C. *Psicología y currículum*. Cuadernos de Pedagogía. Editorial Laia, 1987: 34.

propuesta en esta escuela; en el tercer capítulo se explican las actividades de aula; y el en cuarto se muestran propuestas didácticas relacionadas con tres obras musicales.

Y por último, la tercera parte contiene cuatro artículos en los que personas estrechamente vinculadas al proyecto opinan sobre el desarrollo de esta aplicación y aportan elementos para la reflexión.

# CAPÍTULO V

## Ponemos en solfa lo aprendido

Teresa Malagarriga, Isabel Gómez, Laia Viladot

### Pasos previos a la entrada en el aula

Hemos hablado de aprender y de “hacer música” en un sentido amplio, que abarca tanto el hecho de apropiarse progresivamente del código como de comprender y participar de lo que supone la música en cuanto vivencia y cultura. Esto debería materializarse en el aula y los niños deberían participar activamente de ello, utilizando estrategias y herramientas para descubrir, hacer, pensar, hablar y compartir los aspectos más básicos de la música y de los elementos que la constituyen.

El alumnado, ya sea por iniciativa propia o del profesorado, debería llegar a experimentar que sus vivencias, intereses, sentimientos y pensamientos tienen eco y cauce de expresión en la música. De este modo, las experiencias positivas despertarán la curiosidad por conocer la música y el interés por participar emocionalmente, con el cuerpo y con la mente.

Sin embargo, la sensibilidad musical es insuficiente si no va combinada con el pensamiento. Es imposible emocionarse con la música sin entenderla, como es imposible ser racional sin emoción (Barenboim, 2008: 23).

Como hemos visto en el capítulo anterior, la música debe entrar en el aula a través de: obras de diferentes épocas y estilos, interpretadas con variedad de timbres y grupos instrumentales, ideas musicales, sonidos y obras creadas por los mismos niños, etc.

Las tareas y las acciones alrededor del mundo sonoro que se llevan a cabo en el aula constituyen la base de los aprendizajes, ya que se aprende música creando música. Para escuchar e interpretar necesitamos obras y canciones; para crear obra propia necesitamos recurrir a estrategias que organicen los sonidos y que estén presentes en la música de los diferentes estilos y las distintas épocas.

Queremos que el alumno pueda representarse el mundo sonoro y la música como algo cercano, un material para disfrutar, compartir, construir, actuar, imaginar y expresar sensaciones e ideas. Deseamos también que pueda disfrutar de lo que otros han hecho y compuesto y entrar en el mundo de la interpretación y de la composición con la confianza de que las propias aportaciones serán acogidas por el grupo, reconstruidas si es necesario, y llegarán a ser importantes para la música que se crea en el aula.

# CAPÍTULO VII

## Principios pedagógicos y aspectos organizativos

Mariona Martínez, Anna Pilar Briz, Dámaris Galán, Isabel Juaneda,  
Elisabeth Kubesch, Xavier Torns

En este capítulo pretendemos describir los aspectos metodológicos y organizativos que hacen posible la aplicación del proyecto en la escuela de música con los niños de 4 a 7 años.

### Objetivos y competencias

El objetivo del proyecto es conseguir que los niños adquieran las competencias necesarias para ser capaces de escuchar música con criterio e iniciativa, sepan interpretarla y tengan una actitud creativa ante el mundo sonoro y musical.

La labor del profesorado consiste en iniciarlos y acompañarlos en este camino para que interioricen un conjunto de actitudes, y conseguir que adquieran las habilidades y los conocimientos necesarios para alcanzar estos objetivos:

- Desarrollar una actitud de deseo y de interés por escuchar, interpretar, componer e improvisar en un contexto musical que les proporcione satisfacción.
- Adquirir habilidades que les permitan participar en la actividad musical.
- Fomentar el hábito de aplicar los conocimientos adquiridos para comprender y actuar con criterio e iniciativa.
- Darse cuenta del propio proceso de aprendizaje y descubrir la necesidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Los objetivos específicos de nuestro ámbito, que se concretan en las unidades de programación, se agrupan a partir de los enunciados siguientes:

**Percibir.** Son los objetivos relacionados con captar, tomar conciencia, atar cabos, distinguir, entender, descubrir...

**Expresar.** Son los objetivos relacionados con manifestar, exteriorizar, representar, interpretar, explorar, crear...

**Analizar.** Son los objetivos relacionados con investigar, examinar, deducir, averiguar, relacionar, comparar...



**Valorar.** Son los objetivos que se refieren a todo lo que representa tener que elegir, decidir y aplicar criterios, tanto ante lo que se escucha como ante lo que se interpreta o se crea.

**Participar.** Son los objetivos que se refieren al hecho de tener iniciativa, aportar ideas, implicarse y colaborar en las diferentes actividades del aula.

**Disfrutar y tener interés.** Son los objetivos que se refieren a complacerse en la actividad musical, experimentar gusto y satisfacción, sentirse atraído, curioso, cautivado, seducido e interesado por ella.

## Contextos significativos de aprendizaje

Los contextos musicales que nos permiten hacer música, pensar en ella y hablar de ella son las obras musicales de todas las épocas y estilos y las propias creaciones de los alumnos. Es decir, la música que ya existe y la que componemos o improvisamos.

Las obras del patrimonio y las de nueva creación son el eje de todos los aprendizajes, lo que nos permite escuchar, interpretar y crear en un proceso que parte de la música y vuelve a la música. Por ello, la selección de las obras y de los procesos de trabajo que nos ofrecen, y el diseño y seguimiento de todo el apartado de creación tienen una gran importancia en esta propuesta.

## Elementos constitutivos de la música

Tal como se explica en la primera parte del libro, agrupamos los elementos constitutivos de la música en los siguientes bloques:

**Materialidad del sonido.** Se refiere al silencio, al sonido y a las cualidades del sonido: timbre, altura, intensidad y duración.

**Discurso musical.** Se refiere a la continuidad del discurso musical en el tiempo y se concreta en la pulsación, el ritmo, la melodía y la estructura.

**Simultaneidad sonora.** Se refiere a los sonidos simultáneos, es decir, a los planos sonoros y a la armonía.

**Expresividad.** Se refiere a todas las ideas que los músicos aplican al sonido para embellecerlo, es decir, tempo, carácter, acentuación, movimiento, articulación, etc.

**Contexto y cultura.** Se refiere a todo lo que nos permite situar el mundo de los sonidos y la música en el contexto cultural que le es propio. Eso nos lleva a hablar de los compositores, de las obras, de las épocas y de los aspectos que motivan la creación de las obras propias y de los demás.

## Principios metodológicos

En esta metodología los educadores tenemos siempre presentes una serie de aspectos que consideramos fundamentales. Son los siguientes:

- Favorecer el desarrollo de las competencias de escuchar, interpretar y crear.
- Favorecer que en el aula aflore un lenguaje de comunicación significativo para el alumnado.
- Acercar al alumnado a la música desde la globalidad; no esconder la complejidad y favorecer que, progresivamente, vayan comprendiendo algunos de los aspectos que organizan el sonido.
- Considerar la música ya creada y la de propia creación como eje de los aprendizajes musicales.
- Emplear las diversas formas de expresión y representación –musical, verbal, corporal, visual y gráfica– de forma conjunta y orquestada: todas vienen y van y están presentes siempre.
- Favorecer la interacción en el aula como fuente de comunicación y aprendizaje.
- Situar siempre al niño en situación de averiguar, experimentar, razonar y potenciar su iniciativa, imaginación y creatividad.

### En la práctica

La clase de música es el lugar donde se materializa y se hace realidad esta metodología que fomenta la participación, contempla el conocimiento compartido, favorece un ambiente acogedor y genera actitudes favorables para la interpretación, la creación y el hecho musical en general. Hay que tener presente que los niños llegan a la escuela de música después de una jornada escolar repleta de vivencias muy variadas, por eso es fundamental que se genere un ambiente que favorezca el interés por el mundo de los sonidos y la atracción por la música.

Es el educador quien gestiona esta dinámica y quien hace realidad estos aspectos metodológicos, que a menudo consisten en aprovechar cualquier recurso o momento y encaminarlo hacia la música: empezar o acabar una clase bailando o cantando, reorientar las conversaciones sobre diferentes hechos, presentar un juguete traído de casa, una corona de rey porque en la escuela han celebrado un cumpleaños, los zapatos mojados porque ha llovido, etc. Todo esto puede servir para dialogar, cantar o inventar una música, o para iniciar una canción sobre el tema que haya surgido. Hay que hacer sentir a los niños que la música es el eje central de todos los momentos que se viven en la escuela y la herramienta que les permite expresarse, siempre desde unas actitudes que hagan posible la escucha, la interpretación y la creación. Por lo tanto, es muy importante que se trabajen y se apliquen los hábitos que posibilitan el desarrollo de la tarea.

Los diferentes lenguajes deben servirles para expresarse y comunicar sus razonamientos, deducciones y conocimientos, y para potenciar la imaginación y la creatividad. El educador hará uso de ello constantemente invitándolos a participar. Por ejemplo, si el educador utiliza el cuerpo tanto para moverse como para gesticular, los niños también lo harán como algo natural, tanto

cuando escuchen música como cuando interpreten una canción o se expresen con alguna creación propia. Así mismo, si utiliza imágenes, escribe en papel de gran formato o dibuja cuando lo necesita, los niños también lo harán cuando se les pida.



Otra característica de nuestra propuesta es que siempre se presenta la música tal como es, sin esconder nada. Docente y alumno hablan, y la persona adulta responde a todas las preguntas de manera que el alumno lo pueda llegar a entender.

El educador, que siempre favorece las actividades colectivas, acompaña a los niños, interactúa con ellos, les facilita un entorno de confianza y respeto, guía el proceso y les muestra que, como experto, tiene cosas que enseñarles. Como procura que siempre se parta de la música que ya está hecha y se cree nueva música, los niños viven la sensación de que, gracias a sus descubrimientos en las obras, a su propia imaginación y al apoyo de la persona adulta, también se convierten en compositores de unas obras que ensayan, interpretan y además pueden escribir. Son, en definitiva, los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

## La evaluación

En nuestras aulas llevamos a cabo una evaluación formativa. Nos interesan más los procedimientos que utiliza el alumno para realizar las actividades que los resultados que obtiene. Se le intenta orientar para que reconozca qué ha aprendido y tome conciencia de las diferencias entre el inicio y el final de cada proyecto.

## CAPÍTULO IX

### Entramos en el aula: ejemplos prácticos

Mariona Martínez, Anna Pilar Briz, Dámaris Galán, Isabel Juaneda,  
Elisabeth Kubesch, Xavier Torns

Ejemplo de 5 años:

M. Mussorgsky: *Cuadros de una exposición*. “Gnomos”

Ejemplo de 6 años:

Tradicional menorquina: “*Un moix dalt d’una teulada*” (“Un gato encima de un tejado”)

Ejemplo de 6 años:

C. Orff: *Carmina Burana*. “O Fortuna”

## Ejemplo de 5 años: M. Mussorgsky. *Cuadros De Una Exposición.* “Gnomos”

### Objetivos generales

- Situar la música en el contexto histórico y cultural en el que el compositor la creó.
- Disfrutar y participar con interés e iniciativa en las actividades de escucha, de expresión corporal, verbal y plástica, así como en las actividades creativas.
- Percibir, expresar y analizar los siguientes elementos constitutivos de la música: estructura en cuatro partes, grupos rítmicos rápidos, sonidos largos, síncopas, suspensión del silencio, contraste agudo-grave, escala cromática descendente, instrumentos (la celesta) y elementos expresivos.
- Leer los elementos musicales en la partitura de la obra.
- Crear una obra inspirada en las ideas del compositor y escribir la partitura.
- Colaborar en la elaboración de la partitura.

### Imaginar, conocer, crear... antes de escuchar la obra

- Situar en el contexto de la obra.
- Formularse preguntas sobre la música.
- Sentir el deseo de escuchar la obra.

Afloran los conocimientos de los niños

La intención del maestro es situar a los niños en el contexto cultural de la obra, hacer que imaginen la construcción musical y despertar en ellos las ganas de escucharla.

#### *El maestro y los niños debaten*

El maestro explica la génesis de la obra y cómo el compositor la escribió después de la visita a una exposición de arte. Para este fragmento se inspiró en el cuadro de un gnomo. Entre todos comentan:

- Saben o no qué es una exposición
- Han estado alguna vez
- Qué han visto
- Qué son los gnomos
- ...

Se incorpora el gesto y el lenguaje corporal

El maestro reconduce los comentarios para orientar la conversación hacia la música

Maestro: ¿Sabéis quiénes son los gnomos?  
Niño: ¡Son duendes!  
N: Yo tengo unas películas de duendes en casa.  
M: ¿Sí? ¿Y dónde viven?  
N: En las setas... en el bosque.  
N: Son pequeños.  
M: ¿Cómo se mueven?  
N: Así...

*El niño se pone de pie y, agachado, avanza de puntillas.*

M: ¿Todos os lo imagináis así?

*Los niños se levantan para imitar el paso de los gnomos; el maestro lo recoge, facilita que todos se expresen corporalmente y, a partir de los movimientos que surgen, orienta la conversación hacia la construcción musical de la obra.*

M: ¿Y cómo pensáis que es una música de gnomos?

N: Pequeña.

M: ¿Quieres decir que habrá pocos instrumentos?

N: Tocarán flojito.

M: ¡Ah!, quizás sí.

*Surgen otras preguntas, como:*

- ¿Nos explicará cosas de las que hacen los gnomos?
- ¿Hará que nos movamos como se mueven ellos?
- ¿Escucharemos el bosque y lo que hay en ese bosque?

*A través de las respuestas y de las preguntas que vayan surgiendo, el educador comentará y les hará hablar de los elementos constitutivos de la música.*

### **Comprender, distinguir, descubrir, deducir, imaginar y expresar, crear... mientras se escucha la obra**

- Expresar corporalmente la música representando los elementos que se quieren trabajar.
- Verbalizar la relación entre el movimiento y la música, y citar e interpretar los elementos musicales.

La intención del maestro es que se fijen en los elementos musicales que quiere que capten y formularles preguntas que les lleven a averiguar y realizar hipótesis sobre cómo está hecha la obra. Para eso comparte la acción con el grupo.

Movimientos libres del maestro y de los niños que llevan a hablar de los elementos constitutivos de la música

Escuchan la música y se expresan corporalmente como si fueran gnomos mientras imaginan y verbalizan qué imágenes contiene este cuadro. El maestro, con sus movimientos, representa los diferentes elementos constitutivos de la música que quiere que los niños capten. Las características de la pieza, como la repetición de elementos concretos, permiten que vaya hablando mientras escuchan y se mueven.

### Hay cuatro partes claramente diferenciadas:

#### 1.<sup>a</sup> parte (hasta el compás 47)

El maestro quiere que capten, como mínimo, los motivos rápidos, el sonido largo, el silencio suspendido y las síncopas del viento y de la celesta. Valorará, además, las aportaciones de los niños. Para ello les hará verbalizar las acciones.

#### *El maestro y los niños debaten*

M: No sé qué les está pasando ahora a los gnomos.

N: ¡Están corriendo!

M: También se paran de repente, quizás se están escondiendo...

N: ¡Sí, detrás de un árbol!

M: Pero el sonido es largo... Quizás están mirando detrás del árbol.

M: ¿Y este silencio? Algo tiene que estar sucediendo...

*El maestro continúa avanzando con un movimiento que representa el ritmo sincopado, y observa si alguien representa claramente este ritmo de algún otro modo.*

#### 2.<sup>a</sup> parte (del compás 48 al 69)

El maestro pretende que capten los contrastes agudo/grave con blancas y negras; así pues, continúan expresándose corporalmente y con verbalizaciones puntuales.

Se incentiva la imaginación de los niños durante la escucha

Atención al sonido y al silencio

Atención al ritmo

# Una iniciación contradictoria

(Diez variaciones sobre el tema “¡Ay, Dios mío, qué temor, los talleres de iniciación!”)

Xavier Blanch

## 1.<sup>a</sup> variación: Si da caña con la caña

Hablando honestamente, a menudo he pensado que los talleres de iniciación son, más que un acto de iniciación para el alumnado, un acto de iniciación para el profesorado de instrumento. Los niños y las niñas están acostumbrados a iniciarse en todo tipo de actividades; de hecho, no hacen más que iniciarse cada día, a todas horas. Somos los profesores y las profesoras, los y las instrumentistas, con nuestra manera de enseñar “de toda la vida”, quienes debemos esforzarnos en instruirnos en una nueva manera de tratar un circunstancial y puntual acceso al instrumento. Somos nosotros quienes tenemos que tratar de dejar de lado conceptos que son válidos en un contexto de aprendizaje convencional para embarcarnos en una experiencia que, no lo neguemos, está llena de contradicciones, de dudas, y por qué no decirlo, repleta de una dosis considerable de escepticismo. No siempre tendremos la sensación de andar por el buen camino, y a menudo estaremos traicionando el ideario al ver nuestras creencias echadas a perder por unas novedades que descontextualizan nuestros valores pedagógicos más arraigados. No olvidemos que estamos hablando de “dar clase” a niños y niñas que tienen que esforzarse para tocar un instrumento que les viene grande, que tiene una embocadura desagradecida y una caña de respuesta incierta, un instrumento que les resulta inhóspito en sus digitaciones y que tendrá que ser sometido inevitablemente a la comparación con otros elementos sonoros más confortables; todo ello, como se comprenderá, no ayuda a hacer de ésta una experiencia fácil. Sabemos que a una persona de diez años todo eso no le pasaría, que raramente nos encontramos con niños que a los siete años de edad tengan la suficiente madurez física para soplar en condiciones en un oboe, y que existen muchos otros modos de iniciarse en el hecho musical, modos que, por cierto, la luz de la tradición nos dice que funcionan sin daños colaterales. Pero como suele pasar ante la incertidumbre y la novedad, el mejor camino para aclarar las dudas no es otro que lanzarse a la piscina y llegar a conclusiones a partir de las propias vivencias. En el oficio de enseñar es necesario, siempre que sea posible, contactar con verdades diferentes a las nuestras, ya que aunque resulten antagonistas, muy probablemente acaben siendo complementarias, incluso a nuestro pesar. El profesor o la profesora de oboe verá el éxito de este proyecto sólo si está ple-



namente convencido y si, después de abandonar los prejuicios, si se me permite la expresión, ¡da caña con la caña!

## 2.<sup>a</sup> variación: Si muecas hace quien sopla

Cuando decimos “dar caña” nos referimos a que tendremos que aplicar el máximo número de recursos de otras formas de discernimiento y de otros magisterios, y toda la energía del mundo para enfrentarnos a un momento de relación con el alumnado completamente diferente al que estamos acostumbrados. El oboe es un instrumento que, como muchos otros, tiene unas características físicas que lo convierten en especialmente inaccesible si se intenta tocar a la edad de siete años. Que sea un instrumento de doble caña, con embocadura compleja, de una única medida y con una caña de punta tan fina que se rompe con gran facilidad, hace que la aventura de tener en el aula, durante treinta minutos, a tres alumnos a la vez sea tremendamente aturdidora y que quede muy lejos de lo que imaginamos como paraíso didáctico. La reacción más habitual es el rechazo inmediato por parte del profesorado cuando recibe la propuesta de iniciar un proyecto de esta naturaleza, ya que nos falta experiencia, bibliografía, tradición, poder comparar con otras experiencias piloto... Necesitamos, en definitiva, que alguien nos asegure que no estamos estafando a nadie, que no estamos perdiendo el tiempo y que, sobre todo, no se lo estamos haciendo perder a los estudiantes, obligándolos a entrar en contacto con un artillero maléfico llamado oboe, y que, en definitiva, no es más que un tubo de madera negra cargado de chatarra con el que resulta imposible hacer música a los siete años...

Aunque sabemos que los obstáculos son inherentes al mismo hecho de enseñar, y que formar parte de un proyecto innovador obliga a replantearse el hecho pedagógico, puede merodear por nuestra cabeza la idea de que, para según qué actividades iniciadoras, hay instrumentos musicales mucho más adecuados que otros, y que todo lo que progresivamente se aleja de la “zona de seguridad Orff” nos acerca a un laboratorio donde los tubos de ensayo están llenos de aire procedente de pulmones demasiado tiernos. El educador deberá aceptar que, por un momento, el intérprete neófito hará todo lo que la ortodoxia ha tratado siempre de evitar; tendrá que asimilar que el alumno, cuando toque, utilizará el oboe para conseguir otro objetivo que, por raro que parezca, no es exactamente el de tocar el oboe. Y todo ello deberá hacerlo sin tener la impresión de que está siendo poco menos que un guía turístico en un viaje a través del exótico país de los instrumentos, y tendrá que aceptar que no será síntoma de fracaso que el alumno no haga lo que se espera y que, como pasa a menudo, quien sople haga muecas.

### 3.<sup>a</sup> variación: Como en dulce terciopelo un pellizco

Años atrás el oboe no se tocaba nunca a edades tan tempranas. El profesorado ha tenido que adaptar progresivamente el instrumento para que sea accesible para un niño o para una niña de diez años. Se trata de hacer cañas de vibración más fácil y rápida, de quitar la campana para aligerar el peso, de tapar con cinta adhesiva algunos agujeros para permitir determinadas digitaciones..., de modo que el oboe, a pesar de perder algunas de sus posibilidades tímbricas, mantenga sus rasgos característicos y resulte, a la vez, mucho más fácil de tocar. Esta manipulación del oboe –y este es un dato nada despreciable y que nos reafirma en nuestra aventura– ha tenido el apoyo de los principales fabricantes de oboe franceses, que han ido modificando progresivamente sus *hautbois* hasta llegar a un modelo que tiene muy pocas llaves y que anuncian como ideal ¡para niños de cuatro o cinco años!

De entrada, lo que nos tendremos que replantear es que los objetivos son siempre a muy corto plazo, que durante estos talleres, sea cual sea su formato –por ejemplo, *media hora, tres niños, tres sesiones de oboe, tres sesiones conjuntas*–, estamos hablando de unidades de programación en las que los resultados estarán necesariamente limitados desde el punto de vista del dominio instrumental. Pero se nos abre todo un universo si nos situamos en el terreno de las emociones, de los sentimientos, del dominio de los materiales exclusivamente sensibles, de una motricidad al servicio del misterio, de una postura que da forma a un ritual de germinación sonora, de una precisión obtenida a partir de la sencillez expresiva y de una sincronización que se nutre de la imaginación. Podremos acabar haciendo con el oboe lo que un niño llamaría “pellizcos de suave terciopelo”. Considerar las notas del oboe pellizcos de suave terciopelo no deja de ser una contradicción buscada, una antítesis provocada por el choque de la sinestesia pellizco/terciopelo acompañada del adjetivo redundante *suave*. Es un reflejo de lo que probablemente pasará en el aula: el resultado sonoro será suave como el terciopelo si la caña y las condiciones psicomotrices del niño lo permiten, pero también resultará ser un pellizco alejado de la suavidad del terciopelo si las circunstancias no son las que deseáramos. En cualquier caso, el resultado será valioso porque avanzar hacia lo que se desconoce, sea cual sea la forma de aprendizaje, es valioso *per se*.

### 4.<sup>a</sup> variación: Sacará un sonido enclenque

En el enfoque tradicional de la enseñanza del instrumento, sacar un sonido ahogado se considera un error, un desastre sonoro, un desdichado acceso al hecho musical. Pero si consideramos el sonido como un acto de elemental y creativo abandono del silencio, la cosa cambia mucho. El profesorado sabe que, con estos niños y niñas, no hay que pretender “conseguir” un