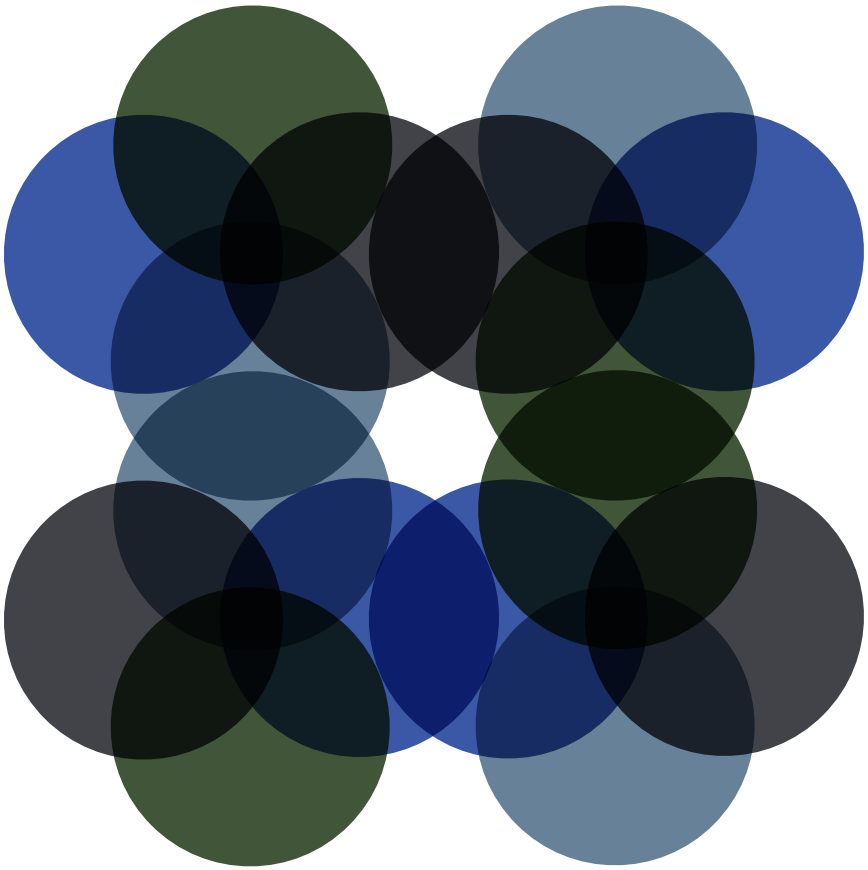
Percepción y expresión musical:

Un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Ed. Infantil de la UCLM para la enseñanza de la música

Felipe Gertrudix Barrio
Manuel Gertrudix Barrio



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

© de los textos: Felipe Gertrudix Barrio y Manuel Gertrudix Barrio, 2011

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

ISBN: 978-84-694-9246-8

PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL:
Un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha para la enseñanza de la música

Felipe Gertrudix Barrio

Manuel Gertrudix Barrio

Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2011

Índice general

0. INTRODUCCIÓN GENERAL **XIII**

PARTE I: CONCEPTO Y FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL 1

1. CIENCIA Y EDUCACIÓN MUSICAL **5**

2. PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL: DISCIPLINA ACADÉMICA. **43**

3. ORGANIZACIÓN CIENTÍFICA Y DIDÁCTICA DE LA PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL. **121**

PARTE II: METODOLOGÍA DIDÁCTICA. 193

4. EL MÉTODO DIDÁCTICO: PROCEDIMIENTOS Y NORMAS **197**

PARTE III: PROGRAMA Y GUÍA DOCENTE. 301

5. EXPLICACIÓN DEL PROGRAMA. **304**

PARTE IV: FUENTES. 355

6. REPERTORIO BIBLIOGRÁFICO Y DOCUMENTAL. **359**

7. ÍNDICES TEMÁTICOS. **385**

Índice detallado

0. INTRODUCCIÓN GENERAL **XIII**

0.1. Propósito **XIV**

0.2. Motivaciones. **XVI**

PARTE I: CONCEPTO Y FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL **1**

1. CIENCIA Y EDUCACIÓN MUSICAL **5**

1.1. Aproximación etimológica y semántica. **10**
1.1.1. Percepción. 10
1.1.2. Expresión. 11
1.1.3. Musical. 12

1.2. Aproximación epistemológica de la Música. **13**
1.2.1. Los orígenes musicales 14
1.2.2. Funciones de la música 16
1.2.3. La música como lenguaje 16
1.2.4. La música como ciencia 17
1.2.5. La música como arte 18

1.3. La Percepción y expresión musical como proyecto científico. **19**
1.3.1. La Percepción y expresión musical: Término y Concepto. 26
1.3.2. Contexto y localización de la Percepción y expresión musical y sus conexiones disciplinares. 28

1.4. El Perfil y Proyecto científico de la Percepción y Expresión Musical **37**

2. PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL COMO DISCIPLINA ACADÉMICA. **43**

2.1. Delimitación conceptual: la enseñanza musical. **44**
2.1.1. Breve reseña histórica de la educación musical. 44
2.1.2. La pedagogía musical 56

2.2. Evolución disciplinar **73**
2.2.1. Precedentes disciplinares. 74
2.2.2. Situación actual y futuro de la enseñanza musical en el marco del EEES 94

2.3. Organización de la asignatura **102**
2.3.1. Concepto de la Percepción y Expresión Musical 103
2.3.2. Dimensión orgánica de la Percepción y Expresión Musical 103
2.3.3. El contexto de la asignatura 109

3. ORGANIZACIÓN CIENTÍFICA Y DIDÁCTICA DE LA PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL. 121

3.1. Fundamentos psicopedagógicos en la educación musical Infantil 122
3.1.1. Teoría conductista. 123
3.1.2. Teoría cognitiva. 124
3.1.3. Teoría psicosocial. 125
3.1.4. Teoría psicométrica. 128
3.1.5. Desarrollo musical del niño (0-6) 129

3.2. Sonido y música 135
3.2.1. El sonido. Fundamento para la percepción y la expresión musical 135
3.2.2. La Música. 148

3.3. El mundo sonoro del niño. Desde lo perceptivo (la escucha) a lo expresivo (manipulativo) 159
3.3.1. La percepción sonora. Aprende a escuchar 160
3.3.2. La expresión vocal. 165
3.3.3. La expresión instrumental 169
3.3.4. La expresión corporal 174
3.3.5. La creación musical. El juego y la improvisación 175

3.4. Integración curricular de las TIC en la enseñanza musical 180
3.5.1. El profesorado ante las TIC 185
3.5.2. Aplicaciones y recursos TIC para la enseñanza musical en Ed. infantil 187

PARTE II: METODOLOGÍA DIDÁCTICA. 193

4. EL MÉTODO DIDÁCTICO: PROCEDIMIENTOS Y NORMAS 197

4.1. Principios generales. 198

4.2. La Percepción y expresión musical y el Currículo. 206
4.2.1. El concepto de currículo en el marco del EEES. 206
4.2.2. Los estudios de Grado de Maestro en Ed. Infantil en España. 213
4.2.3. La enseñanza de la música en el currículo de los estudios de Grado de Maestro en Ed. Infantil 214
4.2.4. El docente y el currículo. 223
4.2.5. Criterios para el diseño del currículo. 226
4.2.6. Planificación evolutiva del proceso didáctico. 232

4.3. Los objetivos 233

4.4. Las competencias 237

4.5. Los contenidos. 247

4.6. Los sujetos del proceso de enseñanza/aprendizaje. 248

4.7. Formas, procedimientos y estrategias metodológicas de la Percepción y Expresión Musical. 255

4.7.1. Principios generales. 255
4.7.2. Estrategias y procedimientos didácticos. 263

4.8. Los medios, materiales y recursos didácticos. 278
4.8.1. Las TIC en la Educación Superior. 279
4.8.2. Los productos audiovisuales y multimedia como recursos de aprendizaje. 289
4.8.3. Uso y tratamiento de fuentes documentales. 290
4.8.4. Salas de trabajo 291
4.8.5. Centros de Recursos del Aprendizaje y la Investigación. 291

4.9. La Evaluación. 293

PARTE III: PROGRAMA Y GUÍA DOCENTE. 301

5. EXPLICACIÓN DEL PROGRAMA. 304

5.1. Consideraciones previas sobre el Programa. 304
5.1.1. Consideraciones sobre la programación de la materia. 305
5.1.2. Consideraciones sobre el modelo de diseño del Programa 306
5.1.3. Consideraciones sobre su contexto curricular. 308
5.1.4. Consideraciones sobre resultados de aprendizaje y competencias. 309
5.1.5. Consideraciones sobre el volumen de trabajo del estudiante. 311
5.1.6. Consideraciones sobre los contenidos y el plan de trabajo. 312
5.1.7. Consideraciones metodológicas. 315
5.1.8. Consideraciones sobre el proceso de evaluación. 330
5.1.9. Consideraciones sobre la Bibliografía de las unidades del programa. 331

5.4. Guía docente de Percepción y Expresión Musical 333
5.4.1. Datos iniciales e introducción a la asignatura. 333
5.4.2. Volumen de trabajo del estudiante. 334
5.4.3. Competencias y resultados de aprendizaje. 337
5.4.4. Objetivos del Programa de Percepción y Expresión Musical 339
5.4.5. Contenidos. 342
5.4.6. Metodología 349
5.4.7. Evaluación del aprendizaje. 352

PARTE IV: FUENTES. 355

6. REPERTORIO BIBLIOGRÁFICO Y DOCUMENTAL. 359

6.1. Educación musical 360
6.1.1. Educación musical en general 360
6.1.2. Educación musical en Infantil 366
6.1.3. Educación musical y TIC 367

6.2. Otras disciplinas de la Música. 368

6.3. Educación en general 369
6.3.1. Tenología educativa 371
6.3.2. Legislación educativa 372

6.4. Didáctica. **375**

6.5. EEES e Innovación educativa. **377**

6.6. Metodología. **379**

7. ÍNDICES TEMÁTICOS. **385**

7. 1. Índice de ilustraciones **385**

7. 2. Índice de tablas. **387**

7. 3. Índice onomástico. **389**

NOTAS **395**

INTRODUCCIÓN

0

"Ver es una acción del espíritu;
mirar, una urgencia de la voluntad"
Francisco García García

0. INTRODUCCIÓN GENERAL

La institución universitaria afronta en estos momentos un proceso evolutivo que tiene como referente fundamental la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior real, tangible y eficaz en el que pueda darse satisfacción, desde sus postulados, a los requerimientos que una Sociedad, cada vez más compleja, le demanda. Globalización, autonomía, compromiso ético y social, movilidad, avance científico, transdisciplinariedad, cooperación, competitividad, calidad… son conceptos que están en la base de esa transformación que persigue estructurar el posicionamiento estratégico de la Universidad ante una nueva realidad acrisolada, diversa y plural, en el que el conocimiento fluye, cada vez más, por redes alternativas.

En ese contexto se desarrolla este libro que plantea, en su introducción, las claves esenciales que la principian, a partir de su declaración de intenciones, y la explicitación del modelo sobre el que está urdida.

0.1. Propósito

Queremos ver mirando, porque el espíritu nos invita a ello, y la urgencia de la voluntad nos arrebata hacia tal propósito. Mirar el mundo, dice el citado profesor García, es entrar en relación con él, es una propuesta de objetivos. Y ese queremos que sea el *primum* de nuestra propuesta: mirar atentos, con la contemplación escrutadora del científico, con el observar inquieto e interrogante del músico, con el desvelo didáctico del docente, los lazos que celadan la didáctica de la música con el ámbito universitario.

En este empeño de organización docente, en este anhelo de participación social a través de la instancia académica, partimos desde la creencia de que las consideraciones pedagógicas son tan importantes como la misma disciplina a enseñar -dentro de un criterio en el que se entiende como misión principal del docente *formar* al estudiante, más que *informarle-.* La calidad de la enseñanza se encuentra fuertemente condicionada por el contenido, de manera que esta fuerte interacción entre contenido y enseñanza condiciona a ambos de modo *entrópico* donde cada elemento sufre una diferencia de potencial a causa del otro y, a su vez, lo condiciona.

En la defensa y justificación de esta tentativa, no podemos por menos que significar su deuda de cuantas aportaciones científicas y didácticas, dentro del carácter consecuentemente acumulativo de las ciencias sociales, son ilustres predecesores en el estudio teórico y práctico de la Música y, muy señaladamente, de su didáctica en educación infantil. El acervo científico, didáctico e investigador de la institución es el anclaje que nos sirve como instrumento para explorar nuevos territorios con el afán de descubrir nuevos derroteros y trazar nuevas “cartas de marear”. Es evidente que nada podríamos construir si no partiésemos desde la sólida posición que nos ofrece el acopio de conocimientos que la teorización previa sobre nuestro ámbito de estudio ha aportado previamente. Se trata, en consecuencia, de dirigirnos por el propósito de llevar al aula los avances de nuestros descubrimientos (profesionales, investigadores o didácticos) al tiempo que sedimentamos estos en la transmisión del avance epistemológico de la disciplina

aportado por las teorías desarrolladas por quienes nos antecedieron, y por quienes son nuestros compañeros y compañeras de viaje.

Tomando como referente las competencias generales y específicas que deben alcanzar los estudiantes, una de las tareas primordiales del “docente” debe ser el realizar una adecuada selección de los contenidos a tratar en la asignatura, articulándolos teniendo en cuenta cuál es la metodología más apropiada en cada caso, y cuál es el mejor modo de estructurarlos para transmitirlos a los discentes. En rigor, se trata de no pretender exponer todo lo que se sabe, sino distinguir aquello que permita al estudiante generar una estructura cognoscitiva en la que pueda anclar, posteriormente, el cúmulo de conocimientos, saberes teóricos y prácticos y actitudes que precisará, no solo en nuestra asignatura o en su titulación, si no en una formación continuada a lo largo de la vida.

Se trata, por tanto, de generar estructuras preparadas para *aprender a aprender*, para estimular un pensamiento crítico que permita a los estudiantes acercarse a los distintos criterios, teorías y formulaciones, en ocasiones dispares e incluso contradictorias, con una actitud comprometida y activa. Para ello, creemos fundamental el marcar, para cada bloque, unos derroteros teóricos básicos, presentados mediante mapas conceptuales que permitan al alumnado contextualizar los planteamientos especulativos, significarlos y articularlos en su columna de conocimientos previos. Desde estos planteamientos iniciales, será momento de, a través de las distintas fórmulas didácticas, profundizar y progresar con garantías en un mayor alcance intelectual.

No pretendemos en este punto sino reflejar los grandes principios que enmarcan el desarrollo del presente Libro. A lo largo del mismo iremos detallando, justificando y argumentando, en relación a la Música, *qué* es lo que debe transmitirse y *cómo* conviene hacerlo, teniendo siempre presentes los condicionantes de la actividad docente: *quiénes* son los receptores, *cuáles* son las competencias que deben alcanzar y cuáles son los objetivos que orientan a estas, y de qué *medios* disponemos (en cuanto a tiempo, recursos materiales y panoplia de técnicas) para ello.

0.2. Motivaciones.

La primera de las motivaciones que animan este Libro es de orden social. Estamos asistiendo a una etapa en la que, inmersos plenamente en la Sociedad de la información (en la que podemos obtener y compartir cualquier información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se quiera) deseamos proyectarnos hacia una Sociedad del Conocimiento que nos permita hacer un uso crítico, analítico y selectivo de esa información, en un marco de igualdad de oportunidades, y con sistemas y medios humanizados.

Independientemente de la aproximación que se haga sobre este fenómeno, la mayor parte de las teorías apuestan por alumbrar un nuevo panorama educativo que se caracteriza por la caducidad del conocimiento, y la necesaria actualización permanente del mismo a través de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Ello implica dotar de mayor relevancia a los procesos que a los contenidos; lo importante es *enseñar a aprender*, y *aprender a aprender*. Aparecen, además, nuevas formas de analfabetismo que diversifican el concepto que tradicionalmente teníamos asociado a este término. La educación rompe sus condicionamientos espacio-temporales, y se abre el camino a nuevos entornos de aprendizaje distribuidos, en los que tienen cabida fórmulas activas de trabajo y enseñanza basada en metodologías colaborativas, cooperativas e individualizadas.

En este nuevo escenario de la Enseñanza Superior, no solo cambian los procesos; también lo hacen los roles de sus agentes. Las dimensiones del profesorado y el estudiante del siglo XXI se redefinen para adaptarse al cambio. Así, el docente pasa a convertirse en un gestor del conocimiento que asesora, orienta y hace de mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es un profesional que tiene la capacidad de conocer y sacar partido a las características personales de sus pupilos, que dispone de un alto criterio para evaluar y seleccionar críticamente fuentes de información, materiales y recursos, que está capacitado, en definitiva, para estimular en sus estudiantes herramientas de pensamiento y marcos interpretativos de una realidad, cada vez, más compleja. Por su parte, el estudiante alcanza un alto grado de autonomía; los aprendizajes se orientan hacia él y hacia

los procesos que lleva a cabo para adquirir competencias, para disponer de habilidades y conocimientos que le ayuden a aprender a aprender.

En el actual marco coyuntural de las enseñanzas universitarias encontramos una ocasión y un reto excepcionales para progresar en el proceso de maduración de los estudios de Grado de Maestro en Infantil. Progresivamente, la dimensión epistemológica de estos estudios se afianza y amplia para alcanzar la madurez y estabilidad propias de otras disciplinas con una mayor tradición académica.

Los Títulos de Grado en Maestro, han realizado una prospectiva sobre qué debe aportar el paso por las Facultades de educación de la UCLM a aquellos que anhelan ofrecer su hacer profesional al ejercicio de la docencia. En este sentido, se han definido cuáles pueden ser aquellos elementos curriculares básicos que dentro de los nuevos estudios de Grado permitan al alumnado formarse y especializarse en la rica diversidad de opciones que plantean las necesidades sociales de la educación. En este sentido, la configuración de nuevas estrategias didácticas no hace sino responder a la necesidad de atender, desde el ámbito universitario, a la proliferación de ofertas mediáticas no tradicionales (Internet, emisiones digitales, nuevas modalidades comunicativas,...) que se vienen constituyendo como materias imprescindibles en la actividad profesional y docente.

Aunque la enseñanza musical ha perdido parte del *curricula* existente merced a la desaparición de las especialidades que configuraban el antiguo plan educativo, sigue manteniendo un valor importante e imprescindible en la formación del futuro graduado en Educación Infantil.

Por otra parte, no podemos dejar de señalar el crecimiento inusitado de que gozan los estudios de Maestro actualmente. La cierta sobreabundancia de la oferta que encontramos, unida a un retroceso demográfico cada vez más patente, introduce un elemento de competitividad entre las Universidades que, lejos de mostrarse como un fenómeno negativo, abre las puertas a un escenario de evaluación sistemática de los Centros en los que será de vital importancia, entre otros, la flexibilidad para acomodar los planes educativos a las necesidades sociales.

La reflexión que debe acompañar a este proceso se ha de centrar en cuáles son los objetivos finales a la hora de replantear los estudios de Grado de Maestro en Infantil. En definitiva, preguntarnos sobre cuál es la formación que queremos otorgar a nuestros estudiantes desde una dialéctica asentada, tradicionalmente, entre el saber y el saber hacer. Desde la vocación universitaria es evidente que nuestras Facultades deben proporcionar, primordialmente, una formación de corte humanista.

Otra de las motivaciones de este Libro, aloja su esperanza en que el nuevo marco curricular, y la reformulación de la propia instancia universitaria, sea capaz de procurar a las estructuras institucionales dedicadas a la investigación y la docencia en Educación, cierta flexibilidad de tal manera que haga posible que los investigadores académicos puedan desplegar su creatividad intelectual en este campo, de tal forma que existan condiciones objetivas para aportar avances significativos a las Ciencias de la Educación.

No podemos olvidar que uno de los compromisos primordiales e inherentes de la Universidad es el juego dialéctico que supone el recorrido entre tradición e innovación. Frente al sólido avance de las ciencias de larga tradición que fundamentan su evolución en la constancia perfectiva de sus métodos, en la revisión de sus tesis, o en la reformulación de sus teorías, la Institución Universitaria ofrece, en su compromiso de acercamiento y servicio a la Sociedad, espacio de desarrollo y ámbito de reflexión a las nuevas disciplinas y propuestas científicas. En este contexto, dentro de la juventud del grado de Maestro en Ed. Infantil que nuestra estructura universitaria, y que enmarca la propuesta que se realiza en este Trabajo, dirigida a la obligatoriedad de la materia de Música, progresaremos en proyectar esa dialéctica avanzado por las sendas que los nuevos conocimientos, y los nuevos medios, han ido trazando en los últimos años, con el fin de, bajo el soporte de la tradición, asumir el compromiso de que la Universidad pueda dar respuesta a las demandas actuales de formación y de transferencia de conocimiento.

La evidente presencia y necesidad que en el ámbito del desarrollo actual de la Educación posee la música, declara la exigencia de motivar un proyecto científico

que dé cuenta de su especificidad. Asumir las actividades fijadas por la Resolución que motiva el Trabajo nos involucra en una triple operación: la construcción científica de la disciplina, la enseñanza, y la investigación.

Teniendo presentes estos principios hemos organizado nuestro Trabajo en seis capítulos estructurados, a su vez, en tres partes o bloques temáticos:

La primera parte se ocupa del concepto de la Educación musical y su metodología científica específica, y está subdivida en tres grandes capítulos: el primero de ellos dedicado a enmarcar epistemológicamente la materia como objeto de estudio científico, el segundo, a analizar los aspectos disciplinares generales de la misma, el tercero a establecer la especificidad disciplinar de la especialización abordada: la Percepción y expresión musical.

En el primer capítulo se hace una reflexión sobre el objeto formal de la disciplina desde una perspectiva científica. Se sitúa el marco de gestación de la Música desde sus disciplinas afines y se esbozan sus aspectos básicos como proyecto científico. Entre el segundo y el tercer capítulo se entra en los orígenes de la disciplina y realiza una ordenación de sus diferentes segmentos y contenidos.

El segundo bloque temático está dedicado a la descripción y desarrollo de la metodología docente. Para ello se asigna un capítulo a los procedimientos y normas de la metodología didáctica, desde una visión más bien teórica, que delimita el deber ser de la docencia, aunque incluyendo implicaciones personales sobre estos procedimientos y normas de metodología didáctica. Consecuentemente, se entra de lleno en el plan de acción docente propuesto, esto es, las líneas incardinadoras de lo que va a ser la docencia de la asignatura. Como cualquier otro tipo de planificación, contiene elementos estratégicos -visión general de los procesos a seguir- y tácticos -la recopilación de medios y maniobras que implementan la estrategia, es decir, el programa-.

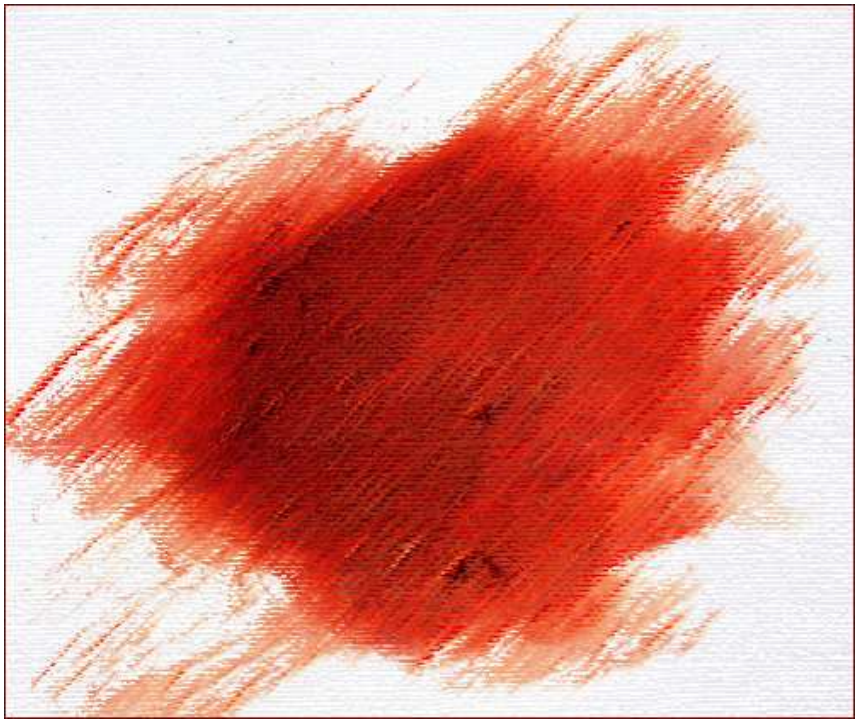
Una vez analizados los diversos factores estratégicos, llega el momento de recopilar los medios y definir las maniobras que van a servir para la consecución de los objetivos docentes. La descripción y justificación del programa propuesto es el

objeto del tercer bloque temático, dedicado íntegramente a la explicación de la guía docente.

En el desarrollo de la guía, tras realizar una serie de consideraciones sobre lo que este candidato considera que es el punto de partida para la impartición de las asignatura, se parte del análisis competencial, para avanzar los objetivos docentes, indicar el volumen de trabajo del estudiante, establecer la selección y ordenación de los contenidos, e indicar el plan de trabajo semanal con detalle de los aspectos a trabajar, la metodología aplicada en cada caso, y las actividades a realizar por los estudiantes (lecturas, trabajos teóricos y prácticos, ejercicios, etc.) Por último, se establecen los criterios docentes para las clases teóricas y prácticas y el modelo evaluativo, con indicación de los criterios e instrumentos de evaluación.

Seguidamente, la cuarta parte se dedica a la recopilación de fuentes; desde la especificación del repertorio bibliográfico de la asignatura, con una selecta catalogación de fuentes primarias y secundarias de interés para nuestro ámbito disciplinar.

El trabajo se completa con unos índices temáticos, de naturaleza paratextual, que ayuden al recorrido y localización de información por la obra.



PARTE I: CONCEPTO Y FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Ciencia y Educación musical

1

"...el concepto de educación musical y no el de instrucción o de enseñanza musical, por entender que la educación musical es, en su naturaleza, esencialmente humana y sirve para despertar y desarrollar las facultades humanas"
Edgar Willems.

1. CIENCIA Y EDUCACIÓN MUSICAL

El caminar de la ciencia (del latín *scientia*: conocimiento, práctica, doctrina, erudición) es a la vez actividad y producto. Es andar y hacer al mismo tiempo; forjar que fertiliza la materia recorrida con la semilla de un conocimiento sistematizado: un método.

El objeto de nuestra comprensión es la realidad observable; sea en nuestro caso, los modelos, técnicas y estrategias utilizadas para el desarrollo de la percepción y expresión musical. Es discernimiento en sí, pero para que este conocimiento se convierta en científico es preciso sumergirlo en la metáfora de la juventud; someterlo al arbitrio de ciertas condiciones. Y es que como transitar, como actividad, la ciencia se encamina al encuentro de acontecimientos inobservables e

insospechados. Busca los fenómenos y encuentra los sucesos; desde ellos, inventa y arriesga conjeturas que van más allá del sentido común y somete tales supuestos contrastándolos con la experiencia y haciendo uso de técnicas especiales. Marx Wartofski describe estas actividades del siguiente modo:

> "Experimenta, descubre, mide y observa; inventa teorías que explican el cómo y el porqué de las cosas; inventa técnicas y herramientas; propone y dispone; formula hipótesis y ensaya; hace preguntas a la naturaleza y obtiene respuestas; hace conjeturas, refuta, confirma o no confirma; separa lo verdadero de lo falso, lo que tiene sentido de lo que no lo tiene; nos dice cómo llegar donde queremos llegar, cómo hacer lo que queremos hacer" (1998: 17).

En su actividad científica, la educación musical intentará observar sus procesos, sus técnicas y estrategias con una mirada sagaz, inquisitiva y abstracta. Tratará de percibir las regularidades y las excepciones, lo constante y lo paradójico de los acontecimientos y de los resultados musicales; una vez descubiertos, formulará las hipótesis que los expliquen, para volver de nuevo a la realidad de los productos y procedimientos artísticos qué, a través de las técnicas adecuadas, pongan a prueba esas teorías.

En su consideración como producto, la naturaleza de la ciencia es conceptual, selectiva, parcial y limitada; discutible, perfectible y fuente de acción, además de sistemática, contrastable, no ética y autónoma. (Sierra Bravo, 2001: 39-40). La indagación de la actividad científica sobre la **educación musical** dará como resultado una construcción teórica perfectible, evolutiva, dispuesta a ser contrastada continuamente, y estimuladora de nuevas actividades científicas, especulativas y prácticas.

Como método, la ciencia nos encamina hacia la necesidad de hallar uno especifico y adecuado a la materia, a los objetivos que se pretende, que, de una forma general, quedan definidos por las operaciones intelectuales: analizar, explicar, prever y actuar; y por el uso de las fuentes de obtención de datos, que genéricamente se refieren a la experiencia, la razón, la intuición, la tradición e, incluso en ciertos casos, la recurrencia a la autoridad.

En este sentido, la Educación musical, que establece conexiones filiales y epistemológicas con la Educación, con la pedagogía y psicología, con la sociología, con las humanidades, con la física y las matemáticas, con la estructuración y organización sistémica, con las Bellas Artes, con las Ciencias de la Comunicación, no trata sino de avanzar en el establecimiento de procedimientos y estrategias de creación, diseño y desarrollo de nuevas praxis y aprendizajes musicales asumiendo los fundamentos, rigor e intereses de la construcción científica a la que aspira.

Este hacerse de la ciencia, que la entiende como proceso *falsable*, ha sido interpretado por distintos autores (Casals, Smith, Kuhn…) como un modelo de desarrollo evolutivo que nos habla de su carácter abierto y conjetural. El progreso científico se genera gracias al planteamiento sucesivo de problemas en una cadena de generación indefinida en la que se suceden fases de problematización, de formulación de hipótesis, de comprobación, de validación (falsación) y de nueva problematización. Este carácter contingente del conocimiento no impide la construcción teórica, bien al contrario, le permite sustentarse sobre pilares extraordinariamente flexibles y válidos, sobre Teorías que han ido superando múltiples pruebas; teorías que no se consideran verdaderas pero que sí gozan del valor de explicar cómo se comporta la realidad en ciertas circunstancias, lo que introduce la validez de la previsibilidad.

Así, nos enfrentamos al reto epistemológico que nos ofrece la complejidad de nuestra materia. Primeramente, porque los procesos musicales son, sin duda, un palpitante contexto creativo sin solución de continuidad, por lo que el distanciamiento necesario para establecer la ruptura necesaria para observar el fenómeno se torna ambiguo y en todo caso costoso. Para el conocimiento científico es imprescindible encontrar la distancia y encontrar el objeto; objeto que solo es tal como consecuencia de su identidad finita, de su esencia significante a partir de un principio y un fin. Por ello, de forma inevitable habremos de manejar esa dificultad para que sea posible asumir el estudio de la realidad y, con justicia, reconocer sus límites y dificultades.

En cualquier caso, se observa que el avance científico exige para producirse de ese desinterés del propósito práctico del que percibe. Pero más aún, sólo el alejamiento, la separación y la distancia discriminada de la complejidad de la experiencia, ese recorrido psíquico, es el que posibilita al observador para dotar de sentido e interés científico al objeto de estudio.

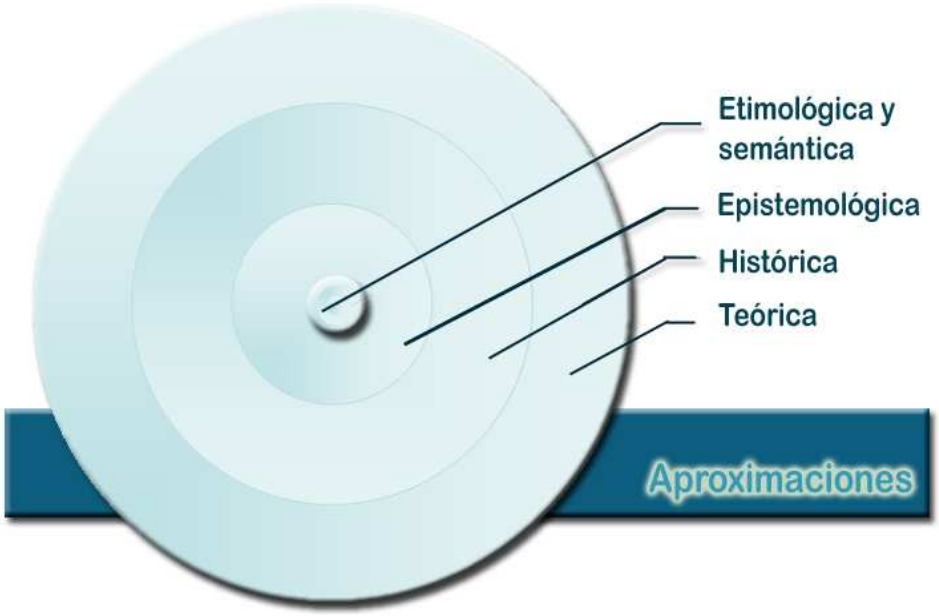
A partir de ese estado de ruptura, de enajenación experencial, estamos en disposición de erigir el objeto científico. Al igual que en el primero, también en este "segundo acto epistemológico" encontramos un gran número de problemas en el campo de la educación música; entre ellos la necesidad de progresar en las estrategias de enseñanza-aprendizaje con el uso de nuevos recursos tecnológicos, aún, de la metodología y del uso de métodos didácticos más acordes al EEES, así como de estudios básicos de referencia, de forma significativa, en los nuevos entornos de Educación musical nacidos de la emergencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esta situación nos lleva a volcar nuestra atención, a orientar nuestra mirada y emplazar los logros, hacia otras disciplinas científicas que, como la Informática, el diseño o la Experiencia de usuario, entre otras, han desarrollado y verificado ya metodologías eficaces, cuya naturaleza sirve, de uno u otro modo, a los intereses y necesidades de nuestra disciplina, y con las que nos interesa realizar hibridaciones eficientes. No en vano, unas y otras comparten, en cierta medida y parcialmente, objetos de estudio similares o próximos, cuya base común es el estudio de la Percepción y Expresión Musical de entidades textuales, aún desde edificios científicos bien diferentes (pues pueden abordar productos de diferente naturaleza y objeto)

El propio objeto científico ha de ser delimitado, estableciendo sus límites frente a otros, definiendo el espacio que ocupa entre las ciencias. El problema, nuevamente es que ese objeto científico es ambición de muchas otras disciplinas que asumen y comparten un campo de la experiencia similar. Por ello, su definición científica está sujeta y se justifica en la perspectiva elegida, en el método configurado y aplicable, y en las técnicas de análisis empleadas que, si bien son compartidas también con otras disciplinas, obtienen un nuevo sentido instrumental y teleológico al servicio del campo de Educación musical**.**

En todo caso, las dificultades no pasan de conformar el equipaje de conflictos y problemas que toda disciplina científica conlleva, casi, de forma ontológica, y que por otra parte no son si no impedimentos que permiten, en su superación, hacerla madurar, pero que en ningún caso señalan su imposibilidad científica.

Llegados a este punto, en el reconocimiento de que el método ha de adecuarse a las específicas características del objeto, y siendo que este ha de ser definido y precisado, hemos de proceder, para ello, a realizar aproximaciones sucesivas y progresivas que nos provean de un corpus teórico suficiente y autónomo.

ILUSTRACIÓN 1. APROXIMACIONES AL PROYECTO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL



Fuente: Elaboración propia.

Para ello, en este primer epígrafe trataremos de dar cuenta sobre cuál es el concepto y cuáles son los fundamentos científicos de la *Percepción y expresión musical*, aproximándonos a su Proyecto científico; esto es, intentando delimitar y comprender cuál es su alcance y sentido como disciplina científica, como ámbito del saber. Para ello, utilizaremos una cuádruple aproximación:

- Etimológica y semántica, con la finalidad de acotar el significado de su término.

- Epistemológica, con el objetivo de demarcar sus fronteras científicas, conocer qué abarca su conocimiento, qué le es propio y qué no.

- Histórica, con la pretensión de observar su evolución como fenómeno para comprender y analizar su emergencia y evolución.

- Teórica, para establecer el marco de referencia teórico que los estudios musicales han aportado sobre su conocimiento.

1.1. Aproximación etimológica y semántica.

1.1.1. Percepción.

El *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE), en su edición en línea, y el *Diccionario del Español actual* de Manuel Seco coinciden al definir la palabra **percepción** bajo una triple acepción: la acción y efecto de percibir, la sensación interior que resulta de una impresión y el conocimiento o idea de algo. Ello nos interesa especialmente desde el punto de nuestro libro puesto que ayuda a delimitar tres aspectos básicos de la asignatura: el conocimiento de cómo se produce la acción de la percepción "el saber-conceptual", la habilidad en el proceso mismo de la acción "el saber hacer" y el criterio de valoración e información sobre el resultado de lo percibido "el saber ser y estar".

Dado que el término percepción se define como la acción de *percibir,* veamos el alcance de esta última voz. Retomando el diccionario de la RAE vemos que, entre los distintos sentidos, aparece el concepto de recibir por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas, también el de comprender o conocer algo.

En consecuencia, y a modo de resumen, el término **percepción** supone **percibir algo de naturaleza sensible reconociéndolo y apreciándolo, a través de un**

sentido determinado. Más adelante retomaremos esta idea para ir delimitando el espacio científico de nuestra disciplina.

Por otra parte, en el caso que nos ocupa, el propio vocablo sirve para formar parte del nombre de una obligatoriedad: la Percepción y expresión musical en Ed. Infantil. En cuanto contribuye a dar nombre a un ámbito disciplinar, el término percepción adquiere una nueva extensión, aquella que le aporta el término ciencia, cuyo concepto ya hemos contemplado.

1.1.2. Expresión.

Etimológicamente el término **realización** hunde sus raíces en el vocablo *realizar* y este, a su vez, en la expresión *real* (del latín *expressio, rel*: movimiento del interior hacia el exterior)

Nuevamente, el *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE) y el *Diccionario del Español actual* (DEA) de Manuel Seco armonizan al entender por realización la

"Especificación, declaración de algo para darlo a entender"

La expresión viene determinada, por tanto, también en un doble sentido: como manifestación que sirve para que algo cobre "sentido", y como realización, en tanto que la acción conlleva, precisamente, que ese algo "se realice". Ello se entiende, aún mejor, cuando tomamos en consideración las diferentes definiciones del término *expresión.* De forma genérica:

"Efecto de expresar algo sin palabras" (RAE)

"Viveza y propiedad con que se manifiestan los afectos en las artes y en la declamación, ejecución o realización de las obras artísticas" (DEA)

A partir de lo anterior, podemos concluir que el término **expresión** supone **ejecutar una manifestación artística con el objetivo de dar forma real a una idea**

creativa. Como en el caso de la percepción, volveremos sobre esta expresión para progresar en nuestro análisis.

1.1.3. Musical.

El término **musical** proviene y es relativo a la música. En este sentido debemos entonces hablar de lo musical como específico de Música. Etimológicamente, el vocablo **música**, desciende de la palabra MUSA, que en idioma griego antiguo aludía a un grupo de personajes místicos femeninos, que inspiraban a los artistas. En el *Diccionario de la Real Academia Española* define el adjetivo *musical* como aquel que hace referencia a la música. Por lo tanto nos interesa conocer las acepciones que sobre ésta se declaran en el RAE.

"Melodía, ritmo y armonía, combinados"

"Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído"

"Concierto de instrumentos o voces, o de ambas cosas a la vez"

"Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente"

"Composición musical"

"Colección de papeles en que están escritas las composiciones musicales"

"Sonido grato al oído"

A partir de estas definiciones, podemos inferir claramente que se refiere, también, a cuantas percepciones y expresiones *se valen de la creación, interpretación vocal e instrumental, lectoescritura musical, de tal forma que se pueda lograr una sensibilización artística tanto en el emisor como en el receptor.*

1.2. Aproximación epistemológica de la Música.

La Epistemología (Teoría del conocimiento, *gnoseología* o filosofía de la ciencia) de un campo del saber nos acerca al estudio de cuál es la "verdad" profunda que configura una rama del conocimiento humano (Moulines, 1991). En un campo como el de la Educación musical la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible se establece en términos de apropiación por parte de aquel, de la naturaleza, carácter y propiedades particulares de los procesos vinculados con esta rama del saber.

En este epígrafe vamos a establecer esa primera relación, tratando de explicar qué se entiende científicamente por la nomenclatura terminológica con la que se define nuestra materia, es decir, qué se entiende por Percepción y expresión musical en el grado de Ed. Infantil, y qué elementos intervienen en ella.

Dado que los elementos modelizadores están detrás de toda disciplina., como señala Dürsteler

> "la base de cualquier ciencia o tecnología es un conjunto de términos que permite la expresión de sus conceptos básicos y un lenguaje que permite la combinación y relación de unos términos con otros". (2003)

A la hora de adentrarnos en el dibujo científico de la Educación musical, trataremos de hacerlo esbozando los grandes trazos que perfilan cualquier método de aprendizaje musical. Posteriormente, en el apartado dedicado a la especialización abordada en el libro, se desciende para explorar cuáles son los límites científicos del ámbito concreto en la Educación Infantil.

El fenómeno musical constituye un sistema complejo. A lo largo de los tiempos ha sido objeto de estudio, donde investigadores han realizado reflexiones originando una serie de consecuencias en beneficio de los usos que han hecho las sociedades con él.

El resultado final han sido una serie de teorías para buscar la definición de música, su origen, su por qué, y su naturaleza. Unas sobre las bases científicas, otras sobre las premisas definidas por su carácter artístico, pero que confluyen en su visión comunicativa.

1.2.1. Los orígenes musicales

Las teorías respecto al origen de la música difieren de la sociedad que la haya formulado. A veces explican las razones por las que el ser humano desarrollo la música pero no él como apareció. No obstante, parece que solo el estudio de los universales musicales puede ofrecer información verídica sobre el mismo.

De forma concreta se puede establecer una clasificación de teorías que sitúan el origen musical en entidades diversas, cada una desde una justificación distinta: **emocionales**[12] (gritos, quejas); **lingüísticas**[13], comunicación vocal en distancias largas a través del sonido musical – tambores -, (Stumpf, Sachs, Herder); **Funcionales**, la música asociada con la danza y con los movimientos corporales favorece el trabajo rítmico haciéndolo más eficaz (Buecher); **Imitativas**, imitación de efectos naturales como sonidos de animales (Darwin); **Mágicas**, comunicación con el mas allá (Nadel); **Ontogenéticas**, sonidos primeros del ser humano como los balbuceos de los bebes.

Carl Stumpf, filósofo y psicólogo alemán cuyo campo especial de investigación era la audición, y cuyo amor era la música, estudio la fenomenología en el aspecto sonoro de la música.

El lenguaje del *Silbo*, de la isla canaria de La Gomera, candidato ante la UNESCO para la Proclamación como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad.

La localización, dentro de los códigos culturales de lectura, de una melodía o formula primigenia que surja como primer motivo musical, de una canción original

– en su acepción de origen – (Gardner), es extremadamente complicada. No así el descubrir "procesos comunes que gobiernen toda la actividad simbólica temprana".

Es decir, aunque es prácticamente imposible encontrar el producto cultural originario si es factible acercarse al reconocimiento de los procesos y procedimientos que le dieron origen. Sobre este punto, no obstante, no hay, ni mucho menos, un acuerdo definitivo. Su controversia se puede pincelar a través de dos grandes corrientes de pensamiento enfrentadas:

a) Universalistas. La existencia de la canción básica (La primera que entonan los niños de todo el mundo, se trata de una 3ª menor descendente y repetitiva, a menudo completada por un intervalo adicional de una 4ª) como resultado de "un conjunto de predisposiciones humanas genéticas y de las leyes físicas que gobiernan la armonía musical"; teoría propuesta por el famoso compositor –pedagogo americano Leonard Bernstein, quien se apoyo en la lingüística de Noam Chomsky

Chomsky, creador de la gramática generativa disciplina que situó la sintaxis en el centro de la investigación lingüística y con la que cambio por completo la perspectiva y los programas y métodos de investigación en el estudio del lenguaje, actividad que elevo definitivamente a la categoría de ciencia moderna

El etnomusicólogo italiano Bruno Netti continua con esta teoría que incide en que existen un conjunto de canticos básicos universales de los que derivan las diversas melodías del mundo.

b) Relativistas culturales. Postulan que las canciones iniciales del niño reflejan las prácticas porque "ningún individuo crece en un vacio acústico".

   A lo largo de los dos últimos siglos las distintas corrientes etnomusicologías y antropológicas han asumido de forma antagónica el conocimiento de los universales.

1.2.2. Funciones de la música

A lo largo de los dos últimos siglos las distintas corrientes etnomusicologías antropológicas han asumido de forma antagónica el conocimiento de los universales musicales: 1) como tesis: la música como lenguaje universal; y 2) como antítesis: todas las músicas no son iguales y, por tanto, no se puede afirmar la universalidad de la música.

Los universales musicales hacen referencia, en términos teóricos, a lo que todos los humanos hacen con la música. Siguiendo los procedimientos de la antropología y la lingüística Chomskyana se establece la existencia de una estructura subyacente y profunda, en todas las culturas y sociedades, que es la capacidad y habilidad musical.

El fundamento de este argumento es doble: a) Los mitos transculturales y las costumbres relacionadas con las necesidades básicas son comunes y similares; b) La estructura y el funcionamiento del cerebro humano son iguales.

La música por su carácter expresivo y comunicativo, tiene una dimensión de utilidad, planteada históricamente, como residencia en sí misma, sin necesidad de buscar ese valor absoluto o relacionado de uso fuera de ella. Esta funcionalidad, que no se ha dado exclusivamente en la música aplicada, sino que también se hace patente en la música de construcción pura, ha establecido ciertas categorías de utilidad como metatexto que se reflejan en una clasificación como la siguiente: mitológica, mitomagica, propedéutica, litúrgica, estética, orgánica cultural.

1.2.3. La música como lenguaje

En palabras de Gino Stefani, toda práctica musical da lugar a procesos de significación. Educación Las percepciones artística y científica parten de este precepto: la música se realiza como un proceso de comunicación, ya que su propia naturaleza ontológica lo implica. Este proceso comunicativo se desarrolla en tres

niveles: a) proceso de la escucha musical; b) semanticidad del signo musical y c) representatividad del discurso musical. En cuanto al proceso de escucha musical va encaminado hacia el receptor/destinatario/oyente. Son muchas las teorías que nos hablan de esta percepción entre las que destacamos las siguientes:

1) *Planos perceptivos* (cada persona percibe la información que recibe de una manera distinta, y además realiza la asimilación de lo percibido de un modo especial), en la audición se reconocen dos planos diferenciados, según el grado de profundidad: la percepción superficial, que es articulante, gestáltica, y la profunda, que se produce, de forma distorsionante y desarticulada, en los estratos más profundos de la mente.

2) *Niveles de escucha*. Es importante diferenciar entre oír y escuchar; escuchar implica una intencionalidad que marca la dirección de una actividad, centrándose en los índices acústicos, descifrando los signos y centrándose en el emisor, no en el contenido, sino en el significado general.

3) *Tipos de escucha*. Schaeffer define tres tipos de escucha diferenciados: la casual, la semántica y la escucha reducida.

1.2.4. La música como ciencia

La música es inherente al hecho científico. El principio mismo de su identidad física, en su reconocimiento acústico, descansa sobre la base fisico-cientifica. Incluso su lectura opera según una selección de codificación de tipo natural, una adaptación de lectura psicofísica, pues lo específicamente musical se atiene muy raras veces a convenciones puramente arbitrarias. Para ciertos autores, las bases de la armonía tradicional, con sus fuerzas de percepción imperativa, lo que no es impedimento para que la Cultura haya remarcado constantemente esas potencialidades. Así Fubini declara que

> La armonía […] representa, mejor que cualquier otro sistema la visión, elaborada por el pensamiento científico moderno, de un mundo regido por leyes necesarias, eternas, capaces de gobernar el mecanismo universal. (Fubini, E. 1988: 36).

En cualquier caso, lo cierto es que esas virtualidades preexisten y que la cultura, lejos de inventarlas, lo que ha hecho ha sido descubrirlas para manifestarlas.

La reflexión científica sobre la música es tan antigua como esta. No obstante, a la hora de realizar una revisión histórica, se asume como principio la Grecia Clásica por ser, en esta, la cultura occidental donde se localizan y conservan los primeros documentos.

Se puede establecer que, esencialmente, son tres los problemas que han centrado tal reflexión: a) *Fundamento matemático* y su relación con el número; b) *Fundamento físico*, y su relación con la acústica y psicoacustica; y c) *Fundamento pedagógico*, en cuanto a la visión educativa y propedéutica del fenómeno musical (Platón, Damon, Aristóteles, Plotino, etc.)

1.2.5. La música como arte

Respecto al resto de las artes, la música se diferencia, en orden de importancia, por los siguientes factores:

1) *Organización discursiva*. Por su naturaleza y por los elementos que la conforman, la música se produce en el tiempo. Este aspecto ha sido uno de los grandes condicionantes de su historicidad, y diferencia a la música. De las otras artes por cuanto establece procesos de comunicación específicos en los que la memoria auditiva, de carácter temporal y relacional, jerarquiza y conforma los eventos sonoros. Se trata de un discurso de naturaleza secuencial.

2) *Ejecución*. La necesidad de realizar/representar la música en potencia (partitura como modelo fijado por escrito) para convertirla en acto, supone un ejercicio

de interpretación, una cierta operación hermenéutica que atribuye y modula el "sentido" y/o "significado" atribuido originalmente por el destinado (compositor). Aunque las artes representativas (teatro, textos audiovisuales, etc.) presentan también esta característica, el modo de incidir en cada una de ellas es bien distinto con respecto a la música. Ha de considerarse, por otra parte, que en las obras que se valen de la computación de forma azarosa, la ejecución tiene este carácter hermenéutico pues el compositor controla, en principio, la totalidad del resultado sonoro final.

3) *Historicidad*. Es el arte más primitivo pero es el que goza de una historia más corta. Si bien sus orígenes se remontan al principio mismo del ser humano, su conserva cultural se ajusta, en la representación escrita, a poco más de un milenio y, en el registro sonoro, a poco más de un siglo.

1.3. La Percepción y expresión musical como proyecto científico.

La percepción y expresión musical ha estado presente en toda la historia de la humanidad. Desde los albores del nacimiento del sonido hasta las modernas tecnologías, el ser humano ha sentido la necesidad de comunicar y transmitir emociones y estados de ánimo por medio de los sonidos.

Frente a otras disciplinas, la educación musical lleva escasamente dos décadas como materia de investigación educativa. Éste hecho provocó una explosión de apertura para la pedagogía musical en España. Los proyectos de investigación y las tesis doctorales reflejan sus primeros frutos. De ello da cuenta el informe de la Comisión de Investigación de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE).La falta de tradición pudiera constituir alguna ventaja: la de no reproducir el divorcio existente entre investigación teórica y la práctica educativa. La de mantener nítida su funcionalidad educativa: mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje, construyendo mejores herramientas para la intervención del profesorado, consiguiendo más calidad en la enseñanza musical.

En la última década ha existido una explosión por investigar en el campo de la educación musical. A principios del siglo XXI, en Inglaterra con la dirección de David Hargreaves, surge un interés por parte de un colectivo de investigadores en impulsar los trabajos científicos hacia el campo de educación musical. El propósito era demostrar la aportación de la música al logro de los objetivos de la educación general, para poder incidir en la decisión práctica de la política educativa.

Este hecho notorio provocó desde entonces que en España se impulsaran retos de investigación en este campo, y sobre todo en aspectos como la innovación educativa impulsada a través de las TIC como recurso didáctico.

En los últimos veinte años la investigación se ha caracterizado por su cruce interdisciplinar. El investigador ha encontrado gran parte de su objeto de trabajo de estudio en buscar los cauces de intersección existente entre la música y otras áreas de estudio. En esta idea resaltan por su interés de trabajados encontrados (Malbrán, 2007):

- La importancia del contexto escolar en el que interviene como no podía ser de otro modo la sociología
- El rol de la representación mental de los acontecimientos musicales, desde la psicología evolutiva.
- Lo que piensan y consumen de la música, niños y jóvenes desde la mirada de la psicología folk, la psicología cultural y la filosofía de la mente.
- La retención de la información sonora organizada estructuralmente en la teoría de la Gestalt.
- La discursiva y narrativa musical teniendo en cuenta las aportaciones de la lingüística.
- Las diferencias del comportamiento según la edad, explorando la psicología del desarrollo y las visiones de la psicología genética.
- Las diferencias de comportamiento y respuestas particulares de los bebés, niños y adultos con la mirada puesta en las neurociencias.
- La incidencia del género en las prácticas musicales acudiendo irremediablemente a la etnomusicología.

> Esta breve e incompleta lista da cuenta de la amplitud del conocimiento en este momento de las ciencias y sugiere el monto de masa crítica acumulada en los últimos años; lo más llamativo es la magnitud de los trabajos realizados por músicos. Este crecimiento es difícil de observar en cualquier otra disciplina artística. Sin embargo, gran parte de los educadores musicales de habla hispana no han accedido a sus beneficios. (Malbrán, 2007: 116)

Aun así, en estudios recientes se ha podido comprobar que aún existen carencias tanto al nº de investigadores como al nº de trabajos dedicados a este campo científico, en comparación con otras áreas musicales como las de carácter historicista, teóricas y/o prácticas. Galera y Pérez en 2008, demuestran mediante un análisis bibliométrico de los artículos de investigación en Educación Musical indexados en la base ERIC y publicados durante el período de 1995 a 2007 que la contribución en el área de la Educación musical se caracteriza por contribuciones unipersonales y esporádicas. En cuanto a las temáticas propuestas se hacen referencia a contenidos relacionados con los estudiantes (actitudes, motivaciones y efectividades del proceso de enseñanza-aprendizaje), profesores de música (actividades y técnicas musicales en primaria y secundaria) y composición musical (actividades y técnicas musicales).

> …los resultados muestran que el interés investigador está centrado en temas de investigación ligados a aplicaciones en el aula, y no aparecen otros que son esenciales para el desarrollo de la Educación Musical, como la percepción, las aptitudes, etc. Incluso en relación con el alumnado, los temas tratados, si bien son importantes, no son decisivos a la hora de presentar mejoras sustanciales para la enseñanza de la música. El Área sigue mostrando un gran déficit de líneas de investigación claras y específicas. (Galera Nuñez & Pérez Ceballos, 2008: 12)

Por su parte, la investigación en España, debido al auge y proliferación de distintos doctorados acaecidos en las Facultades de Educación dirigidos hacia el campo de la innovación educativa, han visto la luz diversos trabajos de gran interés que reflejan un cambio “evolutivo” en consonancia con el nuevo escenario actual. Por su interés, estos son algunos de estos trabajos:

- *Análisis y validación de una propuesta didáctica de educación musical para niños de cinco años.* Autora: Malagarriga Rovira, T. (2002). Muestra una forma específica de vivir la música en las aulas de niños de cinco años. Los aspectos y finalidad de la realización provienen de la necesidad, observada a partir de experiencias de educación musical llevadas a cabo en las aulas de educación infantil, de dar a esta área un enfoque más de acuerdo con las últimas tendencias en educación musical.

- *La flauta dulce en los estudios universitarios de Maestro en Educación Musical en Cataluña: revisión y adecuación de los contenidos*. Autor: Gustems Carnicer, J. (2004). Exponer los valores y contenidos educativos referidos a la flauta dulce, así como las metodologías aplicadas a lo largo de la historia en la enseñanza del instrumento, mediante una extensa revisión bibliográfica y documental que permita aclarar y precisar un marco teórico para reformular con sólidas bases musicales y didácticas, los futuros programas educativos relativos a la flauta dulce en la educación musical

- *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical.* Autor: Alonso Brull, V. (2004). Las nuevas corrientes de la educación, están demostrando la importancia de la música en los procesos de la enseñanza-aprendizaje, y donde la investigación musical aporta nuevas posibilidades frente a los aspectos cognitivos y conductuales del estudiante. La tesis toma esta premisa para elaborar un programa de intervención que desarrollara la atención del estudiante por medio de la educación auditiva, la discriminación visual, la percepción de diferencias ante la grafía musical y las habilidades motrices. El objetivo general ha sido incrementar la atención del estudiante a través del estímulo sonoro, mediante una progresión de contenidos.

- *Programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria.* Autora: Bermell Corral, M.A. (2004). La neuropsicología demuestra que la acción del conocimiento en la actividad del cerebro, avanza con el análisis de los mecanismos que forman la base del aprendizaje, donde la atención y la memoria, constituyen la base fundamental del aprendizaje y la actividad cognitiva, y que el conocimiento es modulado por la actividad emocional a la que asociamos la melodía. Se ha demostrado por medio del Programa de Intervención, el aumento significativo de la atención aplicado en cuarto curso de Educación Primaria. Por lo tanto, la didáctica especifica de la Música junto con la Neuropsicología y Psicología Evolutiva, deben actuar en equipo para favorecer programas de educación. La investigación a la docencia no tiene limitaciones, y siempre será una meta provocativa.

- *La música contemporánea y los futuros maestros de Educación musical.* Autor: Mateos Moreno, D. (2007). El objetivo principal de este trabajo consistió en descubrir la sensibilidad de los futuros maestros de Educación Musical en primaria de Andalucía respecto a la Música Contemporánea, entendiendo aquélla como la música culta occidental compuesta durante todo el siglo XX hasta la actualidad. Además, se buscaron posibles correlaciones y/o causas de esta sensibilidad hacia lo contemporáneo en el ámbito musical. Se confeccionaron y se aplicaron una serie de instrumentos de medición que, previamente, se validaron. Entre ellos se encuentra una escala de actitudes y un test de familiaridad histórica, visual-estética y auditiva hacia la Música Contemporánea.

- *La Flauta dulce en el área de expresión artística en la Educación Primaria: Comunidad Autónoma de Extremadura. Realidad, implicación, implicaciones y propuestas para el profesorado.* Autora: Jambrina Real, E. (2007). Investigación y estudio sobre la utilización del instrumento flauta dulce y su idoneidad en el desarrollo de la pedagogía musical en el Área de Expresión Artística en la Educación Primaria. Propuesta didáctica exclusiva para la optimización de recursos en el Aula de Música.

- *Iconografía musical infantil en el 2º Ciclo de Educación Primaria.* Cartas Martín, I. (2009). La música y la expresión plástica son dos actividades fundamentales en el desarrollo infantil. De este modo, ambas formas de expresión y comunicación son una parte fundamental en el desarrollo de cualquier niño. Se convierten así en poderosos medios de comunicación desde incluso antes del dominio del lenguaje hablado. Del mismo modo, la música está presente en su desarrollo en las canciones que los padres cantan a sus hijos o las que ellos mismos aprenden a modo de juego. La investigación analiza como ambos aspectos son decisivos en el desarrollo infantil; cómo las relaciones plástico-musicales han sido una constante a lo largo de la historia. Merced a esa importancia, el estudio plantea aunar ambas formas de expresión mediante la representación plástica de lo escuchado, para analizar esas representaciones y tratar de buscar relaciones entre los parámetros musicales y su representación plástica intuitiva por parte de los niños/as.

- *Técnicas de Expresión Plástica aplicadas a la Didáctica de la Ópera en el Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la ESO.* Autora: Fernández-Carrión Quero, M. (2009). La iniciativa de unificar plástica-ópera en el contexto escolar, tiene una base sustentada en lo que sabemos acerca de las diferentes corrientes de aprendizaje (Humanismo, Cognitivismo, Constructivismo, la Gestalt…), en las aportaciones acerca de las concepciones del arte infantil, en los estudios sobre el desarrollo humano iniciados por Piaget y en proyectos como el de Mary Ruth McGinn en los que se trabaja la ópera en todas sus formas

y dimensiones, considerándola como medio de desarrollo integral y no sólo musical. Con esta investigación se pone en marcha un trabajo coherente con las aportaciones en psicología educativa y en la metodología específica de cada área (plástica y música). Para ello, se ha elegido la técnica del dibujo del cómic y la utilización de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) por su alto grado de libertad creadora, su carga motivadora y su acercamiento a lo que se pretende conseguir con la ópera.

En este avance han surgido diferentes Grupos de investigación en las facultades de educación con el objetivo de ir completando el currriculum y ofertando una enseñanza de calidad, superior y competitiva con nuestros homólogos europeos. Así encontramos Másteres y Doctorados que han surgido en el seno de estos grupos de investigación como por ejemplo el Postgrado oficial (Máster-Doctorado) interuniversitario: "Educación musical: una perspectiva multidisciplinar", en el que participan profesorado de las Universidades de Granada, Complutense y Barcelona. (http://www.ugr.es/~doctoeducmusical/programa_1.html), o el Doctorado interuniversitario en Creatividad Aplicada (CREA) impartido en las Universidades de Málaga, Complutense y Autónoma de Madrid.

A continuación exponemos algunos de los grupos de investigación y sus líneas temáticas que están trabajando en las Universidades de las facultades de educación:

TABLA 1. GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA (MUESTRA)

Institución	Nombre del Grupo	Director	Líneas de investigación	Enlace Url
Universidad de Alicante	Música y Educación		• Estudiar la música desde la psicología, la historia, sociología y pedagógica	http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9074
Universidad Pública de Navarra	Educación musical	M. Manuela Jimeno Gracia	• Educación musical "formal", "no formal" e "informal" • Educación musical y currículo • Educación musical y procesos cognitivos • Educación vocal-coral y su didáctica • Música y su didáctica	http://www1.unavarra.es/dep-psicologiaypedagogia/investigacion/grupos-de-investigacion/educacion-musical
Universidad de Huelva	Procesos culturales, creación artística, experimenta, innovación docente en artes Plast. y musical	Mohamed Samir Assaleh	• Etnomusicología y Educación Musical • Investigación Artística Experimental y su Aplicación a la Pedagogía de las Artes Plásticas	http://dedalo.uhu.es/sisius/sis_depgrupos.php?seltext=HUM-759&selfield=CodPAI
Universidad de Barcelona	GREMI: Educación musical e Innovación	José Gustems Carnicer	• La Didáctica de la Música • Estrategias y recursos didácticos innovadores en la enseñanza de la Música • Procesos de evaluación de la enseñanza de la Música en la formación del maestro • Valores de la Educación Musical • La Música como construcción, percepción, producción, enseñanza e investigación	https://webgrec.ub.edu/cgi-bin/DADREC/crfitgrup.cgi?FONT=3&IDI=CAT&PID=36335&IDNC=200910161351130&PAR=EMUSINNO
Universidad de Cádiz	Música, educación y terapia	Patricia Sabbatella Riccardi	• Educación musical y Nuevas tecnologías • Identidad y Desarrollo Musical • Musicoterapia Aplicada en Contextos Educativos y Clínicos	http://www.uca.es/grupos-inv/HUM794

Como se ha podido comprobar el carácter científico que ha ido tomando la disciplina de la educación musical, y en concreto la Percepción y expresión musical en Ed. Infantil está sustentado desde muchos puntos de vista.

Se trata, en consecuencia, de una disciplina en la que el *conocer* ha precedido al *hacer*, en el que la práctica debe consolidar aquellos saberes que la teoría otorga como axiomas, pero en el que el aprendizaje conceptual también debe ponderar la utilidad de la investigación y la reflexión práctica.

1.3.1. La Percepción y expresión musical: Término y Concepto.

Pero viajar hacia el corazón científico de la Percepción y Expresión musical nos obliga, en primer término, a referenciar su genealogía desde la perspectiva de su construcción teórica y documental. Para ello, es preciso comprender también este acervo en aquellas disciplinas que le sirven como referente. La evolución de la Percepción y expresión musical ha ido labrando una senda que, obligadamente, ha fraguado una diversa reflexión teórica y práctica que nos llevará hasta los distintos escenarios en los que esta se manifiesta. Esta se ha concretado en textos que, marcando una referencia conceptual, han establecido los anclajes sobre los que podemos determinar su ubicación y su estatuto científico como ámbito disciplinar.

Los análisis sobre estas formas de hacer, y su sentido estratégico para la Educación musical, han sido notorios en cuanto a su capacidad para articular un campo de discusión sobre el devenir de los docentes de Educación Infantil, más allá del puro debate coyuntural. En buena medida, el creciente aporte de esta teorización se ha fundamentado en la necesidad de reconversión de las prácticas docentes desde fórmulas de trabajo ligadas a los métodos “tradicionales” hacia un nuevo paradigma de pervivencia que se interroga sobre su sentido y valor social en los inicios del tercer milenio. Las mutaciones experimentadas por una Sociedad globalizada, altamente informada e informatizada; las transformaciones producidas en las industrias culturales y en los medios, como consecuencia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y los acelerados procesos de convergencia, entre otras causas, han motivado, urgido valiera más decir, a todos los estamentos de la Educación, y de la Educación musical de manera específica, a situarse en la necesidad de una reformulación de sus estrategias y contenidos.

Las teorías sobre esta materia han abundado, ya sea como objeto de ciencia teórico-especulativa, ya como funcionalidad profesional-docente hacia diferentes ámbitos, algunos entendemos que propios de la disciplina y otros, realmente tangentes con otras como pueda ser la Teoría de la Música, la Historia de la

Música o la Musical[1]. Así, encontramos una generosa literatura en ámbitos como la psicología musical, la pedagogía y didáctica musical, técnicas y métodos docentes hacia la práctica musical, musicoterapia, etc.

Más allá de la abundancia actual del repertorio bibliográfico sobre la Percepción y expresión musical, cabe referir, por último, la necesidad de publicitar, a través de la deliberación reflexiva, un campo de desarrollo tan novedoso e innovador como es el de las TIC como recurso didáctico en el que con la música funcionan como ejes globalizadores educativos en un nivel tan creativo y espontáneo como el de 0 a 6 años.

Una vez realizada la prospección etimológica y sistémica, debemos aproximarnos al concepto de Percepción y expresión musical cuyo carácter científico aspiramos a fundamentar dentro del campo genérico de la Educación musical.

En palabras de Julia Bernal, queda conceptualizado percepción como:

> El proceso por el cual recibimos información del ambiente exterior y supone un proceso complejo en el que influyen una serie de factores como: atención, memoria, conciencia, imaginación, estado afectivo, otros campos perceptivos, etc. (Bernal, 2003: 2)

Y la expresión musical en palabras de Arguedas Quesada como:

> La expresión musical atiende a un propósito como es el de comunicar y transmitir emociones y estados de ánimo por medio de los sonidos. (Arguedas, 2004: 116)

La Percepción y expresión musical tiene encomendada una tarea creativa y didáctica. Es, ante todo, un conjunto de recursos idiomáticos y expresivos que dan respuesta a la sensibilización y competencia artística y cultural del estudiante, favoreciendo en última estancia su engranaje como docente en la etapa educativa de 0-6.

Por tanto, la Percepción y Expresión Musical pretende:

1. Desarrollar y poner en práctica de forma creativa los elementos musicales para el diseño y desarrollo de recursos didácticos musicales útiles para su uso en Ed. Infantil.
2. Realizar prácticas explorativas y expresivas, de interpretación instrumental y vocal, melódicas y rítmicas. Reconocer auditivamente objetos sonoros y musicales.
3. Aplicar los modelos didácticos musicales existentes (buenas prácticas, pedagogías activas,…) para optimizarlos y evolucionar hacia otras prácticas más actuales y contextualizadas.
4. Diseñar buenas prácticas que se interrelacionen con otras disciplinas curriculares y/o transversales: expresión plástica, corporal, las TIC, etc., con el fin de alcanzar competencias globalizadas y transdisciplinares.

La variedad de recursos y métodos que pertenecen al hacer de la Percepción y Expresión Musical son numerosos y comprenden estrategias combinadas de trabajo. Esta diversidad no es sino reflejo de la variedad de interconexiones a los que son aplicables sus contenidos.

El conocimiento de estos contenidos, su profundización, es lo que permite una mayor capacidad creativa por parte del estudiante.

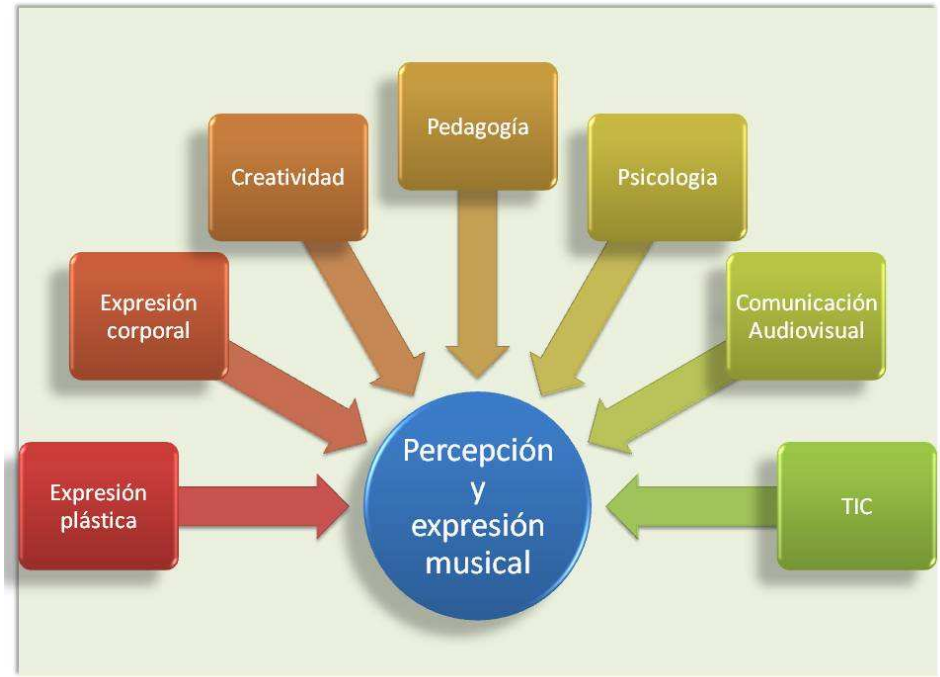
1.3.2. Contexto y localización de la Percepción y expresión musical y sus conexiones disciplinares.

Contextualizar la Percepción y expresión musical supone, tanto en su implantación profesional como académica, situarla en el eje de la Educación Infantil.

Académicamente queda acreditado en el modelo vigente del Grado en Ed. Infantil. Es evidente, que didácticamente se considera vital la formación de los estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil en el conocimiento de los elementos que componen el hecho musical desde su percepción, expresión, creación y

didáctica. Esto no es sino un correlato de la necesidad que profesionalmente posee esta área de actividad. Las competencias ligadas al proceso de aprendizaje de nuestra materia tienen una incontestable importancia en el desarrollo profesional de los futuros egresados.

ILUSTRACIÓN 2. CONEXIONES DISCIPLINARES DE LA PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL.



Fuente: Elaboración propia.

Pero, como no puede ser de otra manera, desde el punto de vista disciplinar, la Percepción y Expresión Musical tiene conexiones amplias y firmes con otras disciplinas y saberes profesionales y docentes que conviene analizar para seguir perfilando su perfil científico y disciplinar.

Con la Expresión plástica.

La música y la expresión plástica son dos actividades fundamentales en el desarrollo infantil. De este modo, ambas formas de expresión y comunicación son una parte fundamental en el desarrollo de cualquier niño, yendo más allá del mero entretenimiento. Se convierten así en poderosos medios de comunicación desde incluso antes del dominio del lenguaje hablado. Del mismo modo, la música está

presente en su desarrollo en las canciones que los padres cantan a sus hijos o las que ellos mismos aprenden a modo de juego. Pero tanto la música como la plástica van mucho más allá del mero entretenimiento; ambas disciplinas se convierten en vehículos de expresión y representación.

Es sin duda debido a este importante papel relacional, que ambos aspectos están recogidos en el currículo; y quizá también debido a que son formas de expresión y representación no verbales figuran juntas bajo el área de educación artística, donde se engloban la plástica y la música. En el caso de infantil se suma a ellas la expresión corporal, que en el nuevo modelo educativo de formación de docentes en Ed. Infantil conviven bajo el mismo paraguas del Módulo: Música, Expresión Plástica y Corporal.

La justificación de esta conexión viene arropada por los distintos teóricos que, desde finales del siglo XIX ya valoraban esta cuestión. Algunas de las corrientes más conocidas se exponen a continuación.

En la *euritmia* de Rudolf Steiner (1919) y la *pedagogía de Waldorf*, se insiste en la necesidad de conocer obras de arte y, en lo práctico, unir la formación de las artes plásticas con la formación musical. Para Steiner la educación estética libera las fuerzas que atan al niño a la corporeidad, y así resulta sana para cuerpo y alma.

Carlgreen (1989) describe esta pedagogía antroposófica señalando su fundamento en un esquema de desarrollo infantil que considera siete etapas evolutivas, durante los cuales la educación y formación del niño se impregnan de fantasía y arte mediante el empleo de formas, colores y ejercicios corporales rítmicos. Introdujo la coeducación y una superación de la habitual división de los alumnos por clases y asignaturas.

Los teóricos del *Bauhaus*, pretendían, en cierto sentido, una utopía educacional: lograr un nuevo tipo de hombre en una sociedad nueva. Para ello procuraban la producción estética colectiva incluyendo una síntesis de las artes con la técnica y con la sociedad. En síntesis; el objetivo era que el alumno se encontrara a sí

mismo. La educación artística estaría en el desarrollo de la creatividad individual, que debe respetar no obstante, las regularidades y leyes de la naturaleza (Gropius, Laszlo, Albers, Itten). Uno de sus objetivos era aunar el currículo teórico y práctico de las escuelas de Bellas Artes y de Artes Aplicadas.

El movimiento *de Auto expresión Creativa* parte de la necesidad de que el niño se exprese libremente. Sobre él se aplicarán los descubrimientos de la psicología del comportamiento (demostración empírica de que la educación plástica y visual es fundamental para el desarrollo psicológico del niño). El arte es considerado como medio de expresión personal e individual y el artista sólo necesita liberar su imaginación. No hay reglas ni códigos.

Para Concepción Gaviño (2000), la necesidad de la educación plástica y visual en relación con la educación musical se hace evidente en primer lugar a partir de la necesidad de desarrollar en los alumnos capacidades de expresión, análisis crítica, apreciación y categorización de imágenes y sonido.

Mossi (2000) se refiere al fenómeno de la sinestesia como un recurso pedagógico que desarrolla la sensibilidad y permite el conocimiento de la objetividad de la belleza. Por ello, es preciso practicarla desde los primeros años en la educación. Representa la sensación asociada producida en un punto del cuerpo humano como consecuencia de la aplicación de un estímulo en otro punto.

Con la Expresión corporal

La relación entre la Expresión corporal y la Percepción y Expresión Musical entendemos que se produce en todos los niveles de la Ed. Infantil: en los del Contenido y en los de la Expresión; en la sustancia, pero también en la forma.

Según Sanuy (1982), la necesidad de movimiento de los niños surge como consecuencia de:

- la necesidad de manifestarse como ser vivo
- la búsqueda del placer

- el desarrollo de las capacidades corporales
- la necesidad vital de expresión y comunicación

Movimiento y música; música y movimiento, van a ser dos estupendos compañeros de viaje. Constantes, persistentes y fieles.

> Hay datos experimentales que muestran que la música se puede describir en términos de peso, tamaño, dureza, dirección hacia fuera o hacia dentro y grado de actividad. El carácter expresivo de un pasaje musical está así determinado por nuestra percepción de su aparente peso, tamaño, impulso progresivo, forma de movimiento y otros componentes de postura y gesto. (Swanwick, 1991; 34)

Esta conexión de movimiento y música, permite trabajar con el niño hacia una educación corporal que le amplifica hacia un conocimiento mejor de su propio cuerpo, control, sensaciones, lateralización, actitud desde la importancia del tono muscular equilibrado y la postura económica de acción; la educación de la respiración y la educación de la relajación. Pero además, le proporciona una musicalidad del movimiento desde la expresividad corporal garantizando una mejor calidad del movimiento, mimo, actividades rítmicas y danzas colectivas. A su vez le ayuda a reconocer mejor las fuentes sonoras corporales: voz, percusiones, sonido y ruido, y en la expresión musical al desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa en la interpretación sonora y musical mediante fuentes de sonido: materiales de desecho (botes, papel de periódico, globos, palos, cuerdas,…) y materiales para confeccionar instrumentos (cotidiafonos). Por último la percepción auditiva se beneficia de esta conexión interdisplinar.

Con la Creatividad.

La Creatividad es entendida como la facultad de enfrentarse a desafíos nuevos y proponer soluciones apropiadas, en otras palabras, la facultad de la producción creadora. Lo creativo aparece, así, como la capacidad para recombinar elementos y obtener nuevas producciones que poseen un valor; valor reconocido por una comunidad.

> Es necesario provocar y permitir que los alumnos, desde la etapa de Educación Infantil, utilicen libremente los sentidos con una actitud creadora, desarrollando actitudes positivas. Cuando ellos se comunican musicalmente se están identificando con el resultado obtenido, la experiencia expresada, y con el material usado con esta finalidad (la voz, el cuerpo, un instrumento musical). (Bravo y De Moya, 2006: 139)

Es fácil, desde esta aproximación, comprender la utilidad que para el conocimiento de la Percepción y Expresión Musical posee su aproximación a la fecunda Teoría de la Creatividad. No solo porque esta pueda ser un instrumento, una guía y un estímulo para la ideación o la realización de nuevas ideas musicales, sino porque sus postulados metodológicos, y sus formas de aproximación científica al fenómeno de estudio, pueden resultarnos de extraordinaria utilidad.

Luis Martínez y Manuela Romo, aclaran que

> Las relaciones de interdependencia entre los aspectos complejos que definen la personalidad del creador, responsables de su creatividad, dependen de la situación en un área de conocimientos en la que el creador produce su obra, la música; de tal forma que la interacción con individuos e instituciones relevantes en la música de la época es determinante para que dicha música tenga el impulso necesario de reconocimiento. (Martínez Guerrero, L.; Romo Santos, M. 2006: 92)

Esta idea, fundamentada sobre la triangulación de la creatividad según Csikszentmihalyi[2], es trasladable a procesos creativos en la educación infantil, donde la experiencia sonora del niño pasa por un conocimiento de ciertas reglas en las que se basa la construcción y creación sonora-musical (bien sea por imitación o por repetición sistemática) y posteriormente debe ser acreditada y criticada para su posterior reconocimiento.

Con la Pedagogía

Aunque en la nueva titulación de Grado, la denominación de la asignatura musical *Percepción y expresión musical* ha perdido el calificativo de didáctica, es irrebatible que siendo una materia perteneciente a un Módulo Disciplinar de la Carrera, su

componente pedagógico tiene que permanecer. Por ello la conexión con la pedagogía es irrefutable como así se ha demostrado desde mediados del siglo XX con todas las corrientes pedagógicas musicales: Dalcroze, Ward, Kodaly, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Self, Paynter, Dennis, Schaffer, Wuytack, Aschero, Cidoncha, etc.

Por ello, *Percepción y expresión musical*, no sólo es una materia en el que el estudiante aprenderá los elementos expresivos, perceptivos y creativos de la música, sino que también conocerá las herramientas necesarias para poder enseñar a los niños de infantil en comprender el mundo sonoro de forma globalizadora. Aprenderá los mecanismos didácticos y metodológicos para garantizar con éxito una buena integración de la música en el aula.

Con la Psicología.

Establecer un nexo con la Psicología no es sino reflejar la importancia que tiene para el desarrollo de nuestra materia, como para cualquier otra disciplina de didáctica, la evolución del niño.

Las teorías psicológicas del aprendizaje en la educación general van a ir parejas al desarrollo de las teorías sobre instrucción musical, de tal forma, que éstas constituyen la manera en la cual el crecimiento y el desarrollo musical son asistidos por medios diversos. (Bruner, 1966).

La psicología de la música es una interdisciplina simbiótica, ubicada entre los campos de la música y la psicología, que se ocupa de los aspectos psicológicos (y que por lo tanto, toca inevitablemente también áreas de la sociología, la antropología y las neurociencias) y los efectos de la música sobre el ser humano.

La Psicología de la Música se dedica a determinar los mecanismos "mentales" que hacen posible nuestra apreciación de la música (Justus & Barucha, 2002).

La investigación en este campo se ocupa de temas tales como la emoción musical, la memoria musical, la adquisición de habilidades musicales, la percepción musical, los usos terapéuticos de la música y la educación musical. Músicos, compositores y teóricos de la música se han ido interesando cada vez más en los modelos psicológicos como medios para entender mejor la percepción y cognición de las obras musicales. Según Palmer (2003), el estudio de la Psicología de la Música incluye:

- La percepción de las propiedades de los sonidos
- la comprensión de los fenómenos ligados a la altura, la tonalidad y al ritmo
- el desarrollo de las capacidades musicales
- la ejecución de las habilidades musical en la interpretación
- las relaciones entre la música y el lenguaje (estas relaciones, como veamos, no están exentas de polémica).

Con la Comunicación Audiovisual

La relación entre la Percepción y Expresión Musical y la Comunicación audiovisual es evidente.

En un mundo de pantallas en el que vivimos, la educación, y más concretamente la educación musical, no puede estar apartado de su conexión. La TV, el Video, los productos audiovisuales son elementos que la educación tiene muy presente, y en este tipo de educación infantil se debe atender con más empeño. Debemos enseñar por y para los medios.

Los formatos de interacción músico-visual agrupan a todas aquellas expresiones que, formuladas de forma más o menos canónica en las últimas décadas, se configuran, textualmente, mediante la sinergia aditiva de sustancias expresivas sonoras y visuales en una suerte de collage. Así, los spots publicitarios y los videoclips representan el núcleo de estas propuestas, si bien, existen otros fenómenos que caben dentro de esta categoría tales como la denominada *Música*

visual, de referencias sinestésicas, las instalaciones audiovisuales, de naturaleza espacio-temporal, u cualquier otro formato audiovisual.

Se trata, en cualquier caso, de un fenómeno que no es exclusivo del mundo de los adolescentes, sino que se expande de forma global a cualquier edad escolar. En este sentido, no podemos olvidar que la matriz básica discursiva de la música, modela buena parte de los productos mediales eduformativos a los que están expuestos los niños desde su más temprana edad. Ejemplos los encontramos en la serie "Cantajuegos", en distintos videos musicales infantiles sobre animaciones como Pocoyo, Bob esponja, la abeja maya, o Los Lunis.

Es por ello que existe la necesidad de formar, informar y utilizar estos formatos de una manera crítica. Contribuir a esa formación en medios y con los medios fomentando un espíritu realmente reflexivo que permita, a los niños y jóvenes, separar analíticamente todas las capas que compactan estos textos mediales.

Con la Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El avance continuado y voraz de estas tecnologías, su rápida expansión a todas las esferas de la vida, y su implacable y vertiginosa carrera de progreso ha zarandeado las estructuras y rutinas de trabajo de la Educación. Las estrategias, procesos y métodos didácticos han sido modificados merced a la incorporación de estas tecnologías. Por ello, la necesidad de observar sus puntos de encuentro parece más que necesaria.

En cualquier caso, hoy por hoy, la presencia de los ordenadores y de Internet se extiende, sin solución de continuidad, en todos los aspectos educativos: organizativos, curriculares, metodológicos, aplicados, como recursos, etc. Esta realidad hace necesario que el docente su uso y conocimiento. Conocimiento, de su técnica y de sus usos didácticos que debemos reclamar inteligente. Es inequívoco que el ordenador está aquí para quedarse, y que su capacidad de ayuda en las tareas de la Percepción y Expresión Musical es extraordinaria, pero no lo es menos que se trata, en cualquier caso, de un instrumento; un excelente y

significativo instrumento, eso sí. Como afirma Marina (2000), no conviene caer en la trampa de olvidar que

> "los ordenadores no manejan significados sino significantes. Es decir, no saben lo que hacen. Lo que hay que comprender es que, por más que los técnicos de la informática digan que la inteligencia está en el ordenador, la verdad es que la inteligencia importante, la que necesitamos para mejorar el espacio social en que vivimos, está delante del ordenador".

La inteligencia que nos interesa es la del educador u docente que sabe disfrutar, y limitar donde haga falta, el uso y sentido de la Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la educación, de una educación infantil.

1.4. El Perfil y Proyecto científico de la Percepción y Expresión Musical

Para completar este perfil propedéutico, debemos ultimar la silueta topológica de nuestra disciplina al tiempo que esbozamos su Proyecto científico. Ha quedado abundantemente establecida la riqueza de las relaciones multidisciplinares de la Percepción y Expresión Musical y su posición dentro de los procesos educativos y de aprendizaje en la formación del futuro docente de Educación Infantil. Aun así todavía queda mucho por recorrer. Los procesos evolutivos cada vez se producen con mayor celeridad, en una sociedad de movimientos constantes. La escuela, y en primer término los docentes e investigadores, debemos ser la punta de lanza para que la educación sea el lugar donde se mire la sociedad y no al revés. En nuestro caso, como docentes universitarios, y en concreto de música, debemos continuar investigando en nuevas formas, nuevos procesos, nuevos métodos, nuevas realidades educativas que sean más apropiados a la nueva realidad y al nuevo perfil de discente que existe: "un Nativo Digital".

Este doble juego de inclusión-extensión, delimita un ámbito autónomo de referencia para el ejercicio de la investigación y evolución del conocimiento que capacita a la **Percepción y Expresión Musical,** sancionando su dimensión científica.

No obstante, esta evidencia no hace sino invitarnos a trazar, con la mayor claridad posible, el contorno específico de ese ámbito; a saber, revelar su tridimensionalidad volumétrica desde el punto de vista científico. Bien es sabido que todo perfil siempre aloja paridades: afuera y adentro, interno y externo. El contorno es tan sólo una frontera, una imaginaria línea que distribuye identidades para facilitar el saber: *hasta aquí es y a partir de aquí deja de serlo*. Por eso, si de la línea miramos hacia dentro de la figura, vemos una forma cerrada en sí misma, a la que podemos llamar dintorno, mientras que si alojamos la mirada en la línea para contemplar lo que hay fuera de ella, observamos un hueco limitado por el espacio infinito en derredor al que llamaremos contorno. En el fondo, pares antagónicos, por necesarios, que no hacen sino ilustrar que el perfil de la Percepción y Expresión Musical sólo se puede establecer en su confluencia adyacente con todas aquellas disciplinas con las que, hemos visto, asume interdependencias de diferente grado y naturaleza.

Así pues, el contorno viene definido por el contacto con los sistemas paritarios que definirán el consiguiente suprasistema. Contorno que no es el resultado de una única visión, producto a su vez de su inclusión en un único suprasistema, sino consecuencia de una percepción plural que resume su pertenencia a varios suprasistemas según la perspectiva de la mirada, según el criterio de selección de análisis.

El dintorno actualiza su forma a través de los elementos que lo contienen y que son contornos, a su vez, de otros dintornos. Esos elementos son los substanciales del sistema. En la Percepción y Expresión Musical, los conceptos, las habilidades, la creatividad, la creación, la didáctica, que sirven para formar al estudiante en una educación musical aplicada, formalizan el dintorno.

Estas consideraciones nos permiten definir el perfil de la Percepción y Expresión Musical en cuanto a ámbito del *saber* y *saber-hacer* que da carta de naturaleza a una amplia diversidad creativa, por lo que tan importante resulta el conocimiento general y transversal que entreteje sus principios fundamentales como los aspectos concretos que se derivan de proyecciones, ya que entre ellos se mostrarán las

diferencias de aquellos contornos más cercanos tanto en sus fundamentos técnicos como teóricos.

La educación musical escolar, como valor en sí misma, pretende desarrollar capacidades. De esta manera la música se presenta al servicio de la educación, como elemento educativo portador de valores. (Bravo y De Moya, 2006: 139)

La percepción y expresión musical como disciplina académica

2

"Es sólo a la música a quien hay que preguntar por el secreto de la música, ella nos contesta a su manera."
Paul Dukas.

2. PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL COMO DISCIPLINA ACADÉMICA.

Parece que, una vez hemos delimitado la importancia, necesidad y presencia social de la práctica profesional e intelectual que supone la Música, es perentoria la tarea de trazar un puente que una la teoría con su práctica docente; a saber, generar un currículo disciplinar que ofrezca en los estudios universitarios del Maestro el acceso a los contenidos, metodologías y recursos técnicos y estratégicos propios del trabajo a desarrollar, en este campo, dentro de la Educación Infantil.

La significación y relevancia de esta situación impone el reconocimiento de la Percepción y expresión musical como un área distintiva del conocimiento científico que pretende dotar a los estudiantes del grado de Maestro en Ed. Infantil de los conocimientos metodológicos y especializados precisos para el desempeño de la práctica profesional.

2.1. Delimitación conceptual: la enseñanza musical.

Tomando como eje el factor tiempo, este epígrafe trata de dar cuenta del nacimiento y evolución de nuestro ámbito de estudio en su dimensión disciplinar. Se trata de realizar una aproximación a su recorrido histórico-académico balizando tres hitos: a) sus antecedentes; b) la situación actual en la Diplomatura de Magisterio (Especialidad en Ed. Infantil), y c) su futura configuración en los nuevos planes de formación de los nuevos Títulos de Grado.

A lo largo de la historia, la música como materia constituyente en la educación humana, ha tenido diversos altibajos. Dependiendo de los estados, los pueblos, las filosofías dominantes, y, en general, de los intereses creados, ha estado siempre, en menor o mayor medida, presente en la vida de cualquier civilización. Para tener una visión más clara de cuál ha sido esta presencia, se describe a continuación una breve historia musical en su vertiente educativa, contextualizándolo entorno a aquellas culturas que, de alguna u otra forma, han ido dejando su huella y tradiciones en los pobladores de la península ibérica.

2.1.1. Breve reseña histórica de la educación musical.

En todas las civilizaciones, la música y le educación musical ha ocupado un lugar importante. En los **pueblos primitivos** la música junto con la danza, constituían vehículos importantes del hombre para manifestar sus creencias, sus inquietudes, y su estado de ánimo, acompañando la música el culto religioso, el trabajo y el esparcimiento.

En la **antigua Grecia**[3] la educación incluía las matemáticas vinculadas a la aritmética, la geometría, la astrología y la música. Ésta, por lo tanto, tenía el mismo

grado de importancia que las matemáticas y la filosofía. Aristóteles atribuía a ésta virtudes esenciales capaces de sanar estados de ánimo y salud negativos en el hombre. Las enseñanzas de las influencias pitagóricas4 dan un papel particular a la música. La música participaba en la formación y equilibrio del niño. Le ponía en relación directa con las leyes de la Naturaleza y del Universo. El objetivo principal de la educación musical en Platón era acostumbrar a los hombres desde la más tierna infancia a considerar lo bello y el bien como una sola realidad hacia la cual ellos se sentirán atraídos; debía formar parte de la educación de todo ateniense libre, pues le aportaba fuerza moral, valentía, mesura. Por ello una educación musical debía ser a la vez una educación ética. En la República propone la enseñanza de la música (para el alma) y de la gimnasia (para el cuerpo) como los pilares para forjar futuros guerreros y gobernantes. Aristóteles ya tenía una mentalidad más progre, pues para él la música tenía como fin el placer. Sostenía que el hombre libre sólo debía ser intérprete musical en su juventud. En su madurez tenía que dedicarse a escuchar música y a elaborar juicios.

Es en esta época donde se consolidan las cuatro disciplinas de la escuela: la gramática, la gimnasia, la música y el dibujo. Es por ello que la música enseñada debería estar compuesta según reglas precisas que permitieran mostrar aspectos positivos y comunes a todos los hombres sin seleccionarlos: el arte no es sólo imitar, no es sólo recrear las obras que ya existen y que son seleccionadas por la calidad; las cosas que ya existen deben servir de modelo. Pero la educación musical sólo estaba dirigida a los ciudadanos libres con el fin de llegar a los ideales del Estado, transmitidos a través de la cultura religiosa y los cantos corales de los jóvenes. También la élite participaba de esta enseñanza que la compartía con la equitación.

Son interesantes los aspectos metodológicos que aparecen en los escritos sobre cómo conseguir el aprendizaje de la música como por ejemplo, el que el maestro de cítara debía atender a la templanza y preocuparse porque los jóvenes no hicieran nada malo. Al tiempo que se aprendía a tocar la cítara, se aprendían los versos de otros poetas, entonando cantos para la música de cítara, imprimiéndolos en las almas de los jóvenes, los ritmos y armonías para que fueran más pacíficos,

más rítmicos y más armoniosos, valientes al hablar y en el obrar, porque durante toda la vida se necesitaría de ritmo y armonía.

En **Roma** la enseñanza del alfabeto posibilita la liberación del analfabetismo a los ciudadanos. Se enseña la gramática que aporta instrucción y retórica que da armas para la elocuencia del ciudadano político, pero también se estudia la poesía, la geometría, la dialéctica y la música. Durante el reinado de Servio Tulio (578-534 a.C.) fueron instituidos formalmente, los grupos de músicos en las Milicias Romanas integrados por instrumentos de viento y con funciones específicas para las ceremonias y el combate. Se establecieron así, los Cornicem (tocadores del Cornu) y los Tubicem (tocadores de la Tuba). Posteriormente, hacia el año 400 a.C., estos grupos militares y ceremoniales romanos estarán integrados por flautas, cornos y trompetas de muy variadas formas y tamaños e instrumentos peculiares como la Siringa (Syrinx) y el Lituo (Lituus) o trompeta curva, algunos de ellos, usados en la antigua Grecia. Los virtuosos de la música eran respetados y considerados en todo el Imperio. Estudiaban bajo la tutela de memorables maestros; debían llevar una vida metódica y sana; realizaban giras de conciertos por el Imperio y recibían pagos importantes. Numerosas familias patricias continuaron la práctica que se había iniciado con los famosos Gracos (Tiberio y Cayo Sempronio) hacia el 110 a.C., de enviar a sus hijos a las Escuelas de Música y de Danza. También las mujeres romanas, tanto aristócratas como cortesanas, practicaron el arte de la música como cantantes e instrumentistas. Esta música, al igual que toda la música oriental, era unísona y no polifónica.

Más tarde, en la **Edad Media**, la música expresaba fundamentalmente el espíritu religioso de la época. En esta época es cuando se puede hablar por primera vez de la abertura de la educación para todo el mundo, pero bajo el prisma de una visión cristiana.

> Todos deben saber y todos deben ser aculturados, a través de un proceso institucional, estando abierto a cualquiera el acceso a aquella corporación de maestros que era el clero. La nueva tradición cristiana va abandonar la discriminación educativa que se dio en las sociedades de la antigüedad. (Schara, J. C.: 2006, 14).

San Benito en el 540 d.c., habla propiamente de escuela, educación e instrucción dentro de sus reglas monacales. De este “ora y labora” benedictino se llega a la *paidea* cristiana de Carlomagno[5]. Los autores medievales contemplaron a la música en sus escritos de manera integrada en la filosofía cristina.

En la Edad Media la educación se agrupaba en siete grandes saberes divididos en el *Trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y en el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), siendo las escuelas catedralicias o capitulares, y las escuelas monásticas los centros en donde se imparta dicha educación.

La teoría musical clásica grecolatina[6], atraviesa el umbral de la Edad Media de la mano de Boecio y San Agustín[7].

La importancia de Agustín de Hipona (354-430) en relación con la música radica en que fue una bisagra entre dos épocas. Su pensamiento musical se incluye dentro de la estética cristiana, aunque dando por sentado que es punto de partida de toda la estética de la Antigüedad -que él sintetiza-, para inaugurar una nueva época, no solo en la estética (incluida la musical) sino en la filosofía en general. (Gutiérrez De La Concepción, M. L.; Gutiérrez De La Concepción, N.: 2003)

Boecio, por su parte, retomó y dio forma a la actitud pitagórica y platónica en su obra De *Institutione Musica*, en la que distingue tres tipos de música: a) la música mundana, que no se oía y regía todo el equilibrio cósmico, pues surgía del movimiento de los astros y se reducía a razones matemáticas; b) La música humana, que era la responsable de la armonía entre las distintas partes del cuerpo, así como de éste con el alma, y c) la música instrumental, es decir, la música producida por instrumentos o la voz humana.

Después de éstos primeros teóricos vendrían autores como Casiodoro[8] e Isidoro de Sevilla[9], quienes establecieron la convergencia entre pitagorismo y la nueva religiosidad cristiana. San Niceto de Tréveris se ocupará únicamente del aspecto religioso aunque dando instrucciones sobre la forma de salmodiar.

Posteriores tratadistas, deteniéndose más en la música práctica que en al puramente lucubrativa, transmitirían la doctrina boeciana, repitiendo hasta la

saciedad la división de la música en mundana, humana e instrumental, la música como parte de las ciencias y la ética musical.

Desde el **siglo VIII** se puede seguir la línea de pensamiento a través de los teóricos, que son en la mayoría de los casos músicos prácticos, del Renacimiento carolingio. Beda el Venerable[10] se ocupó de la música en sus obras enciclopédicas, fue maestro de Alcuino[11] quien nos aporta los primeros datos sobre los ocho modos eclesiásticos, además de ser el reformador de la música en la corte de Carlomagno; su discípulo Rabano Mauro se limita a repetir a sus antecesores. Les seguirán, ya en el siglo IX, Aureliano de Reomé[12], Regino de Prüm[13], Remigio de Auxerre[14], en cuyos tratados, aparte de exponer minuciosamente los planteamientos anteriores, desarrollan la teoría de los modos, los diversos cantos litúrgicos, la concepción genérica de la música como ciencia de las proporciones, o sea consonancias o sinfonías. La belleza de tipo matemático-musical por la cual se rige el mundo, principio pitagórico-platónico, representa uno de los puntos cardinales de todo el pensamiento medieval. Por último aparecerán teóricos como Notkero Balbulus[15], Odon de Cluny[16] también llamado Hucbaldo de St. Amand, o El Anónimo Schola Enchiriadis quienes nos aportan, además de las primeras noticias sobre la polifonía, importantes datos sobre la música práctica desde una perspectiva claramente pedagógica.

A partir del **siglo XI** la profusión de teóricos inspirados en el sistema hexacordal de Guido d' Arezzo (995 – 1050)17, como: Otloh de S. Emerano. Rodolfo de Saint Trond, contribuyeron a que el concepto musical tuviera diversas concepciones[18]. Encaminaron a la música hacia un nuevo concepto que se fraguó entre los siglos XII y XV como fue las relaciones entre la Música y la Literatura en los siglos XII-XV: La Música y la Gramática; la Música y la Retórica; la Música y la Poética.

Entre los **siglos XII y XV** la música está en estrecha relación con la Literatura. Es el momento de las primeras Universidades[19] y su enseñanza se encuentra como materia de estudio: La Música y la Gramática; la Música y la Retórica; la Música y la Poética. Los textos aristotélicos influyen en el pensamiento musical[20] siendo su principal exponente Philippe de Vitry (1291 - 1361)[21] quien promulga el Ars Nova[22] como bastión de los nuevas corrientes modernas en rechazo a lo antiguo.

Si nos centramos en la educación musical en España hay que atender con especial interés el enfoque didáctico que tuvo la música en esta época medieval en el Al-Andalus, la sociedad arábigo-andaluza. La teoría musical y su didáctica están estrechamente relacionadas con la cultura musical del Islam oriental. Los traductores de Toledo dieron a conocer estas teorías en Occidente. Al-Kindi escribió siete tratados sobre música y Al-Jalil se le atribuyen las obras de Kitab al Nagam y Kitab al- Iga. Pero, sin lugar a dudas la gran figura fue Ziryab[23] de cuyo tratado musical Al-Musiqi Al-Karir han quedado cuatro copias manuscritas[24]. La influencia que tuvo sobre los teóricos medievales tanto en su parte más teórica como el su componente más pedagógico fue demostrado en autores como Juan Hispano, Morley, Beauvais, entre otros. Otro de los grandes maestros de enseñanza musical fue Ibn Baya y su escuela de canto en Zaragoza.

El Renacimiento se caracteriza por la implantación del Humanismo. Una corriente filosófica, educativa y filológica europea Renacimiento cuyo origen se sitúa en el **siglo XIV** en la península Itálica (especialmente en Roma, Venecia y Florencia). Se mantuvo hegemónica allí y en buena parte de Europa hasta fines del siglo XVI, cuando se fue transformando y diversificando a merced de los cambios espirituales provocados por la evolución social e ideológica de Europa. La enseñanza musical se abrió, por tanto a otros niveles sociales.

Aunque gran parte de la educación, sobretodo la relacionada con la música religiosa, estaba vinculada con la Iglesia, ya se empieza a fraguar otra educación paralela al estamento eclesiástico, en el que instruye sobre la música instrumental y la música vocal profana. En el primer tipo de enseñanza musical, la eclesiástica, se crearon las Capillas catedralicias y las Escolanías[25] – antecesoras de los conservatorios. La difusión de la Música y de la Teoría Musical reciben un impulso vital con la Invención de la Imprenta (En 1440 por el alemán nacido en Maguncia, Juan Gensfleischy, llamado Gutenberg) y de la posterior Invención de la Imprenta Musical (Por Ulrich Hahn en Roma el año 1476; perfeccionada por Jörg Reyser, Octavio Escoto ambos en 1481 y finalmente, Ottaviano dei Petrucci –1466,1539- primero en su pueblo Fossombrone y luego en Venecia). Petrucci, adapta los nuevos procedimientos y publica la primera música impresa en Venecia en el año 1501. Esto va a provocar un acercamiento a la música por parte del estamento en

auge: la nobleza. El interés por la música instrumental va a provocar que se imprimar tratados para la interpretación y enseñanza de los instrumentos de la época: vihuela, laúd, arpa, etc. En estos libros de instrumentos está presente el sentido didáctico de la música, que se dirigen hacia unas pautas para que el principiante pueda convertirse en tañedor consumado[26], además de tener una visión de enseñanza autodirigida.

El **siglo XVI** se caracteriza también por la implantación estética en la música, las relaciones entre la música[27] y la arquitectura y el manierismo musical[28]. En tiempos recientes algunos autores, como Palisca, han relacionado la práctica de la retórica musical del tardo siglo XVI con la definición de una "manierismo" musical, sugiriendo que este particular planteamiento de composición podría bien ser la explicación del oscuro término de música reservata. (Buelow, G. J.: 2001)

Los tratadistas españoles, en el siglo de "Oro", van a tener una gran repercusión en el resto de Europa. Juan Bermudo[29], Fray Tomás de Santa María[30] y Francisco Salinas[31], son algunos de los más afamados teóricos españoles que marcarán un antes y un después en la estética musical y su didáctica. La Universidad de Salamanca, referencia del humanismo español, va a ser el detonante en establecer, a través de un Real Decreto, el primero en Europa, los deberes del profesor de música[32].

Este inicio universitario saltó al resto de Europa. En la Universidad de Oxford, que se dan titulaciones de música desde el siglo XV, encontramos al máximo representante teórico en Walter Odington con su De especulatione musicae que combina la música especulativa y la práctica. En La Universidad de París, se estudia la música en combinación con las matemáticas y la astronomía. En las Universidades italianas se cultivan los estudios humanísticos, desarrollando la música como ars y como scientia. En la Universidad de Bolonia se la relaciona con las matemáticas y la medicina. En la Universidad de Padua Galileo Galilei, profesor de matemáticas y astronomía (1592-1608), colecciona obras musicales, planteando los errores de Boecio y de Pitágoras. En Alemania, Melanchton trabaja junto a Lutero en la implantación del sistema educativo reorganizando las escuelas y Universidades. La Reforma protestante refuerza la apreciación de la música y su

consideración educativa. Toda la población es enseñada a cantar creándose en cada pueblo la Kantorei, o coro que actúa en la iglesia. Las palabras del propio Lutero, recogidas por Carpenter (1972: 364), son lo suficientemente elocuentes: “Si tuviera hijos, les haría estudiar no sólo idiomas e historia, sino también canto y música como parte del curso completo de matemáticas”.

Adentrándonos en el **siglo XVII**, la educación musical religiosa sigue centrándose en las Capillas catedralicias, compuestas por el maestro, cantores e instrumentistas. Estas llegaron a crear Colegios propios tales como el de Toledo (1546), León (1650) o Cuenca (1668).

La nobleza y la iglesia continúan su función protectora, de sostén y mecenazgo[33]. Esta situación se prolonga en el tiempo hasta llegar al siglo XVIII, en donde la enseñanza musical es atendida desde las Capillas que se convierten en las instituciones de las humanidades y del arte. Según las necesidades que tuvieran las iglesias así se preparaban cantores, instrumentistas y compositores dando lugar a las escolanías compuestas por ministriles y maestros de capilla.

Por primera vez se crea una infraestructura jerarquizada entorno a la educación musical. En la cúspide se sitúan los Monasterios (Escorial, Encarnación y las Descalzas, Guadalupe), a continuación le siguen las Abadías (Silos, Montserrat), las Capillas catedralicias (Salamanca, Santiago de Compostela, Ávila); las Colegiatas (Medina del Campo, Osuna); Colegios (Corpus Christi en Valencia); y los Santuarios (Aranzazu en el País Vasco)

La vinculación de este colegio con la corte, así como el modelo de organización, presagian el Real Conservatorio de Música de Mª Cristina, primer conservatorio de música de la nación.

En el siglo **XIX** se va a producir un cambio en las estructuras educativas musicales. La desamortización de Mendizábal[34], el ascenso de la burguesía y sus gustos y preferencias musicales, provocará un trasvase de la instrucción musical de las catedrales y de los centros universitarios a centros más especializados y, ciertamente endogámicos, los conservatorios.

La formación musical se desgaja de las instituciones eclesiásticas y se desarrolla mediante la clase privada. Numerosos colegios e institutos fomentarán la música como "enseñanza de adorno", sobre todo entre las niñas. Se crean Ateneos y Liceos, aunque la actividad musical en ellos queda reducida a una formación no profesional (4). El proceso es irreversible, la música, presente en los salones de la nobleza y la corte, irrumpe con fuerza creciente en los salones burgueses y, por primera vez, en las salas de concierto. La música de cámara, la sinfónica y la ópera, a la que se une a mediados del siglo la zarzuela, constituyen los grandes géneros sobre los que se centra la atención musical española en la segunda mitad del XIX, caracterizado por la fundación de teatros como el Teatro Real y la Zarzuela en Madrid y el Liceo en Barcelona. No hay que obviar que durante este siglo se fundan Sociedades Musicales, a través de las cuales se escuchan las primeras sinfonías en nuestro país. También son usuales las reuniones periódicas conocidas como "tertulias filarmónicas", que derivan en el auge de la música en los cafés y saraos de la época. Esta integración en la sociedad se traduce en la inclusión de la sección de música en la, hasta entonces denominada, Academia de Nobles Artes de San Fernando fundada en 1752. El Decreto de 10 de mayo de 1873 es el encargado de crear la sección de música (constituida por 12 académicos) y de sustituir el nombre por otro más amplio: Academia de Bellas Artes.

Por el contrario, la decadencia de esta disciplina en el ámbito universitario se inicia en el año 1842 con la muerte del último catedrático de música de la Universidad de Salamanca: Manuel Doyagüe. En este momento se interrumpe la presencia de esta disciplina entre las materias que imparte la Universidad y se inicia un periodo de alejamiento de toda actividad musical universitaria. La música no vuelve a ser una realidad en la Universidad hasta más de un siglo después, siendo significativo como, paralelamente a esta desvinculación, se crea en nuestro país el primer Conservatorio de música.

La aparición de los conservatorios en el siglo XIX producirá un efecto rebote en el que muchos músicos, por una cuestión gremial, se saldrán de los círculos universitarios, llegando a desaparecer las cátedras[35] que habían existido durante siglos. Esto se suma al rechazo de las instituciones religiosas y al constante

aumento de interés de la burguesía por acceder a los espectáculos musicales y a la formación musical. Recordando cuáles han sido las fuentes y lugares de educación musical desde el 1600, tenemos tres vías principales:

Educación general. Se integra como materia complementaria, sobre todo en países protestantes

Educación estética de las clases aristocráticas. Durante el siglo XIX los burgueses serán los más interesados en adquirir este conocimiento

Educación profesional de músicos. Durante los siglos XVII y XVIII los conocimientos musicales son adquiridos por ósmosis. Los estudiantes aprenden música, de manera sistemática, gracias al contacto con maestros experimentados que supervisan sus trabajos. Así, pasan por distintas fases de aprendizaje y categoría: de discípulo a ayudante, hasta adquirir la categoría de maestro.

La experiencia acumulada hizo posible que, a partir de 1800, la enseñanza profesional se concentrase en estos centros exclusivos, conocidos como Conservatorios. Existen dos períodos principales en su implantación:

Instituciones benéficas religiosas. Primeros centros de educación musical, llamados posteriormente conservatorios, fueron creados en Italia por la Iglesia para proporcionar una formación a los niños abandonados.

Conservatorios laicos. Con la invasión napoleónica, los conservatorios desaparecen en Italia. Al tiempo, la idea de una escuela de música de gran calidad se extiende por toda Europa. Con la Revolución Francesa se intenta extender la enseñanza de la música a todas las clases sociales, y nuestro conservatorio parisino, fundado en 1795, se convierte en un ejemplo para el mundo.

El desarrollo de los conservatorios en Europa se ve, claramente reflejada, en la gran profusión de centros que se crearon durante esta época: Leizpig Escuela de Canto abierta en 1771), Londres (En 1774, Burney crea una escuela de canto para chicas canto y otra de interpretación y composición para chicos), París (La Escuela Real de Canto Francesa, de 1783, está íntimamente ligada a la ópera), Milán

(1806), Praga (1811), Graz (1815), Viena (1817), Madrid (El Real Conservatorio fue fundado en 1830 por la Reina Isabel II), Leipzig (1843), Munich (1846), Berlín (1850), Dresde (1856), Frankfurt (1861), Weimar (1872), Hamburgo (1873), San Petersburgo (1862), Moscú (1866), Roma (La Academia de Santa Ceacilia se funda en 1877)

La aparición de la historiografía, la musicología y la pedagogía como efectos de una búsqueda de la identidad de un colectivo desembocará en la aparición de una nueva escuela, una nueva idea en la que todos los estamentos sociales tengan cabida para conseguir una cultura. Esta renovación pedagógica saltará al campo de la música, y así, pedagogos musicales que recabarán en las tradiciones la base y fundamento de sus teorías.

El movimiento de revolución y renovación pedagógica conocido como “Escuela Nueva” da a la música el impulso definitivo. Con la “Escuela Nueva” se termina el tradicionalismo y se instauran los principios de Libertad, Actividad y Creatividad en la Educación. A principios del siglo XX surge la necesidad de racionalizar y sistematizar la enseñanza musical que hasta entonces se reducía a adquirir cierta habilidad instrumental o compositiva

El punto de partida de las corrientes pedagógicas-musicales del XX es la idea de que la música forma parte de la realidad del niño. Así la Educación Musical puede ser atendida en una doble vertiente:

1. Educación para la música
2. Educación a través de la música.

TABLA 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

ÉPOCA	Teorías, centros de formación	Estamento regulador o implicado	Dirigido a …
Grecia	Filósofos (Platón, Aristóteles)		Formar músicos profesionales
Edad Media	Monasterios Canto Gregoriano, Polifonía	Iglesia	
Renacimiento	Capillas musicales Música instrumental para la corte	Iglesia, Corte	
Barroco	Ópera, armonía, acústica. Capillas Instrumentistas, cantantes	Iglesia, Corte, Nobleza	
Clasicismo	Ilustración, Rousseau	Iglesia, Corte, Nobleza	
Romanticismo	Conservatorios Musicología Músicos aficionados	Burguesía	
Finales s. XIX	Escuela Nueva	Toda la sociedad	Música integrada en la educación general
Siglo XX	Métodos pedagógicos		

Fuente: Elaboración propia.

2.1.2. La pedagogía musical

Durante el siglo XX nacieron corrientes de renovación pedagógicas en las que su filosofía se basaba en la democratización de la enseñanza, de tal manera que no sólo unos pocos tuvieran acceso a la escuela, sino que cualquier persona tendría la oportunidad de desarrollarse culturalmente. Además sus principios cambian el enfoque En este sentido grandes pedagogos en el campo de la música, que a su vez destacaron en el campo artístico musical, se fundamenta sobre esta idea desarrollando nuevos modelos educativos musicales útiles para el desarrollo del trabajo en el aula. Éstos siguen unas directrices encaminadas a que los alumnos aprendan a apreciar la belleza de la música para lo cual deben estar en contacto diario con buena música partiendo de sus propias creaciones. A partir de la experiencia se consigue la teorización de los conceptos. Juego, libertad, creatividad, globalidad y unión de todas las artes son los principios aplicables a estas metodologías. A partir de los años 20 y 30 comienzan a notarse sus efectos a la pedagogía musical donde surgen pedagogos como Jacques Dalcroze, cuyo pensamiento es el punto de partida de la larga serie de transformaciones llevadas a cabo más tarde por Willems, Kodaly, Orff y otros. Se puede definir dos etapas en la Pedagogía musical del XX: a) Primera mitad del XX, etapa de Revolución, descubrimiento de una sistematización racional de la educación musical, y, b) Década de los 60, etapa de revisión, acentuación de los métodos elaborados anteriormente. En la actualidad siguen apareciendo métodos que aportan nuevos enfoques a partir del trabajo directo con los niños, si cambiar los principios básicos generales. A éstas se las denomina también como métodos activos,

> Tiene sus orígenes en pensadores como Pestalozzi[36], Rousseau[37], Fröbel[38] y otros más, ejerciendo influencia en las tendencias educativas del siglo XIX, pero sobre todo en el siglo XX. Es éste el modelo que caracterizó a la Escuela Nueva, desarrollada durante el siglo XIX y que más tarde fue llamada, aproximadamente a partir de 1920, escuela activa. Este movimiento tenía como meta la reforma de la enseñanza, promoviendo experiencias innovadoras diferentes respecto a las anteriores – (Jonquera Jaramillo, M. C.: 2004:14),

Entre los métodos activos en el ámbito musical destacan sobre todo Dalcroze, Kodaly, Orff y Willems, quienes asistieron al II Congreso de la UNESCO, sobre

Pedagogía musical del que se sacaron las siguientes conclusiones, según comenta Talavera:

a) *La práctica musical crea una serie de lazos afectivos y de cooperación importantísimos para lograr la integración de grupo.*
b) *El canto es un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño y de la niña, en su doble vertiente comprensiva-expresiva.*
c) *La actividad rítmica del niño y la niña vivida a través de estímulos sonoros de calidad, favorece el desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical.*
d) *En el área afectiva social conduce al alumno al auto expresión y a la espontaneidad, vehemencia y deleite propio de los niños al involucrarse en la actividad musical.*
e) *Propicia la adaptación social y el sentido de responsabilidad dentro de un grupo, sobre todo en actividades de conjunto como canto coral, orquesta infantil, etc.*
f) *Ofrece al niño la oportunidad de descubrirse como productor de sonido y con ello de disfrutar al expresarse y comunicarse por medio del sonido.*
h) *Favorece la afirmación de opiniones propias y la aceptación de opiniones ajenas.* (Talavera, 2002).

En la línea de la escuela nueva formulada a partir del último tercio del siglo XIX, los grandes pedagogos como Piaget, reflejan en sus escritos un interés manifiesto por la integración de la música en la educación general, a partir de la cual el Individuo debe estar adaptado a su interrelación creativa con el entorno. El crecimiento cognoscitivo evoluciona desde la etapa sensomotriz hasta el pensamiento operativo. Según Piaget el conocimiento musical debe adquirirse en el colegio mediante el desarrollo creativo sobre el propio ambiente sonoro, de tal forma que la inteligencia musical se irá desarrollando a medida que el individuo se familiariza con la música. Las experiencias musicales, desde sus inicios en las escuelas infantiles, deben aprovechar el desarrollo natural del niño, con lo que el crecimiento musical pasará de la percepción a la imitación e improvisación. Por lo tanto la programación musical, se apoyará en la conciencia del niño y en la creación de sonidos musicales, donde los elementos musicales constituyan parte de la experiencia musical del niño y se trasladarán desde la percepción a la reflexión.

Los conceptos musicales básicos se desarrollarán mediante el oído y el movimiento. La educación musical también guiará hacia la adquisición de conocimientos relacionados con las cualidades del sonido mediante el movimiento, la vocalización y la experimentación.

A partir de estas reflexiones teóricas se esbozan una serie de métodos prácticos, que en la mayoría de los casos lleva el nombre de su creador. Veamos a continuación las características, las actividades, los materiales utilizados y la valoración que tienen algunos de los métodos pedagógicos musicales más importantes que se han puesto en práctica durante el siglo XX.

TABLA 3. COMPARACIÓN ENTRE LOS PRINCIPIOS DE LA ESCUELA TRADICIONAL Y LA ESCUELA NUEVA

Escuela tradicional-pasiva	Escuela Nueva
1. Base: **el programa** El valor intelectual es la medida para la acumulación de materiales.	1. Base: **el niño** Aquello que importa es la evolución normal de los intereses favorecida por el alimento apropiado para cada uno.
2. **El niño-homúnculos** Un adulto en miniatura.	2. **El niño, ser sui géneris** Perfectamente preparado para adaptarse a cada una de las fases del desarrollo.
3. **Disociación de la inteligencia en facultades** Valor de las disciplinas ante cada una de las facultades.	3. **La inteligencia, funcionalmente una** El material es percibido según los intereses y según una mentalidad característica.
4. **Principio** De lo simple **(abstracto)** a lo compuesto **(concreto).**	4. **Principio: seguir los intereses** Primero aparecen los intereses concretos.
5. **Clasificación adulta del saber en especialidades de estudio** Es síntesis de las experiencias de la especie.	5. **Estudio de las cosas** La totalidad, ordenadas en clasificaciones rudimentales y personales; después, mediante comparaciones entre ellas, hasta llegar a una síntesis de experiencias personales.
6. **Proceso abreviado de las adquisiciones mentales** De las intuiciones a la generalización de la lección.	6. **Proceso natural** Sostenido mediante los intereses concreto-analítico-sintéticos en el proceso de escolaridad.
7. **Enseñanza verbal** Colectiva, a nivel de alumno medio.	7. **Enseñanza mediante la vida, individualizada** De acuerdo con las reacciones propias de cada uno y mediante el uso de juegos educativos.
8. **El maestro enseña al alumno pasivo** Es el maestro quien impone el proceso de aprendizaje.	8. **El alumno se auto educa activamente** El alumno sigue sus intereses como propulsores
9. **Las técnicas son finalidades a las que es necesario someterse** Metodología	9. **Las técnicas son instrumentos** Para perfeccionar la conducta, que es la finalidad.
10. **Disciplina represiva, constricción**	10. **Libertad guiada – educación social.**

Fuente: Jonquera Jaramillo, m. C.: 2004:14

a. Willems

Características

Método creado por el pedagogo franco-suizo Edgard Willems.

Como finalidad usa la música para conseguir un desarrollo armónico de la personalidad humana ya que considera que ésta parte del interior del hombre.

> La concepción Willemsiana no parte de la materia ni de los instrumentos, sino, en primer lugar, de los principios de la vida y música que unen esa vida con el ser humano, dándole gran importancia a lo que la naturaleza nos ha dado: el movimiento y la voz. (Fernández Ortiz, 2007: 48)

Trata de que las personas consigan vivir la música de forma natural, activa e inventiva. Estos lo expone a través de una serie de objetivos concretos como: a) contribuir a la apertura general y artística de la persona; b) desarrollar la memoria, la imaginación y la conciencia musical; c) preparar al canto coral, al lenguaje musical, al lenguaje musical y al desarrollo armónico; d) intentar las relaciones de la música a nivel global (familia y sociedad).

El método de Willems está basado en una serie de principios que se relacionan con la propia naturaleza humana y su finalidad es despertar y desarrollar las caras más amables del ser humano:

INSTINTO	RITMO
AFECTIVIDAD	MELODÍA
INTELECTO	ARMONÍA

La educación activa: oír, escuchar y entender, es una de las técnicas más importantes en el método Willems. El desarrollo de la audición interior ocupa un lugar importante dentro de esta metodología.

Ejercicios

Los ejercicios en la práctica musical a través del método Willems están secuenciados en cuatro fases: a) Desarrollo sensorial auditivo; b) Audición y práctica rítmica; c) Canciones; d) Marchas para desarrollar el sentido del tiempo.

Materiales

De los más variados: pizarras con notas de fieltro para cambiar la posición de las alturas, diferentes instrumentos como cascabeles o cencerros para su identificación tímbrica. Realmente cualquier instrumento de percusión u objetos sonoros pueden ser usados, ya que todos son atractivos para los alumnos. Él mismo, el autor, recomienda el uso de instrumentos Orff por su potencialidad para los ejercicios de ritmo ya que permite la participación de todo el cuerpo.

Valoración del método

Está bien valorado sobre todo por su apartado dedicado al entrenamiento de los jóvenes músicos que quieran dedicarse profesionalmente al instrumento.

b. Kodaly[39.]

Características

Creado por el compositor húngaro Zoltán Kodaly, se trata de uno de los modelos pedagógicos musicales más implantados en el mundo. Su finalidad es la de formar musicalmente a la población en general descubriendo y potenciando las capacidades de los mejores dotados y ofrecer al resto una educación musical de calidad. Entre sus principios pedagógicos se encuentran los siguientes postulados: a) la música es tan necesaria como el aire; b) sólo lo auténticamente artístico es válido para los niños; c) la auténtica música debe ser la base de la expresión musical nacional en todos los niveles de la educación; d) el conocimiento de los elementos musicales se consiguen gracias a la práctica vocal e instrumental; e) la música es parte una de las materias importantes en el currículo.

La voz es el vehículo para conseguir un buen oído y aplicar estos conocimientos al instrumento. El método global es global e intuitivo y ha desarrollado un sistema propio de solmisación.

El método de enseñanza que Kodály desarrolló para la escuela se basa en la educación del oído y en la adquisición de una voz bien educada para el canto, todo ello antes de introducir al alumno en la práctica de cualquier instrumento. En opinión del maestro, la voz era el mejor instrumento para acompañar a otra voz y era evidente para él que el niño debe aprender a leer música a la vez que aprender a leer. (Subirats, 2007:66)

Ejercicios

Los ejercicios están inspirados en el folclore húngaro, especialmente en sus canciones: fonemas rítmicos, fononímia para la práctica de alturas, juegos corales y rítmicos, solfeo relativo.

Materiales

La voz y los instrumentos que se complementan con cartulinas con motivos rítmicos de compás. Además se usas pizarras pautadas de fieltro. Los instrumentos que se usan los clásicos sin ninguna modificación.

Valoración

Muy difundido en el entorno húngaro, que traspasó las fronteras creándose escuelas en otros países, donde se aplica el método con el folclore autóctono.

c. Dalcroze[40.]

Características

Ideado por el austriaco Jacques Dalcroze. Sus primeros ensayos pedagógicos tomaron el sobrenombre de “Gimnasia rítmica”, hasta que en 1928, en Ginebra, introduce oficialmente su método. Éste consiste en un taller donde se practica la investigación y la experimentación corporal, de tal forma que el ritmo es trabajado desde todas las facciones corpóreas acercándonos a la naturaleza y a los primeros manifestaciones humanas. Como finalidad se busca mejorar el sentido rítmico, para lo cual éste debe ser sentido en todo el cuerpo. Como principios están: a) todo ritmo es movimiento; b) todo movimiento es material; c) todo movimiento es

espacio y tiempo; d) los movimientos de los niños son físicos e inconscientes; e) la experiencia física es la que forma la conciencia; f) la regularización de los movimientos desarrolla la mentalidad rítmica.

> "Cuanto más vasta y variada sea la experiencia física del niño, mayor será también el número de facetas, por así decirlo, en que se reflejará su imaginación infantil. El niño se interesa con alegría por todos los ejercicios en los que puede participar su cuerpo. Excitemos este interés y hagámoslo servir a nuestros proyectos de educación futura." (Jacques-Dalcroze, 1905: 35)

La metodología se fundamenta en la improvisación y la relajación, y toma como materias fundamentales, la rítmica, el solfeo y la improvisación.

Ejercicios

Marchar al ritmo de la música, orientación y distribución del movimiento en el espacio, reflejar los cambios dinámicos con movimiento, marcar el carácter con movimiento, sentir el silencio como ausencia de movimiento.

Materiales

Son materiales auxiliares como fichas, objetos (cintas, cuerdas, aros, pelotas) e instrumentos de pequeña percusión.

Valoración

Aunque el desarrollo de la rítmica está muy elaborado es un método que deja lagunas en otros campos como el instrumental o el canto, por lo que está más dirigido hacia un tipo de especialización que al aprendizaje musical integral.

> Los profesores sólo se interesan por amueblar nuestra memoria (...) Ni una palabra sobre sonoridades, sobre melodías, armonía, las acentuaciones dinámicas y temporales, nada de emoción, nada de estilo, nunca una citación de las obras maestras, en una palabra nada de música. (Jacques-Dalcroze, 1945: 33)

d. Orff[41]

Características

Se trata de uno de los métodos más usados en todas las escuelas de educación general y en los primeros cursos de iniciación musical que existen tanto en escuelas como en conservatorios (actualmente existen más de 90 países que cuentan con asociaciones musicales Orff). Creado por el compositor Carl Orff, ofrece al profesorado una serie de sugerencias más que crear un cuerpo rígido de ejercicios. Después de años de estudio y madurez en el desarrollo del método se crea en 1961 el Instituto Orff en Salzburgo como centro de maestros musicales de todo el mundo.

Como finalidad se persigue que la participación sea activa mediante la utilización de elementos musicales, audición activa e instrumentos que ayuden a desarrollar las capacidades de apreciar y comprender la creación musical. Tomando como base la palabra, la música y el movimiento, sus objetivos se resumen en: a) respeto al niño; b) participación activa; c) orden de aprendizaje progresivo; d) música para todos; e) necesidad de formar buenos profesores; f) interrelación con otros campos.

El Orff-Schulwerk no se considera un método ya que no hay unas secuencias didácticas concretas sino que cada persona crea y recrea un modelo para enseñar según el contexto en el que trabaje. Esto significa que no existan unos pilares básicos en los que la enseñanza se sostenga, pero cada profesor tiene la libertad para estructurar sus clases y organizar sus objetivos y contenidos. (López Ibor, 2007: 74)

Ejercicios

El recitado de poemas, rimas, adivinanzas y dichos populares ligados a la rítmica corporal, son algunas de la actividades preliminares que se direccional hacia la práctica instrumental mediante ejercicios de ecos, cánones, ostinatos, etc.

Algunos de los elementos prácticos más usados son: uso de escalas pentatónica y heptatónica con bordones y ostinatos, repertorio de canciones regionales,

populares, danza y contemporáneas; trabajo melódico con diferentes tipos de escalas; armonías por quintas (bordones móviles).

Como procedimientos metodológicos es habitual el practicar antes con la palabra y su musicalidad para llegar al trabajo melódico de una canción. Es una metodología activa, creativa y social. Se trabaja, igualmente, la creatividad y la improvisación.

Materiales

El Instrumental Orff es suficientemente conocido por todos los profesionales de la educación musical, usado como herramienta en el aula constantemente. Se trata de una colección de instrumentos de pequeña percusión y láminas. La adaptación de los instrumentos de la orquesta clásica a estos instrumentos sencillos tanto en su ejecución como en su costo ha constituido una gran revolución pedagógica durante muchos años, y que aún siguen teniendo gran prevalencia.

Valoración

Wuytack, compositor pedagogo seguidor del legado Orff en los países bajos, reflexiona sobre la importancia del método y su intemporalidad comentando que ésta se debe a que su cualidad es elemental y preartística, al alcance de todos, siempre que se adapte a la idiosincrasia y características del pueblo en el que se quisiera implantar.

e. Montessori[42].

Características

Es un método especialmente indicado para su uso con niños con deficiencias físicas, especialmente invidentes, por lo que el tacto y el oído son los sentidos que más se trabajan. En el campo musical no presenta grandes innovaciones, aunque sus principios pedagógicos generales serán la base de otros métodos. Como principios fundamentales se encuentran: a) fomentar el uso del oído reemplazando a la vista; b) desarrollar el ritmo en alumnos ciegos; c) desarrollar la autoestima en alumnos ciegos y sordos.

"Debemos crear un ojo que vea, una mano que obedezca y un alma que sienta y en esta tarea debe cooperar toda la vida". (Montessori, 1918)

Ejercicios

Están relacionados con la práctica auditiva, vocal y rítmica. Algunos ejemplos son: reconocimiento de timbres, de intensidades, duraciones, alturas y silencios; sentir en los dedos las vibraciones de triángulos, campanas o platillos, etc.

Materiales

Todo tipo de instrumental de percusión pequeña, guitarras y flautas. Además, para el desarrollo intelectual de la música se usa el sistema "Braile" para el aprendizaje de lectoescritura musical.

Valoración

En general es un método muy usado en las escuelas con alumnos/as con deficiencias físicas, en especial invidentes.

f. Martenot[43].

Características

El francés Mauricio Martenot, publicó en 1952 su método Martenot, que tiene como finalidades desarrollo integral de las capacidades musicales: rítmica, memoria, alturas del sonido e improvisación. Como principio basa su estructura en el trabajo auditivo y sonoro el cuál se concreta en una serie de objetivos: a) formar auténticos músicos y artistas; b) satisfacción personal a través de la música; c) aprender y expresar nuestro interior a través del arte; d) estimular la memoria musical; e) adquirir el lenguaje musical mediante la improvisación; f) desarrollar la rítmica y el canto interior.

La cuestión que planteó Martenot fue: ¿ser profesor de arte o educador a través del arte? El profesor de arte busca resultados tangibles a corto plazo. El educador de arte apuesta por los resultados imponderables, aquellos que ayudan al desarrollo del individuo, la sensibilidad en general, a la vida interior, la disciplina, la imaginación, el autocontrol, y motivan a encontrar el placer de construir, expresar, compartir, descubrir, crear…Encontrar el equilibrio entre estos dos conceptos es el reto del buen educador. (Arnaus, 2007: 56-57)

Los criterios metodológicos que se usan en el método Martenot se resumen en: ambiente de juego, cultivo de la representación mental, esfuerzo-relajación, aprendizaje por imitación, desarrollo de la creatividad, aplicación del método Montessori para disminuidos, basado en: presentación, reconocimiento y realización. Martenot, mantiene una actitud constante de relajación activa.

Más allá de la técnica, está el placer, la vivencia, la transmisión. Liberar, desarrollar, respetar la vida, mientras se inculcan las técnicas. El espíritu antes que la letra, el corazón antes que la inteligencia. (Martenot, 1960)

Antes del sonido, el gesto, antes del gesto, el estado interior. La calidad del instrumento humano que debe transmitir tiene tanta importancia como sus conocimientos. (Martenot, 1970)

Ejercicios

Repertorio de juegos para trabajar la entonación, intervalos, armonía, etc. El folclore es muy importante para conseguir la formación integral, sobre todo las canciones

Materiales

No existe ningún material específico creado para el método Martenot.

Valoración

El diseño de este método se pensó en una serie de alumnos concretos. Esta circunstancia impide que se pueda trasladar el método a otro tipo de alumnos, por lo que se deberá realizar un análisis profundo para poder llevarlo a cabo en otros contextos.

g. Ward[44].

Características

La autora pretende conseguir, a través del método, una buena formación vocal. La principal finalidad es el canto puro. No se trabaja ni el movimiento ni los instrumentos. Para conseguir que exista una buena música cantada debe poseer tres características: control de la voz, entonación afinada y ritmo preciso.

> El método Ward tiene como finalidad ofrecer a las niñas y los niños desde los seis años, una formación centrada en la música clásica, la música popular y, de manera especial, el canto gregoriano, que constituye la base sobre la que pueden construir su formación musical. (Muñoz Muñoz, 2007: 34)

Ejercicios

Existen tres etapas en la práctica: a) imitación pura; b) reflexión y c) ampliación.

Materiales

Como comentábamos el instrumento que se utiliza es la voz la cual se hace una práctica constante con el propósito de conseguir una buena voz natural. Para ello no se precisa de ningún instrumento u objeto auxiliar.

Valoración

Poca difusión por tener su origen en el canto gregoriano que choca con los gustos musicales actuales, aun siendo un gran método en el aprendizaje de la entonación.

h. Otros métodos.

Otros de los métodos que han aparecido en el siglo XX son los creados por autores como **Wuytack**, continuador del legado de Orff, el cuál desarrolló una herramienta de visualización gráfica de la música, a la que se le conoce con el nombre de Musicograma.

El método **Suzuki**, centrado en el aprendizaje específico del violín a partir de los tres años de edad muy práctica y constante seguimiento al alumno de forma individual. A partir de la práctica sonora se van adquiriendo los conceptos musicales y la teorización de la música.

Método **Elizalde**, que se fundamenta en la canción española como base del aprendizaje musical.

El pedagogo francés **Chevé**, desarrolló un método de solmisación a partir de una serie de posiciones de la mano haciendo indicaciones de las distintas alturas musicales. Se le conoce con el nombre de "posiciones de Chevé"

i. Pedagogos musicales españoles.

Algunos de los pedagogos musicales españoles más influyentes quedan reflejados en este esquema-resumen, tal y como indica Nicolás Oriol:

TABLA 4. PEDAGOGOS MUSICALES ESPAÑOLES

Pedagogos musicales	Líneas de actuación
Joan Llongueras i Badía (1880-1953) *Pedagogo, compositor y poeta*	Seguidor e introductor de la metodología Dalcroze en Cataluña Introducción de la música en la enseñanza escolar (canciones populares armonizadas) Colaborador de grupos de renovación pedagógica de Cataluña
Irineu Segarra y Malla (1917-2005) *Compositor y pedagogo*	Director de la Escolanía de Montserrat entre 1953 y 1997 Método de Pedagogía musical (1971). Conjunto de libros y de prácticas para el alumno. Orientaciones para su correcta aplicación. Metodología similar a Orff y Kodály Defensor de la canción como eje del aprendizaje musical (Segarra, 1963)

M. Rosa Font Fuster (1931-) *Pedagoga*	Especialista en el método Ward Investigadora sobre el ritmo musical
Montserrat Sanuy Simón (1935-) *Pedagoga*	Difusora de la pedagogía musical Orff Fundadora de la Escuela de Música y Danza de Madrid para divulgar el Orff-Schulwerk
Luis Elizalde Ochoa (1940-) *Organista, compositor y pedagogo*	Director de la Revista Tesoro Sacro Musical y Melodías y de la Escuela de Música Sagrada y Pedagogía Compositor de multitud de canciones populares, religiosas y de armonizaciones del folklore vasco, castellano y asturiano.
Mª de los Ángeles Cosculluela Mazcaray (1943-2002) *Pedagoga*	Gran impulsadora de la investigación musical en Aragón. Psicomotricidad a través de la música popular aragonesa Impulsora de estudios sociológicos sobre la juventud y la música

FUENTE: Elaboración propia a partir de Oriol, N. (2007: 88 y ss.)

Como resumen, veamos los siguientes cuadros en los que se exponen los distintos métodos y su estrategia metodológica[45], y aquellos criterios coincidentes que existen entre ellas.

TABLA 5. MÉTODOS PEDAGÓGICOS MUSICALES Y SU PRINCIPAL ESTRATEGIA DIDÁCTICA

MÉTODO	ESTRATÉGIA UTILIZADA
Dalcroze	rítmica, solfeo e improvisación
Orff	lenguaje, música y movimiento
Kodály	canto, *do* móvil, música popular

Willems	psicología; voz y movimiento; musicogramas
Martenot	Juego
Ward	Canto gregoriano
Suzuki	"aprender escuchando", repetición
Wuytack	musicograma
Murray Schaeffer	paisajes sonoros
Chevais	"posturas de Chevais"
Técnica Aleixandre	utilización de la voz
Paynter	experimentación sonora
Elizalde	canción popular española
Delalande	desarrollo de la habilidad del oído

FUENTE: Elaboración propia

TABLA 6. CRITERIOS COINCIDENTES EN LAS TEORÍAS Y MÉTODOS MUSICALES DEL SIGLO XX.

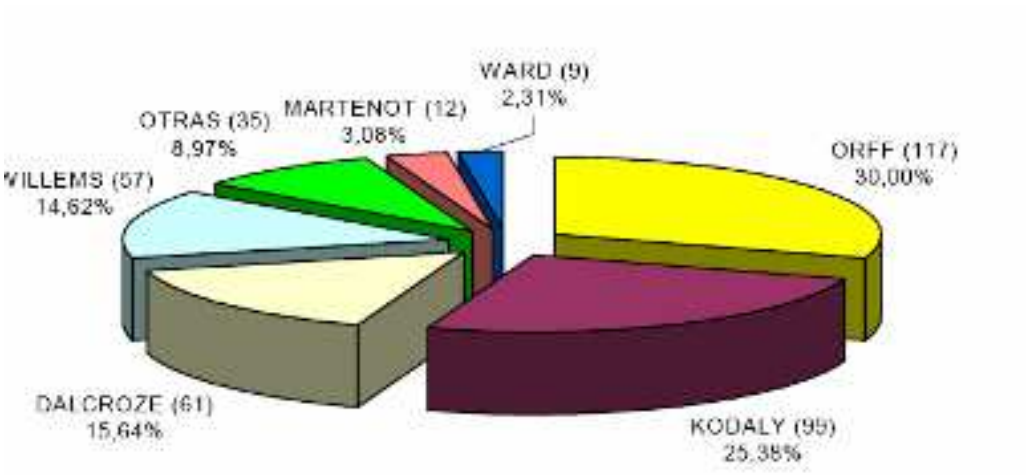
	CRITERIO	AUTOR/ES
PARA QUE LA MÚSICA SEA ACCSIBLE, APRECIADA Y	Conocer la evolución natural del estudiante. Ser conscientes de su valor instintivo y espontáneo (*sentir antes de aprender*)	**Kodály** (universo sonoro próximo al alumnado) **Suzuki** (experiencia cotidiana) **Orff** (ritmo relacionado con el lenguaje verbal) **Willems** (sonidos verbales a partir del entorno sonoro y cotidiano
	Motivar al alumno, estimulando su	**Orff** (improvisación colectiva)

	autoestima y potenciando el trabajo colaborativo	**Kodály** (trabajo coral)
	Educación cimentada sobre la creatividad, la improvisación y la expresividad.	**Dalcroze** (desarrollo de capacidades expresivas naturales y espontáneas) **Orff** (interpretación instrumental sin conocimiento del lenguaje musical)
	Importancia de la capacidad sensorial y perceptiva, la relajación, concentración y el valor del silencio	**Dalcroze** (valoración del silencio a partir de la interrupción brusca de la música) **Martenot** (valoración del silencio a partir de los sonidos o ruidos escuchados fuera del aula)
	Desarrollo de las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo	**Dalcroze** (incentivar simultáneamente la percepción y la expresión **Martenot** (cerca de la expresión verbal) **Orff** (ejercicios de percusión corporal y de expresión con movimientos corporales) **Willems** (Combinación del ritmo con la pulsación- marchas)
	Desarrollo de la capacidad auditiva y vocal.	**Curwen** (uso de signos manuales) **Chevé** (varilla móvil sobre un pentagrama) **Dalcroze** (escalas diferentes sobre la misma nota. Uso de movimientos corporales –Ward) **Martenot** (reconocimiento de la notación escrita y la memorización silenciosa. Uso de sirenas) **Orff** (sonidos de la lengua materna. 3ª menor hasta la pentatonía) **Willems** (uso de la flauta de émbolo. Ejercicios de pregunta-respuesta melódica y rítmica. Fononímia, do móvil, escala pentatónica)

	Facilitar y simplificar la lecto-escritura musical, siendo esta entendible para todo el mundo	**Kodály** (nueva solmisación, fonemas rítmicos sencillos para evocar el ritmo) **Ward** (uso de números) **Dalcroze** (asociar de forma intuitiva los valores de las notas con las pulsaciones rítmicas **Willems** (ejercicios de percepción instantánea. Relación de un ritmo con la canción de la que forma parte.

Estos métodos han sido un baluarte para el desarrollo educacional de la música durante el siglo XX, muy a tener en cuenta, pero que en la constante evolución humana, y sobre todo ante el arribe de las TIC en la educación, hay que realizar un análisis profundo[46] de su valor actual y cómo pueden ser integrados ante los nuevos retos que se nos ofrece el aula del futuro.

ILUSTRACIÓN 3. MODELOS DE EDUCACIÓN MUSICAL UTILIZADOS POR LOS MAESTROS DE PRIMARIA.



Fuente: Oriol, N. (2005: 18) http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf

En el caso de los educadores españoles, la metodología Orff es la más utilizada con un 30% por encima del resto de métodos, tal y como se desprende de la investigación llevada a cabo en centros de primaria de la Comunidad de Madrid.

k. Aportes de los métodos a la Educación Infantil.

Ciertos métodos y fundamentos de estos métodos han sido valorados muy positivamente como una buena práctica educativa en la Educación Infantil.

TABLA 7. ¿QUÉ CARACTERÍSTICA NOS INTERESA DE LAS PEDAGOGÍAS MUSICALES TRADICIONALES ACTIVAS PARA LA ED. INFANTIL?

Pedagogo	Característica importante de la música en Ed. Infantil
Emile Jacques Dalcroze (Viena, 1865 -1950)	La educación rítmica se relaciona directamente con la expresión musical a través del cuerpo y con la audición auditiva.
Carl Orff (Munich, 1895 -1982)	El valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado está totalmente relacionado con el lenguaje musical.
Justine Ward (New Jersey, 1879 -Washington, 1975)	Descubrimiento del valor del aspecto vocal y de la expresividad rítmica-melódica
Zoltan Kodály (Kecskemét, 1882-Budapest, 1967)	La educación musical se edifica sobre el lema: la música pertenece a todos
Schiniichi Suzuki (Nagoya, 1898 - Matsumoto, 1998)	Adaptación y funcionalidad del aprendizaje de la música al instrumento que el niño está manejando
Maurice Martenot (París, 1898 - Clichy, 1980)	Importancia de la relajación corporal y la respiración
Edgard Willems (Lanaken, 1890 – Genève, 1978)	La pedagogía musical está totalmente ligada a la psicología general y evolutiva

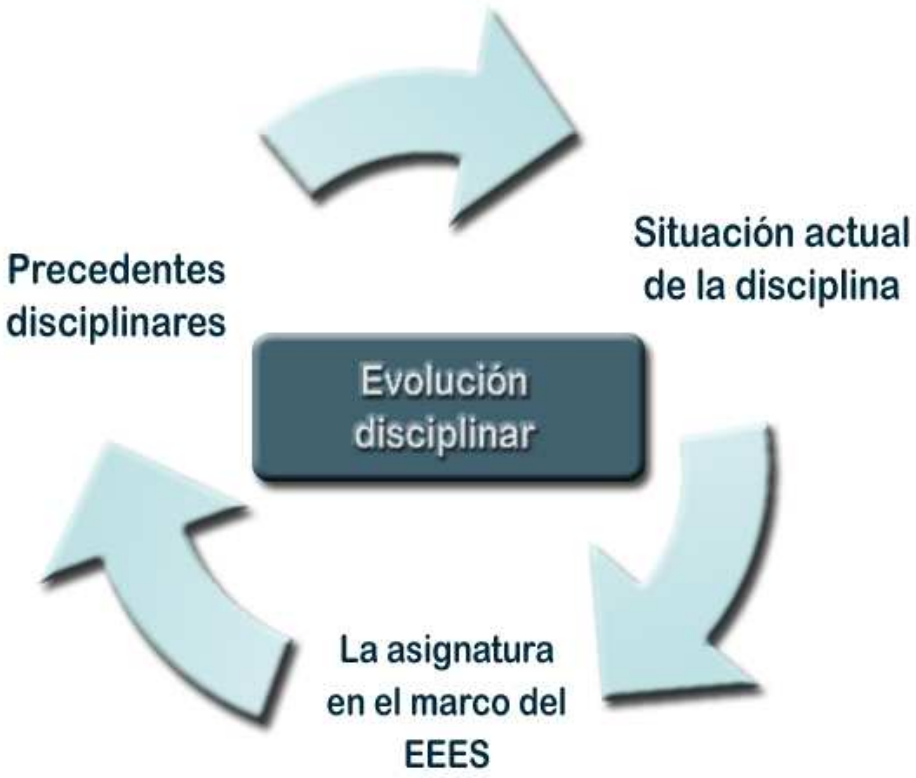
Fuente: Elaboración propia

2.2. Evolución disciplinar

Tomando como eje el factor tiempo, este epígrafe trata de dar cuenta del nacimiento y evolución de nuestro ámbito de estudio en su dimensión disciplinar.

Se trata de realizar una aproximación a su recorrido histórico-académico balizando tres hitos: a) sus antecedentes; b) la situación actual de la disciplina, y c) su nueva configuración en el Plan de formación del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ILUSTRACIÓN 4. FASES EVOLUTIVAS DE LA DISCIPLINA ACADÉMICA DE PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL.



FUENTE: Reelaboración temario Didáctica de la expresión musical

2.2.1. Precedentes disciplinares.

La evolución que en España han seguido los estudios de Maestro en Ed. Infantil no ha sido muy distinta a la ocurrida en otros países del mundo occidental. El paso de las instituciones y escuelas normales donde se instruía laboralmente a los profesionales de este campo a la creación de las diplomaturas de Maestro, otorgó rango universitario a estos estudios. Con ello, nuestros Centros, además de cumplir con la tarea de adiestrar a esos futuros docentes, habrían de ser también los referentes de la investigación científica en estas materias.

Antes dediquemos un pequeño bosquejo preliminar a lo que ha sido la Enseñanza de Magisterio y la música como parte inherente del currículo de formación del Maestro.

a. Nacimiento de las Escuelas normales

La evolución académica de la Educación musical en España, dentro del contexto de la Educación Superior, ha estado ligada, hasta la fecha, a las Escuelas Universitarias de Magisterio y Facultades de Educación (también en los Conservatorios Superiores de Música, más ligados a la instrucción y docencia en el campo interpretativo y creativo) y, de forma natural, a la Diplomatura de Maestro en la especialidad de Educación Musical (y en su perfil general, también en las diplomaturas de Magisterio en las distintas especialidades: Ed. Física, Infantil, Primaria, etc..) No obstante, los estudios de Magisterio, y los antecedentes del actual perfil curricular de Grado, hunden sus raíces en las primeras Escuelas Normales.

Aunque se puede hablar de instrucción para el “oficio” de Maestro desde 1370, ésta estaba dedicada principalmente a “instruir” a unos niños poco motivados, en lectura, escritura, cálculo y caligrafía (Lorenzo Vicente, 1995: 219-228) Hasta En 1642, los maestros eran regulados por las cortes de Castilla, quienes evaluaban las “competencias” que debían de poseer los maestros de instrucción elemental. A partir de esa fecha quedó en manos de la Hermandad de San Casiano dicha responsabilidad. Los exámenes consistían en ejercicios sobre Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura; Reglas de Aritmética y Ortografía; Arte de Gobernar a los Niños; Doctrina Cristiana; Historia Sagrada; Nociones de Historia de España.

Entre 1780 y 1838, se produce una apertura y una necesidad a que se dote de una formación inicial básica mediante la institucionalización del Magisterio. Esto provoca que se cree un sistema nacional para Maestros, mediante la creación y habilitación de Centros específicos.

ILUSTRACIÓN 5. RESEÑA DOCUMENTADA DE LA CREACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL CENTRAL

1866-67

AÑO I. TOLEDO 31 DE ENERO DE 1866. NÚM. 2.°

LA CONCILIACION.

REVISTA DE PRIMERA ENSEÑANZA

DESTINADA

A CUANTAS PERSONAS ILUSTRADAS

SE INTERESAN

POR EL FOMENTO DE LA EDUCACION,

A LOS PADRES DE FAMILIA

y sobre todo

Á LOS MAESTROS DE AMBOS SEXOS.

Este periódico se publica los dias 15 y 30 de cada mes.
PRECIO. — 10 rs. anticipados por trimestre en dinero ó libranzas sobre la Tesorería de Hacienda pública de esta provincia, ó remitiendo 23 sellos de cuatro cuartos en carta certificada.

Se suscribe en Toledo, en la librería de Fando, calle del Comercio, núm. 21, y en la de Lozano, cuesta de Pajaritos, núm. 3.—Quedan tambien encargados de admitir suscriciones en Talavera de la Reina librería de Castro, y en Quintanar de la Órden D. Juan Francisco Lodo.

CAUSAS PRINCIPALES

QUE IMPIDEN HOY MAYORES RESULTADOS

EN LA PRIMERA ENSEÑANZA.

Es una verdad incontrovertible que desde la conclusion de la guerra civil en 1839, y en virtud de lo dispuesto por la ley de 21 de Julio de 1838, comenzó la regeneracion de la instruccion primaria. El Gobierno acordó entonces disposiciones importantes, que más tarde habian de dar excelentes resultados. Sin embargo, todavía y por varias causas se retrasaron las ventajosas

26 LA CONCILIACION.

consecuencias que debian producir, y solo se limitaron los Ayuntamientos de algunos pueblos á preparar el terreno, á fin de dar á la enseñanza el impulso que la ley ordenaba, y á dictar algunas medidas para mejorar las Escuelas y aumentar las dotaciones de los Maestros.

La publicacion del precioso reglamento de 26 de Noviembre del mismo año 1838, y de que hemos de ocuparnos más de una vez para su merecido elogio, fué ya un paso muy avanzado en beneficio de la enseñanza. Tambien lo fué, y no poco, la creacion de la Escuela Normal Central.

Fuese pues entrando paso á paso en la senda comenzada, y el decreto de 23 de Setiembre de 1847, abrió más anchas vias, y dió un vigoroso empuje á la reforma que se intentaba. En él se fijaron mayores sueldos á los Maestros, dictando las medidas convenientes para hacerlas efectivas. Se acordó el modo de hacer los nombramientos, introduciendo el sistema de oposiciones para las Escuelas de más de 3.000 rs. Se acudió á la necesidad de proporcionar habitacion decente para los educadores de la niñez, y proveer las Escuelas de menaje. Y por último, se acordaron otras medidas de interés sobre Academias y Escuelas Normales, creándose por último las Inspecciones, que como aquellas, tanto han influido en la prosperidad de las Escuelas, y en la mejora de la enseñanza.

FUENTE: Revista La Conciliación, nº 2 enero 1866, Toledo.

No es hasta 1838 cuando se materializa dicha institución en la que se forme de manera reglada a los futuros maestros e instructores. La primera institución será la Escuela normal[47] para hombres que en 1839 (8-III-1839, fecha de creación) que se denominó “Escuela Normal Central” o “Seminario de Maestros”, siendo su primer director Pablo Montesinos[48]. Dos décadas más tarde se instauraría la Escuela Normal para mujeres (1858). Tenían como misión, la formación de maestros, la formación de los futuros educadores de la infancia española y ser directa e indirectamente los promotores de la cultura entre el pueblo y más concretamente en el ámbito rural.

En el caso concreto de la Escuela Normal de Toledo, debió tener un funcionamiento continuado desde el año 1868, cuando por Decreto-Ley se repone en las capitales de provincia su funcionamiento. En agosto de 1869, el Boletín Oficial de la Provincia convocaba la apertura de plazo de matrícula para el curso 1869-70.

Entre las competencias que debían de conseguir se encontraban: desarrollar estrategias metodológicas; construir materiales didácticos; usar recursos verbales adecuados; poner en práctica el método o métodos (simultáneo, mutuo, mixto) en función de la organización de las secciones establecidas en la escuela, etc.

A raíz del establecimiento de las Escuelas normales surgieron apasionados y detractores de la institución, Surgieron así dos líneas académicas: una dedicada más a los aspectos puramente científicos y literarios como fue la "Academia literaria y científica de profesores de primera educación en Madrid", pero que no daba respuesta a la verdadera instrucción que requería un docente, y una segunda, que por el contrario sí que solventaba las necesidades de formación del maestro: "Escuela Especial de Profesores".

b. La música inexistente en los Planes del siglo XIX

Interesante es observar que ni en el Plan de Estudios de la Escuela Normal elemental como superior aparece la instrucción musical como materia de formación del Maestro.

Aun así, es relevante destacar cómo ya en esta época existía una clara diferenciación entre la formación instrumental y técnica del músico que se desarrolla en un Conservatorio de la concepción más humanista que pudiera existir en un centro de índole universitario. Como ejemplo valga esta crítica que Giner de los Ríos escribió en un artículo publicado en *El pueblo español* en relación al discurso pronunciado por el entonces director de la Escuela Nacional de Música (actual Real Conservatorio Superior de Música de Madrid) D. Emilio Arrieta" en el acto de inauguración del curso académico de 1878-1879:

> Acaso el señor Arrieta, desestimando el valor de esta clase de estudios (se refiere a los de acompañamiento, la repentización, y los de índole histórica y estilística que, al parecer, brillaban por su ausencia en el cuadro de enseñanzas) ¿podría creer que nada hay tan natural como el que un músico desconozca teórica y prácticamente la historia de su arte, la serie de sus grandes obras, el carácter y estilo de las diversas épocas...?

Tabla 8. Programas Curriculares de las Escuelas Normales Superiores (Planes 1849/1858)

Asignaturas	*Plan 1849*	*Plan 1858*
Religión y Moral	x	-
Doctrina Cristiana e Historia Sagrada	-	x
Lectura y Escritura	x	-
Teoría y Práctica de la Lectura	-	x
Teoría y Práctica de la Escritura	-	x
Gramática de la Lengua Castellana	x	-
Lengua Castellana	-	x
Retórica, Poética y Literatura Española	x	-
Aritmética en toda su extensión con el sistema legal de pesos y medidas	x	-
Aritmética	-	x
Álgebra	x	-
Principios de Geometría con sus aplicaciones a los usos comunes de la vida y a las artes industriales y agrimensura	x	-
Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura	-	x
Nociones Teóricas de Dibujo Lineal	x	-
Elementos de Geografía e Historia de España	x	x
Nociones de Industria y Comercio	-	x
Nociones de Física aplicables a los usos de la vida	x	-
Nociones de Química aplicables a los usos de la vida	x	-
Conocimientos comunes de Ciencias Físicas y Naturales	-	x
Nociones de Agricultura	x	x
Sistemas y Métodos de Enseñanza	x	-
Organización de las Escuelas	x	-
Principios Generales de Educación	x	-
Principios de Educación y Métodos de Enseñanza	-	x
Pedagogía	-	x
Práctica de Enseñanza	x	x
Caligrafía	x	-

FUENTE: Tomado de Melcón Beltrán (1992: 168-169)

El 24 de agosto de 1878, aparece publicada una Real Orden donde se creaba una Cátedra de Música en las Escuelas Normales Centrales de maestras y maestros de Madrid, desde donde se preveía que esta enseñanza se haría extensible más adelante a las Escuelas Normales de provincia, como medio de preparación para que la nueva asignatura llegara a formar parte de la instrucción primaria. Dos años más tarde, seguía sin implantarse en ninguna otra escuela salvo en la de Madrid.

TABLA 9. PROGRAMAS CURRICULARES DE LAS ESCUELAS NORMALES ELEMENTALES (PLANES 1849/1858)

Asignaturas	*Plan 1843*	*Plan 1858*
Religión y Moral	x	-
Doctrina Cristiana e Historia Sagrada	-	x
Lectura y Escritura	x	-
Teoría y Práctica de la Lectura	-	x
Gramática de la Lengua Castellana	x	-
Lengua Castellana	-	x
Nociones de Retórica, Poética y Literatura Española	x	-
Aritmética y sus aplicaciones. Principales pesos y medidas de las diferentes provincias de España	x	-
Aritmética	-	x
Principios de Geometría con sus aplicaciones a los usos comunes de la vida y a las artes industriales	x	-
Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura	-	x
Dibujo Lineal	x	-
Elementos de Geografía e Historia de España	x	x
Nociones de Física y Química e Historia Natural aplicables a los usos comunes de la vida	x	-
Agricultura	-	x
Principios de Educación y Métodos de Enseñanza	x	x
Práctica de la Enseñanza	x	x

FUENTE: Tomado de Melcón Beltrán (1992: 167)

La enseñanza de la música en las Escuelas Normales comienza a impartirse el año 1898, y sólo para aquellos alumnos que debían cursar el grado superior de estas enseñanzas.

En cuanto al currículo, la evolución de los estudios y formación de los Maestros Elementales y Superiores giraba en torno a cinco disciplinas:

- **Ciencias:** Aritmética, Geometría, Física, Química, Historia Natural, Álgebra, Trigonometría, Fisiología e Higiene.

- **Letras:** Gramática Castellana, Lectura y Escritura, Geografía Regional, Geografía de España y de Europa, Historia de España y Universal, Francés.

- **Pedagogía**: Métodos de Enseñanza, Principios Generales de Educación, Pedagogía, Pedagogía y Práctica de la Enseñanza, Nociones de Legislación Escolar, Antropología, Psicología, Teoría completa de la Educación, Derecho y Legislación Escolar, Didáctica Pedagógica y Práctica de la Enseñanza, Historia de la Pedagogía.

- **Prácticas:** Práctica de la Enseñanza, Prácticas de Escuela, Prácticas de Enseñanza en las Escuelas.

- **Otras disciplinas:** Nociones de Agricultura, Práctica de la Agricultura, Agricultura y técnica Agrícola, Religión y Moral, Catecismo, Doctrina Cristiana, Historia Sagrada, Dibujo Lineal, Dibujo Artístico, Dibujo de Adorno y de Aplicación a las Labores (Maestras), Trabajo Manual por el Sistema Naäs (objetos y trabajos en madera, alambre y hierro forjado), Trabajos Manuales, Nociones de Industria y Comercio, Labores y Corte de prendas usuales (Maestras), Corte y Labores (Maestras), Labores (Maestras), Costura (Maestras), Bordado en blanco y Corte de ropa blanca (Maestras), Corte de vestidos y Labores artísticas (Maestras), **Música, Música y Canto**, Ejercicios Corporales, Educación Física.

Esta situación permaneció inalterable hasta que en 1898 se produjeron reformas en las Escuelas normales, y por consiguiente en la propia Ley de Moyano (1857). Dichas reformas estuvieron dirigidas en reformar los centros de formación de docentes modernizándolas y ampliando el programa de estudios. Santos María Robledo buscaba una cultura general para cualquiera que accediese a maestro. Y ya fueran maestros o maestras, tanto de escuelas normales o no, la duración del programa debía de ser de 3 años. A su vez existían dos clases de escuelas normales:

1ª clase: los cuales debían tener algunos conocimientos de psicología, trabajo manual y prácticas pedagógicas.

2ª clase: un programa menos extenso y de un solo curso de duración. Debían de tener ciertos conocimientos de geografía e historia.

En el Congreso Pedagógico de 1882, se puso de manifiesto la poca preparación pedagógica que recibían los Maestros en su periodo de formación en las Escuelas Normales, reclamando una mayor presencia en los Planes de Estudios de asignaturas pedagógicas y de horas de formación. Esta situación dio pase a se creara el Museo Pedagógico, la Cátedra Superior de Pedagogía, la Junta de Ampliación de Estudios y el Instituto-Escuela como expresión plástica, Congresos pedagógicos a partir de 1882, introducción de las ideas de la Escuela nueva, Formación de Profesores de las Escuelas Normales Inspectores de Escuela Superior del Magisterio (1909), antecedente de la categoría universitaria de estos profesores.

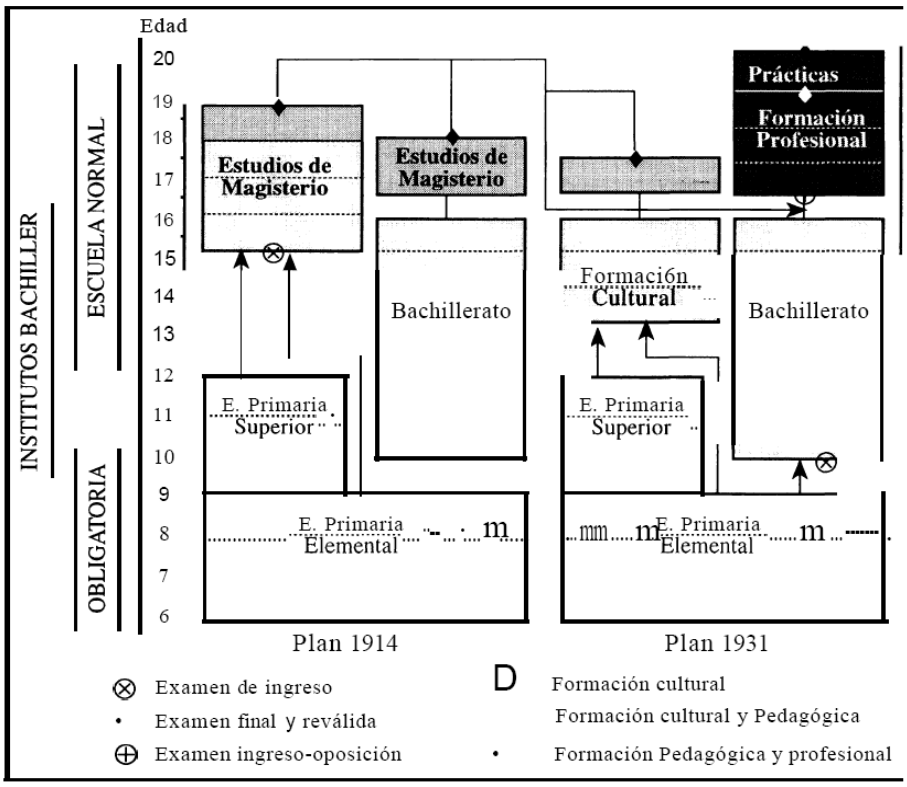
Como resultado de estas reformas se verá afectado el carácter y los objetivos principales de la enseñanza. Así encontramos los siguientes principios:

a) El niño es el centro del proceso educativo.
b) Necesidad de las didácticas y metodologías especiales.
c) La enseñanza teórica, de rango universitario, debe estar relacionada con la práctica escolar y con el entorno sociocultural.
d) Los contenidos de las materias son tan importantes como los procedimientos y procesos.

c. Reconocimiento de la enseñanza musical como formación del Maestro (Plan de 1931)

El Plan Profesional del Magisterio de 1931 (Decreto de 29 de septiembre de 1931), integró a las Escuelas Normales en la enseñanza superior, dado que como prueba de acceso se pedía tener el bachillerato universitario y, además, porque los estudios tenían una duración de 4 años (3 años de estudios más uno de prácticas y un examen final, a modo de reválida, ante un Tribunal presidido por un Catedrático de Universidad)

ILUSTRACIÓN 6. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO DE LOS PLANES 14 Y 31



Fuente: Tomado de Peralta Ortiz (1998:208)

Según Carbonell (1987, p. 42), durante esta etapa "hay que destacar tres aspectos pedagógicamente revolucionarios:

a) La concepción de la Escuela Normal como puente entre la producción teórica (Universidad) y la práctica cotidiana (Escuela).

b) La incidencia de un contexto institucional más rico, abierto y estimulante para formar Maestros con una actitud y sensibilidad distinta ante la escuela.

c) La consideración de la Escuela Normal como Centro de formación inicial y permanente del profesorado".

El plan de estudios organizaba las materias en tres grupos de estudios:

a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales.

b) Metodologías especiales.

c) Materias artísticas y prácticas.

El plan de estudios organizaba las materias en tres grupos de estudios:

Las materias incluidas en los grupos de estudios se repartían entre los tres cursos de formación profesional que constaba el plan. De esta manera los contenidos de cada curso académico se concretaban así:

1º	Elementos de Filosofía Psicología Metodología de las Matemáticas Metodología de la Lengua y de la Literatura española Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura **Música** Dibujo Trabajo Manual o Labores Ampliación facultativa de Idiomas
2º	Fisiología e Higiene Pedagogía Metodología de la Geografía Metodología de la Historia Metodología de la Física y de la Química **Música** Dibujo Trabajos manuales o Labores Ampliación facultativa de Idiomas
3º	Paidología Historia de la Pedagogía Organización escolar Cuestiones económicas y sociales Trabajos de seminario Trabajos de especialización Examen de conjunto o reválida que consistía en un examen teórico sobre dieciséis temas y una lección práctica a un grupo de estudiantes en la escuela aneja a la Normal.
4º	Prácticas remuneradas con 3.000 pesetas anuales

ILUSTRACIÓN 7 MATERIAS Y HORAS SEMANALES DEL PLAN PROFESIONAL

Primer Curso		Segundo Curso		Tercer Curso	
MATERIAS	Horas Semana	MATERIAS	Horas Semana	MATERIAS	Horas Semana
Elementos de Filosofía	3	Fisiología e Higiene	3	Paidología	3
Psicología	3	Pedagogía	3	Hª de la Pedagogía	3
Metodología de las Matemáticas	3	Metodología de la Geografía	3	Organización Escolar	3
Metodología de la lengua y la Literatura	6	Metodología de la Historia	3	Cuestiones económicas y sociales	3
Mt. Ciencias Naturales y Agricultura	3	Metodología de la Física y Química	6	Trabajos de Seminarios (1)	3
Música	2	Música	2	Enseñanzas del Hogar	2
Ampliación facultativa de idiomas	2	Ampliación facultativa de idiomas	2	Trabajos de especiali-zación (2)	3
Dibujo	2	Dibujo	2		
Labores y T. manuales	3	Labores y T. manuales	3		
Trabajos manuales	3	Trabajos manuales	3		
Prácticas (3)	6	Prácticas (3)	6	Prácticas (3)	6
TOTAL	33	TOTAL	33	TOTAL	26

FUENTE: Elaborado a partir de Aguilar, C.J. y Hernández, S. (1934: 48)

En este sentido es importante destacar la inclusión de la materia de música como materia u obligatoriedad tanto en 1er y 2º curso. En cuanto a la distribución semanal del horario la asignatura de música estaba equiparada a la de formación de idiomas y dibujo. Véase el cuadro explicativo más arriba, según indica Aguilar y Hernández.

ILUSTRACIÓN 8. FICHA-EXPEDIENTE CORRESPONDIENTE AL PLAN DE 1931

Escuela Normal del Magisterio Primario de Cádiz

PLAN PROFESIONAL

Don _____ *natural de* _____ *provincia de* _____ *de* _____ *años.*

Nació el ____ *de* _____ *de 19* ____.

Efectuó el examen-oposición el ____ *de* _____ *de 19* ____.

Efectuó la REVÁLIDA el ____ *de* _____ *de 19* ____, *obteniendo* _____ *puntos y el* _____ *puesto escalafonal.*

OBSERVACIONES

	ASIGNATURAS	Curso	Centro	PUNTUACIÓN Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre	Media	Número de orden	Observaciones
PRIMER CURSO	Psicología								
	Filosofía								
	Met. Matemáticas.								
	Met. Ciencias Nat.								
	Met. Lengua y Lit.ª								
	Dibujo.								
	Idiomas								
	Trabajos manuales								
	Música								
	Labores								
	Prácticas enseñanza.								
	Puntuación media								
SEGUNDO CURSO	Fisiología								
	Pedagogía								
	Metodología Geografía.								
	Metodología Historia.								
	Met. Física y Química.								
	Música								
	Dibujo.								
	Labores								
	Trabajos manuales								
	Idiomas								
	Prácticas enseñanza.								
	Puntuación media								
TERCER CURSO	Paidología								
	Historia Pedagogía								
	Organización escolar								
	Cuestiones econ. y soc.								
	Trabajos de especializ.								
	Prácticas enseñanza.								
	Enseñanzas del hogar								
	Prácticas agrícolas								
	Trabajos seminario								
	Puntuación media								

Efectuó el curso de prácticas en la Escuela de _____ *de* _____ *provincia de* _____.

FUENTE: Tomado de Manuel Santander (2010: 5)

Comenta Rosalía Rivas acerca de este Plan de 1931:

> El Plan de Estudios de 29 de septiembre de 1931 establece la exclusividad de la enseñanza oficial en las Escuelas Normales del Estado. Se abolía el Plan de Magisterio de 1914 que permitía la preparación de los futuros maestros a través de enseñanza oficial y no oficial. Es el llamado «Plan Profesional» dado que acercaba más al ámbito de la educación superior, la opcionalidad en las materias y la selección rigurosa de entrada, todo ello revalorizaba el trabajo, respondiendo a los intereses y motivaciones personales, lo que facilitó un aprovechamiento académico y la regulación de un adecuado proyecto de prácticas. Este período instructivo se concretó en tres niveles claramente definidos:
>
> a) Un primer nivel, que correspondía al Bachillerato, el cual aportaba la formación cultural necesaria para ingresar en las Escuelas Normales.
>
> b) Un segundo nivel, centrado en la preparación profesional a lo largo de tres años donde se incluían material de perfil filosófico, pedagógico y social, con competencia exclusiva de las propias Escuelas.
>
> c) Un tercer nivel inmerso en la práctica real en las aulas. (Rivas Sánchez, 1998: 256)

d. La música como elemento lúdico más que formativo (1936-1970)

Después de la Guerra civil, y con la consabida falta de maestros se habilitaron puestos de forma rápida con los Bachilleres de la época, bajando la edad para el ingreso en las escuelas normales hasta los 14 años.

En cuanto al Plan profesional de 1942, es todavía más laxo ya que se baja hasta los 12 años de edad para aquellos que quisieran entrar en la formación de Maestros. De hecho en la Ley de Universidades de 1943 no se incluyen las escuelas normales en la institución universitaria.

Esto dará paso a la Ley de Educación Primaria (primera desde la Ley de Moyano). Curiosamente es en esta ley cuando aparece por primera vez la música (aunque de forma complementaria) como materia de aprendizaje (Ley de Educación Primaria, 1945: Art. 38), como complemento de actividades pedagógicas y sociales, así como instrumento de actividades lúdicas y festivas gracias a la

organización de agrupaciones musicales (instrumentales y vocales) (Capítulo V de la Ley). A este respecto se refiere Nicolás Oriol en los siguientes términos:

> La educación musical, sin ninguna identidad hasta entonces en la enseñanza primaria, aparece tímidamente, y se la considera como una materia complementaria de carácter artístico, quedando relegada prácticamente al canto en la escuela [...] Es al maestro a quien se le encomendó la labor de enseñar música, pero ésta solamente figuraba en los planes de estudio con un carácter formativo complementario, de esta manera quedaba supeditada a la buena voluntad o afición de algún maestro que quisiera enseñar algunas nociones de música o canciones en el contexto de sus clases. (Oriol, 1999: 51-52) (Oriol, 2005)

Hasta la Ley de 1970 hubo algunos planes que con ciertos ajustes no se salían de las líneas principales de la Ley de 1945. Así encontramos que en el Plan de 1950, un Plan de Estudios dedicado a la formación de Maestros, aunque, en líneas generales, seguía las normas contenidas en el Capítulo II de la Ley de Educación Primaria. Se constituyó ante la necesidad de incluir materias pedagógicas en todos los cursos, equilibrando de forma teórica, el desajuste que existía entre lo cultural y lo profesional.

Ya en 1967, se empieza a vislumbrar una cierta recuperación en torno al nivel universitario que se alcanzó en la II República. Con la Ley de 21 de diciembre de 1965, de Reforma de la Educación Primaria, se establece como requisito para cursar estudios de Magisterio (se suprime el examen de ingreso) estar en posesión del Título de Bachillerato Superior (Universitario). Es decir, se amplía en dos años la formación mínima y necesaria con la que se puede acceder a los estudios de Magisterio. Ésta Ley dará como consecuencia el Plan de Estudios de 1967 (último Plan con carácter no universitario para la formación de Maestros), en el que se nombran por primera vez las materias con el apelativo de didácticas: “Didáctica de la Física y la Química, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de las Matemáticas”. La titulación que se obtenía era de tipo generalista.

> El tercer y último año de formación estaba dedicado a la asignatura de Prácticas, en horario completo de mañana y tarde. Los estudiantes eran recompensados por esta actividad con 4.500 pesetas al

trimestre. El título que se otorgaba tenía un carácter generalista: Maestro de Enseñanza Primaria. El Plan de 1967, en su planteamiento inicial, tenía como uno de sus objetivos la voluntad de responder a los cambios socioeconómicos, a las transformaciones tecnológicas y a la evolución y desarrollo industrial, sectores que demandaban, para su acceso, una preparación mucho más acorde con estas exigencias y, en consecuencia, más actualizada en términos de "mano de obra cualificada". (Román y Cano, 2008: 90)

e. Carácter universitario del maestro y con ello la enseñanza musical (Ley General de Educación de 1970). Nacimiento de la especialidad de Educación Preescolar.

Con la Ley de Villar Palasí la formación de Magisterio se incluyen en la Universidad como una carrera más de carácter universitario.

El Plan de Estudios ("llamado Experimental" de 1971) contempla por primera vez ciertas especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar.

La transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se produce en 1972, aunque no sea hasta 1983, con la Ley de Reforma Universitaria, cuando realmente se lleve a cabo su integración en la Universidad y, definitivamente, se complete con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

En cuanto a la enseñanza musical pasa a formar parte del Área Dinámica compartiendo, junto a Educación Física y los Deportes.

Aunque inexistente una formación específica de especialización musical sí que empezaron a surgir actividades de carácter innovador por parte de ciertos Maestros que entendieron la necesidad de que sus estudiantes tuvieran una formación musical. Esto estaba apoyado por la obligatoriedad existente en Educación General Básica, y sobre todo porque en la Ley de 1970 se incluían objetivos concretos y contenidos acerca de esta materia. (Ver tabla 10)

En el caso de las Enseñanzas Medias, fue más rotunda ya que en el artículo 24 de la Ley citada se incluye la Educación Estética en los Centros de Bachillerato (Dibujo y Música). Esta situación provocará la aparición de un profesorado especialista en la materia de música gracias a la aparición del Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo en el que se equiparan los Títulos superiores de Música concedidos por los Conservatorios al de Licenciado Universitario. Las primeras oposiciones para Agregados de Música fueron en el curso académico de 1984-1985.

f. Desde finales del siglo XX (Plan de estudios de 1990) hasta la actualidad. Educación musical: una especialidad más de Magisterio

La LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1992, viene precedida de varias reformas como las del año 1983 (reforma del Ciclo Superior de EGB), Todas estos conatos no cristalizarán hasta que en 1989, el ministro Javier Solana, publica el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.*

Con todos sus puntos más o menos negativos que ha podido tener la LOGSE, se debe reconocer que ha constituido una Ley en la que el Objetivo de generalización educativa se ha conseguido.

En nuestro caso concreto dicha Ley provocó que a partir de 1992 se reformaran muchas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (Escuelas normales) transformándose en Facultades de Educación (con estudios de primero, segundo y tercer ciclo (Diplomatura, Licenciado y Doctorado)

A día de hoy todavía coexisten dentro de la misma Universidad o en diferentes Universidades, distintos centros: Facultades de Educación con y sin pedagogía, Facultades de Ciencias Sociales y de la Educación, Escuelas de Educación sin Facultad.

Uno de los saltos exponenciales atribuidos al Plan de 1991 fue el reconocimiento de las diferentes especialidades que siempre habían estado postergadas en un muy segundo plano, y que de alguna forma debían dar respuesta a la nueva estructura educativa que se había decretado con la Ley de Ordenación General del

Sistema Educativo (LOGSE). El Título que se otorga a partir de entonces para la formación del Profesorado, y que termina el curso académico de 2011-2012, es el de Maestro Diplomado (Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto) en: Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Especial, **Educación Musical**, Educación Física, y Lenguas Extranjeras. A partir de este Plan de Estudios, se produce la plena integración del profesorado de las Escuelas Universitarias en los 4 cuerpos universitarios de entonces y que la LOU de 2005 a dos (profesores de Escuela Universitaria y Catedráticos de Escuela Universitaria).

> El área de Didáctica de la Expresión Musical es aprobada por el Consejo de Universidades en el año 1987. Constituye en la actualidad una área de conocimiento a la que está adscrito un numeroso grupo de profesores en todas las Universidades del Estado y que atiende a: la formación inicial del profesorado especialista de música, los cursos y máster de posgrado, los tribunales de oposiciones de enseñanza primaria, secundaria y universitaria; y participa en los programas de investigación didáctica, la cual, en la última década del siglo XX, ha experimentado un gran auge dentro de esta área. (ORIOL, 2002: 155)

La incorporación del Maestro especialista de Música en la Educación Primaria se refleja de forma clara en la Legislación de la LOGSE y Plan de 1992. Oriol refleja esta situación manifestando lo siguiente:

> Este profesorado se enfrenta a un reto educativo muy importante, puesto que inicialmente tendrán que luchar muy duramente con la incomprensión social y la falta de medios técnicos para desarrollar su docencia con dignidad, así como enfrentarse a una jornada laboral muy dura, puesto que en la educación musical todo lo tiene que hacer el maestro. Procuremos brindarles desde las instituciones todo el apoyo y estímulo necesario para que puedan desarrollar esta enseñanza con todo el rigor necesario y puedan formar unas generaciones más sensibilizadas hacia el arte musical. (ORIOL, 1992: 32)

Desde el punto de vista de la educación musical, estos cambios le fueron muy beneficiosos. La normalidad de la música como materia de estudio en los centros generales de educación, en la que miles de docentes titulados han integrado la música como un elemento discursivo en el aprendizaje de dos generaciones de estudiantes. Además, desde entonces, se ha favorecido la reflexión teórica y

práctica en torno a los diferentes enfoques didácticos y pedagógicos musicales, cuestión ésta sin precedentes en cuanto a su magnitud en España. Cientos de artículos de investigación y la aparición de grupos de investigación en las diferentes Facultades de Educación dan cuenta de ello.

Para finalizar este apartado exponemos el resumen de los períodos históricos en la formación de maestros en España desde su nacimiento en 1938 hasta la actualidad.

TABLA 10. PERIODOS FUNDAMENTALES EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN ESPAÑA

Periodo	*Legislación/currículo formativo*
1839-1874	- **Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales (1843)** Moral y Religión; Lectura y escritura; Gramática Castellana; Breves Nociones de Retórica, Poética y Literatura Española; Aritmética y sus Aplicaciones con conocimiento general de las principales monedas, pesos y medidas; Principios de Geometría; Dibujo Lineal; Nociones de Física, Química e Historia Natural; Elementos de Geografía e Historia de España; Principios Generales de Educación y Métodos de Enseñanza con su práctica en la Escuela. - **Ley de Instrucción Pública (1857)** Catecismo explicado de la Doctrina Cristiana; Elementos de Historia Sagrada; Lectura; Caligrafía; Gramática Castellana con ejercicios prácticos de composición; Aritmética; Nociones de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura; Elementos de Geografía; Compendio de Historia de España; Nociones de Agricultura; Principios de Educación y Métodos de Enseñanza; Prácticas de Enseñanza. - **Plan de Estudios de 1871** Ninguna modificación especial respecto de la Ley anterior.
1874-1931	**Plan de 1914** Se unifican los Títulos de Maestro (Elementales y Superiores) en una única titulación, -Maestro-, con un período único de formación de cuatro cursos. Los contenidos culturales siguen primando sobre los profesionales. En este Plan no figura ninguna asignatura de metodología o Didáctica. Se establecen Escuelas Anexas a las Normales para potenciar la experimentación pedagógica a través de las Prácticas de Enseñanza.
1931-1936	- Educación para todos los ciudadanos. - Mejora de la formación de los Maestros. - Elaboración de un nuevo Plan de Estudios para acceder al Magisterio: ingreso con Bachillerato Universitario; tres años de estudios más uno de prácticas remuneradas y un examen final de conjunto presidido por un catedrático de Universidad. - Dotación y modernización de centros, profesores, programas, contenidos, métodos y recursos. - Las Escuelas Normales se convierten en Centros de Enseñanza Profesional -inicial y permanente-, con especializaciones en la carrera de Magisterio y rango universitario. El acceso al ejercicio de la profesión es directo para los que aprueban el año de prácticas y el examen final, percibiendo un sueldo de 4.000 pesetas anuales (1.000 pesetas más de lo que era habitual en el Magisterio Nacional. - El Plan de Estudios potencia, sobremanera, tres áreas fundamentales en la formación de los Maestros:

	La cultura general (en los Institutos de Segunda Enseñanza). **La formación profesional** (en las Escuelas Normales). **Las prácticas docentes** (en las Escuelas Primarias Nacionales).
1939-1967	- Ruptura total con los planteamientos y realizaciones llevados a cabo durante la II República. - Depuración de maestros. - Cambio radical en la orientación ideológica y política en relación, fundamentalmente, con tratamiento de la Enseñanza Primaria y con la formación de los Maestros. - Se intenta convertir a los Maestros en propagadores del ideario político del Movimiento Nacional. - Se reducen los contenidos científicos en la formación de los Maestros. - Descapitalización de personal preparado para ejercer el Magisterio. - **Plan Bachiller (1940)** Se intenta convertir a los Bachilleres en Maestros ante la escasez de estos por causa de la guerra. Se separan los estudiantes de las alumnas restableciéndose normas contenidas en el ya caduco Plan de 1914. - **Plan Profesional (1942)** Para acceder a los estudios de Magisterio se exige, simplemente, la cultura primaria. Se puede ingresar a los 12 años, se realizan tres años de formación cultural y uno de Formación Profesional. - **Plan de Formación de 1945** Se exige el Bachiller Elemental y un examen de ingreso. Los estudios se desarrollan durante tres cursos y finalizan con un examen de reválida. - **Plan de 1950** No aporta nada nuevo respecto del anterior. La Formación, como en todos los anteriores, es fundamentalmente político-doctrinal, culturalmente pobre y profesionalmente muy débil o inexistente.
1967-1992	- **Plan de 1967** Se eleva el nivel de formación cultural de los Maestros. Se constituye en la antesala de la formación universitaria ya que se exige para el ingreso el Bachiller Universitario sin examen de ingreso. Los estudios tienen una duración de tres años (dos años, más un examen de reválida y un año más de prácticas remuneradas). Los alumnos con mejor expediente pueden acceder al ejercicio de la profesión de carácter oficial sin oposición previa.

	- **Ley de Educación de 1970** Se otorga formalmente a los estudios de Maestro la categoría de Carrera Universitaria. - **Plan Experimental de 1971** En 1972, las Escuela Normales se transforman en Escuelas Universitarias, aunque la integración de su profesorado en esta nueva estructura no se produce hasta 1979. Se accede a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado con el curso de Orientación Universitaria (COU) sin examen de selectividad. Los estudios tienen una duración de tres años con escaso tratamiento de las materias pedagógicas y de las prácticas de enseñanza. Se imparten nuevas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Preescolar) con predominio de su componente cultural sobre el resto de los aspectos formativos. - **Ley de Reforma Universitaria (1983)** Es quien realmente pone las bases para una integración real de las Escuela Normales en la Universidad. - **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)** Con ella se integran plena y definitivamente los estudios de Magisterio en la Universidad. Se establece una duración de tres años, tiempo, a todas luces insuficiente para una adecuada formación en los tiempos que corren.
1992-2008	Se abre un periodo de transformación gradual de las Escuelas Normales en centros de formación del profesorado llamados Facultades de Educación (aún sin cerrar), con la impartición de nuevos títulos de Maestro (Diplomado en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Educación Física, en Educación Musical, en Lenguas Extranjeras, en Educación Especial, en Audición y Lenguaje y en Educación Social, así como de Licenciado en Psicopedagía y/o Pedagogía.

2.2.2. Situación actual y futuro de la enseñanza musical en el marco del EEES

Conocidos los antecedentes, es el momento de avanzar sobre su situación actual y su futuro inmediato. En un momento de cambio como en el que nos encontramos, sería negligente quedarse en la descripción de un presente que, en un plazo breve, perderá toda vigencia; en meses, en los papeles, en dos años, en la misma realidad de la docencia universitaria. Por ello, cobra todo el sentido que proyectemos nuestra mirada hacia el encaje que la asignatura tomada en este Libro, la *Percepción y Expresión Musical*, va a tener en el diseño curricular y plan de formación dirigido al Título de Grado en Ed. Infantil. Pasaremos antes a delimitar cuál es el marco general en el que se ha de producir esta mudanza (la integración

en el Espacio Europeo de Educación Superior) y terminaremos esbozando la situación que tienen estos estudios fuera de nuestras fronteras.

a. Convergencia europea. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El llamado *proceso de Bolonia*, cuyo preámbulo fue la Declaración de la Sorbona de mayo de 1998, ha establecido los pasos para la creación de ese "Espacio Europeo de Educación Superior", consignando sus bases y principios fundamentales, y estableciendo la hoja de ruta que es precisa para alcanzar sus principales objetivos[49]. Bienalmente, la conferencia de Ministros europeos de Educación viene realizando un seguimiento del proceso con el fin de garantizar sus resultados y adaptar y corregir el mismo en aquellos aspectos que el proceso de implantación aconseje. Así, hasta la fecha, se han llevado a cabo las reuniones de Praga [50](2001), Berlín[51] (2003) y Bergen[52] (2005) y a lo largo del año en curso, se realizará la reunión de Londres (2007)

Los principios rectores básicos del proceso (sistema comparable de titulaciones basadas en dos ciclos principales, sustentado en un modelo de créditos ETCS, con base en la cooperación como instrumento de calidad, el fortalecimiento de la dimensión Europea a través del desarrollo curricular, la promoción de la movilidad, etc.) y los que se han ido motivando en las distintas reuniones de seguimiento de Ministros (relación de la Educación Superior y la Investigación, Aprendizaje a lo largo de la vida…) han ido introduciéndose necesariamente en nuestro sistema universitario con el fin de adecuar este a las exigencias de integración en el EEES.

Además de la encomienda recogida en la LOU sobre la necesidad de "integrarse competitivamente en el nuevo espacio universitario europeo", el *Documento-marco para la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (2003) dibujó el itinerario a seguir para adoptar con garantías en nuestro sistema este nuevo sistema mediante las reformas estructurales dentro de los estudios universitarios. El documento establece los retos a afrontar, las necesidades previstas, y realiza un conjunto de propuestas e hitos necesarios a cumplir. Básicamente:

- **La implantación del sistema de créditos europeos**. Desarrollado por el Real decreto 1125/2003, de 5 de agosto por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

- **La adaptación de las Enseñanzas y Títulos oficiales universitarios**. Legislado por el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postrado (modificados ambos, posteriormente, por el RD 1509/2005)

- **El suplemento europeo al título**, como un elemento de transparencia del sistema. Normativamente, desarrollado por el Real decreto 1044/2003, de 1 de agosto por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

- **La acreditación académica y de calidad**. Cabe señalar que, junto a este proceso de ámbito europeo, la Declaración de ALCUE[53] proyecta un Espacio común de Educación Superior entre América Latina y el Caribe-Unión Europea que, en el horizonte del año 2015, tenga procedimientos asentados que permitan amplios mecanismos de cooperación e intercambio, de reconocimiento de las titulaciones, y que propicien la movilidad y el desarrollo de programas conjuntos:

> Es necesario un marco de acción para una cooperación profunda que favorezca la emergencia de un espacio de enseñanza superior Unión Europea-América Latina-Caribe (…) que tenga por vocación el facilitar la circulación de las experiencias, el traspaso de tecnologías y la circulación de estudiantes, de docentes, de investigadores y de personal administrativo. (2000: 3)

Los documentos del proyecto *Tuning* abordan la evolución del concepto de ETCS y la importancia creciente que tiene para una apuesta sobre la calidad, la comparabilidad y la compatibilidad de los programas de estudio. De este modo, haciendo referencia al *Comunicado de Praga* dice:

> Los ministros destacaron que para que haya una mayor flexibilidad en el aprendizaje y en los procesos de cualificación es necesaria la adopción de bases sólidas comunes de cualificación, apoyadas por un sistema de créditos como el de ECTS o por otro compatible con ECTS, que proporcione funciones transferibles y acumulables. (pg. 51)

Este es el resultado lógico de la *Declaración de Salamanca* del sector de educación superior en el que se indica que

> Las universidades están convencidas de los beneficios de un sistema de transferencia y acumulación de créditos, fundamentado en ECTS y en su derecho básico a decidir sobre la aceptabilidad de los créditos obtenidos en otro lugar.

En ese sentido, se han puesto en marcha iniciativas piloto como el proyecto "*Tuning. Sintonizar las estructuras educativas de Europa*" (dentro del programa Sócrates) que pretende dinamizar los objetivos planteados en las declaraciones de Bolonia y Praga. Concretamente, en su primera fase, pretende determinar puntos de referencia para las competencias genéricas (como, por ejemplo, las capacidades de comunicación y de liderazgo) y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo. Como bien se señala, son puntos de referencia que tratan de conciliar el disponer de claves para el intercambio, la convergencia y la seguridad de la calidad educativa con el respecto a la especificidad y a la autonomía académica de cada Universidad y cada docente.

En el proceso lógico de evolución de la institución universitaria, y específicamente dentro de las necesidades de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el año 2003 se publica el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Este Real Decreto establece aspectos especialmente relevantes en pro de la deseada integración en el EEES:

1. Una reformulación de la organización curricular en la enseñanza superior, al quitar el foco de la formación del hacer de aula y ponerlo en el trabajo del estudiante, y
2. Un cambio necesario en las metodologías docentes y en las prácticas educativas (de todos los agentes de la comunidad universitaria en su conjunto)
3. La adopción del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos sirve como instrumento esencial para:
4. Servir de patrón comparativo de los diferentes sistemas educativos europeos.
5. Servir de referencia para los reconocimientos de las cualificaciones profesionales interesados de la Unión Europea y asociados.
6. Facilitar la movilidad nacional e internacional.
7. Estimular y potenciar los procesos de colaboración entre Universidades.
8. Fomentar la convergencia de las estructuras educativas europeas.
9. Ampliar las perspectivas del aprendizaje (formal y no formal) a lo largo de la vida: en cualquier tiempo y lugar, “en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la Unión Europea”.

Con respecto a la situación anterior (una disposición transitoria única del RD 1125/2003, una adaptación al sistema hasta el año 2010) la adopción de este sistema comporta cambios importantes que se han de señalar por cuanto condicionan, en el futuro inmediato, la estructura y naturaleza de las titulaciones y, consecuentemente, de las materiales y sus pesos.

La primera de estas cuestiones tiene que ver con la fórmula de asignación de créditos. Ahora, para el cómputo de los créditos se toma como referencia “el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por lo estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes”, consignando, en estas horas, las correspondientes a:

- Clases lectivas, teóricas y prácticas.

- Horas de estudio.
- Las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos.
- Las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

La segunda tiene que ver con el valor de cómputo del crédito ETCS, que toma como referencia una horquilla de horas entre 25 y 30 horas (definitivamente se ha quedado en 25 horas)

b. La Percepción y Expresión Musical en el Título de Grado de Maestro en Ed. Infantil.

En el "Libro blanco de los Títulos de Grado en Magisterio" publicado por la ANECA se detalla la propuesta del título de Grado de Maestro. Ésta se amoldó, armonizándose y ajustándose a los principios generales para el diseño de los títulos que se definidos en las "Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster", en el que se aportaban muchas referencias sobre el contexto en el que debía de quedar configurada la asignatura de referencia en el nuevo diseño de los estudios superiores.

Para el Título de Grado de Maestro de Ed. Infantil se propone finalmente con perfil generalista y con una proporción de Contenidos Formativos Comunes del 70%, proponiéndose que el 30% de los contenidos sean determinados por la universidad.

Respecto a los contenidos propios de la Universidad (30%, 72 ECTS), se recomienda que la mayor proporción de ellos (aprox. 60 ECTS) cumplan la función de reforzar la formación en uno o en varios de los bloques de materias por competencias o en otro tipo de materias. Asimismo se sugiere que al menos 12 ECTS sean opcionales u optativos para el estudiante.

> Insistentemente se indica que los estudios de magisterio han de tener una mayor orientación profesional, más prácticas en las asignaturas, más prácticum y más funcionalidad en los contenidos que se enseñan. En resumen: un enfoque más profesional que académico de los contenidos que se ponen a disposición de los alumnos. Se valora la teoría pero ha de supeditarse a la práctica profesional. (Libro Blanco Grado de Magisterio, Vol. 2: 308)

Por otros lado se referencia una insuficiente presencia de la dimensión práctica de los contenidos de las asignaturas y la necesaria conexión de los aspectos de las distintas disciplinas con su proyección en criterios de actuación docente.

Centrándonos ahora exclusivamente en el reparto de contenidos, dentro de los *Contenidos Formativos Comunes*, el ámbito de la Música queda recogido fundamentalmente en dos asignaturas:

- Percepción y expresión musical.
- Expresión artística (compartida con el Área de Didáctica de la expresión plástica).

Si bien es la primera asignatura la que aborda la mayor parte de los contenidos formativos mínimos sobre los que, necesariamente, se articula este libro, no es menos cierto que la equivalencia entre el actual modelo de Diplomaturas (especialidad en Ed. Infantil) y el nuevo sugiere que, en algunos aspectos, también podamos establecer esa correlación con la segunda. Cabe señalar, en todo caso, que la propuesta del nuevo título refleja en su diseño una interrelación estrecha con otras áreas, y que de alguna forma sugiere un cambio profundo en los planteamientos didácticos, ya que se deberán plantear trabajos comunes en los que el estudiante aprenda a realizar tareas globalizadoras y creativas como parte fundamental de su aprendizaje como maestro.

En el siguiente cuadro se definen los contenidos relacionados con las competencias a alcanzar en las asignaturas de música dentro de la Materia de Música, expresión plástica y corporal en el Título de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha.

TABLA 11. RELACIÓN DE CONTENIDOS EN LAS NUEVAS ASIGNATURAS MUSICALES DENTRO DE LA MATERIA DE MÚSICA, EXPRESIÓN PLÁSTICA Y CORPORAL.

Créditos	Nombre de la materia	Contenidos formativos mínimos	Destrezas, habilidades y competencias a adquirir
6	Precepción y expresión musical	- Estudio e investigación sobre las principales metodologías de la Educación Musical en la bibliografía de referencia y on - line - Prácticas de exploración, expresión, interpretación, improvisación y creación musical con la voz, el cuerpo, cuerpos sonoros e instrumentos. Escuchar, cantar, ejecutar ritmos con percusión corporal, cuerpos sonoros e instrumentos. Creación e interpretación de grafías no convencionales - Diseño de juegos encaminados al aprendizaje en grupos. Exposiciones en el aula	Conocer los fundamentos musicales del currículo de esta etapa y las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer recursos y procedimientos didácticos relativos a la escucha, la interpretación y la creación musical. Conocer y utilizar audiciones y canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.
3+3	Expresión artística	Estudio e investigación sobre la creatividad. Diseñar actividades y recursos en grupo. Exposición en el aula	Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musical. Establecer conexiones entre diferentes lenguajes artísticos (palabra, imagen y sonido), adecuados al desarrollo evolutivo de Educación Infantil.

Fuente: Título de Grado de Maestro en Educación Infantil de la UCLM (111 y ss.) Reelaboración propia

En el siguiente cuadro se indica cuáles son, a nuestro juicio, las analogías entre la materia actual y las asignaturas de la nueva propuesta.

ILUSTRACIÓN 9. EVOLUCIÓN DEL PESO CURRICULAR LA MÚSICA.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se detalla cuál es la distribución de contenidos y la asignación de créditos europeos (ECTS) correspondiente a dichas asignaturas. De la relativa a "Expresión artística" debe señalarse que se trataría solo de una parte de esta (la mitad) ya que está compartida con el Área de Expresión Plástica.

TABLA 12. DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS Y ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS EUROPEOS.

Nombre de la materia	Créditos	Distribución de las horas de trabajo del estudiante
Percepción y expresión musical	6	Total horas: 150 Teoría: 10% (15) Práctica: 40% (60) Trabajo personal: 40% (60) Tutorías: 5% (7,5) Evaluación: 5% (7,5)
Expresión artística	3+3	Total horas 75 Teoría: 10% (7,5) Práctica: 35% (26,5) Trabajo personal: 40% (30) Tutorías: 10% (7,5) Evaluación: 5% (3,5)

Fuente: Elaboración a partir de Proyecto de título de grados de Maestro de Ed. Infantil de la UCLM

2.3. Organización de la asignatura

En todo lo anterior, hemos considerado a la **Percepción y Expresión Musical** en su dimensión científica, examinando su naturaleza, estableciendo sus nexos con otras disciplinas, concretando el método, etc.

En este epígrafe avanzamos en la línea de integrar y articular el conocimiento disciplinar dentro del Grado de Maestro en Ed. Infantil. Se trata, por tanto, de una primera acción dirigida a concretar los límites teóricos de la materia para estructurarlos de forma que su conocimiento sea abordable y cognoscible. Para ello, daremos tres pasos sucesivos: estableceremos el concepto que define a la materia; dibujaremos su dimensión orgánica, y estableceremos cuáles son sus ámbitos de especialidad.

2.3.1. Concepto de la Percepción y Expresión Musical

Entendemos la **Percepción y Expresión Musical** como una disciplina teórico-práctica que asume el objetivo de manifestar, detallar y explicar el ejercicio de la educación musical, desde su visión expresiva, creativa y propedéutica que se fundamenta, desarrolla y explica a partir de los elementos, métodos y sistemas expresivos del lenguaje musical que permiten, utilizando distintas sustancias perceptivas y expresivas sonoras, la configuración de productos creativos musicales.

> El propiciar experiencias sonoro-musicales en la escuela es una necesidad evidente puesto que implica un enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo, contribuye al desarrollo de la inteligencia, no solo de la musical sino también de otras inteligencias especialmente la corpóreo-kinestésica y la espacial y favorece, en definitiva, el desarrollo integral del ser humano (López De La Calle, 2007: 29)

2.3.2. Dimensión orgánica de la Percepción y Expresión Musical

Introduciendo una frase de ingeniero y músico francés François Delalande en torno a que

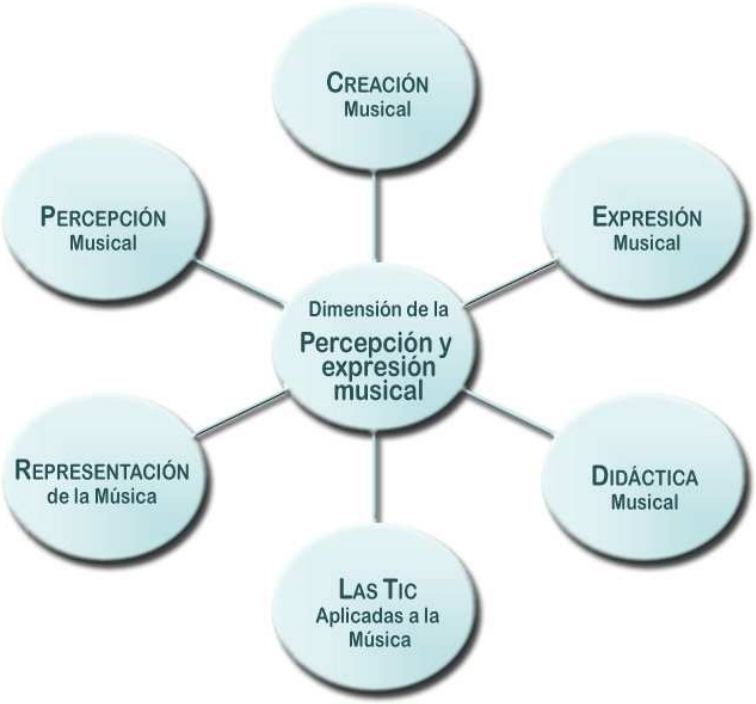
> La música aparece como una forma sofisticada, diferenciada por las culturas, de conductas que fundamentalmente prolongan los diferentes aspectos de juego infantil. (Delalande 1986: 98, en Alcázar, 2008b: 33)

Estas palabras nos ilustran sobre la dialéctica que se produce en disciplinas que, como esta que tratamos, tienen un fuerte componente práctico y lúdico. Su orientación está enfocada al *saber hacer*, su objetivo es lograr respuestas profesionales, por ello, no es de extrañar que el poso teórico, el *saber*, se haya construido por la sedimentación de la práctica más que por la puesta a prueba científica de los métodos. No queremos plantear esta cuestión, en todo caso, como una disputa entre teoría y práctica; muy al contrario nos interesa la reflexión de

Delalande porque nos sitúa en el centro de esa dialéctica conminándonos a conjugar ambas facetas: a reflexionar sobre *cómo* actuamos, y a actuar sabiendo *por qué* lo hacemos de esa manera; y aún más, a evaluar nuestra forma de actuar, teorizando sobre ella, para mejorar, en el futuro la forma en la que abordamos nuevos retos pedagógicos.

Con estas premisas, y bajo el concepto paraguas que hemos formulado en el epígrafe anterior para definir nuestra aproximación a la Percepción y Expresión Musical, hemos establecido el modelo organizador de nuestra asignatura que, como ya hemos avanzado, contempla seis segmentos o partes: la percepción de la música, la expresión de la música, la creatividad de la música, la representación de la música, la didáctica musical y las TIC aplicadas a la música.

ILUSTRACIÓN 10. DIMENSIÓN ORGÁNICA DE LA PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL



Fuente: Elaboración propia.

Pero veamos ahora cómo se relacionan entre sí, funcionalmente, estos segmentos.

A) La *percepción musical* implica la sensibilización ante el mundo sonoro, la escucha activa. Permite captar los elementos musicales del entorno partiendo

de una exploración sensorial y lúdica, espontánea y asistemática, pero progresivamente activa-autónoma, es decir; *Arte* como desarrollo de la capacidad de sensación y percepción del fenómeno musical, de la sensibilidad y de la valoración de las manifestaciones culturales humana.

> cada estrategia perceptiva pone en juego dimensiones cognitivas, afectivas, emocionales y motrices, expectativas y experiencias, cuya gestión y coordinación por parte del sujeto constituye el núcleo en el que se asientan los diferentes enfoques o conductas de escucha expresadas. (Alcázar, 2008: 209)

B) Por su parte la expresión es la valoración sonora y musical, a través de la voz y el canto, de los instrumentos, del movimiento y danza. Parte de la actividad espontánea del niño y del conocimiento que tiene de los elementos musicales para llegar, por medio del descubrimiento, a un conocimiento y dominio progresivo de los mismos que le permita realizar experiencias personales y gratificantes, es decir: *Lenguaje* como desarrollo de la capacidad de expresión musical, improvisación, interpretación, creación.

La voz es el instrumento básico, y las canciones es el elemento fundamental del comportamiento, la practica instrumental favorece destrezas motoras y desarrolla actitudes sociales, y en el movimiento rítmico-danza se integra la expresión corporal con los movimientos musicales.

C) *La educación musical* en Educación infantil funciona como elemento globalizador, transdisciplinar e internivelar. Constituye uno de los mejores mecanismos para poder alcanzar distintas competencias, y, sobre todo responde a una de las máximas educativas como es la de formar en valores para una sociedad más justa y emocional. Por ello, los diferentes educadores, ya sean de ámbito más general o de índole más específicos (especialistas en Ed. Musical) deben aunar esfuerzos para que exista una comunión entre los diferentes niveles y ámbitos educativos en los que se imparta música para propiciar cauces, interconexiones y equilibrios con el fin último de musicalizar la sociedad.

Es decir, colaborar entre todos a musicalizar la sociedad, trabajando cada uno en su parcela respectiva, pero teniendo como objetivo común la mejora de la enseñanza musical, reforzando, y optimizando, la docencia en todos sus niveles y centros educativos. Es decir, contribuyendo a que la sociedad sea más musical. (DE MOYA, 2006: 259)

Esta actividad globalizadora que estimula el desarrollo integral de la personalidad del niño:

- desarrolla la sensibilidad
- favorece el conocimiento de su propio mundo interior
- le acerca a la realidad del mundo exterior
- desarrolla la creatividad y la imaginación
- participa en el proceso de socialización
- se integra en el resto de materias y actividades escolares
- fomenta la actividad natural y espontánea
- favorece el acceso al patrimonio cultural
- desarrolla la capacidad de análisis y reflexión
- se basa en el juego como actividad fundamental
- favorece la expresión autónoma
- es flexible como para adaptarse a cada una de las etapas de maduración, e incluso a incapacidades especificas
- contribuye a que el niño reconstruya los contenidos de su experiencia, de su pensamiento y de su fantasía.

Para el niño constituye una actividad natural y espontánea, sinónimo de movimiento, juego, emoción...

Todos los niños manifiestan 4 reacciones principales ante la música:

1- Física: el ritmo musical provoca reacciones físicas, dinámicas, primitivas.
2- Sensual: el sonido provoca una estimulación sensorial, similar al color sobre la vista, de ciertos materiales sobre el tacto, etc.
3- Intelectual: reaccionan intelectualmente, sienten curiosidad, quieren saber, comprender, recordar, diferenciar...
4- Emocional: encuentra en la música una expresión de sentimientos que ha experimentado, y de estados de ánimo que conoce. La música forma parte de

su mundo... siendo esta reacción crucial en lo que respecta a la sensibilidad musical.

La educación Musical adquiere el carácter de mecanismo y gimnasia el perfeccionamiento de habilidades y capacidades sensoriales, emocionales, perceptivas y creativas:

- ed. Sensorial	- ed. Motriz y corporal
- ed. Espacio – temporal	- ed. de la atención y memoria
- ed. de la afectividad	- ed. Social
- ed. del gusto y sentido estético	- ed. de la observación, apreciación, elección,…

Estos aspectos confieren a la música un poder integrador, ya que se hallan ligados entre sí e involucran la mente, el cuerpo y la emoción del niño.

En la época de la Grecia clásica, Platón y Aristóteles trataron este aspecto global en las que indicaban como la educación ideal en un equilibrio entre educación musical y educación física.

Willems, por su parte, relaciona la educación musical con el universo y con el hombre, considerando la música como formadora del alma, la cual contribuye a una mejor armonía con el hombre y con el cosmos. La educación musical debe ser extremadamente humana, sirve para despertar y desarrollar facultades humanas, la música no está fuera del hombre sino en él “el valor humano de la ed. Musical”

D) La *representación musical,* hace referencia a la representación gráfico-plástica de la música y de sus elementos, de forma que los niños tienen un primer acercamiento a los códigos de comunicación musical. Suponen un marco adecuado para plasmar el grado de comprensión de los sonidos y sus parámetros. En este sentido la conexión con la expresión plástica tiene toda una dimensión que amplifica los resultados creativos abundando más allá del concepto puro abstracto en la que los elementos sonados cobran sentido en el acto sensible y creativo del niño.

Ejemplos de dichas actividades son: representación gráfica de diferentes sonidos, realización de dibujos para expresar lo que nos sugiere una melodía, expresión de pequeños mensajes sonoros, dictado de sonidos...

Las actividades que propongamos para la educación musical deben servirnos para potenciar habilidades, emociones y capacidades sensoriales, perceptivas y creativas. Debemos intentar atraer al niño hacia la música, que aprenda a escucharla, conocerla, respetarla... Así, de una manera instintiva, irá adquiriendo su buen gusto. (Gallego, 2004)

E) La *creación musical,* hace referencia a la exploración sonora y a la invención musical. Los niños son también descubridores. Son capaces de experimentar con los objetos sonoros y crear sus propias construcciones: chirriar puertas, golpes sobre la mesa, tirar objetos al suelo,… un sinfín de motivaciones y sensaciones sonoras que repiten produciendo estructuras creativas. Desde la escucha del objeto, la búsqueda del sonido hasta la idea que se repite y varía insistentemente permite. La creación musical, por tanto, supone uno de las cuestiones más importantes que como docente debemos atender en el trabajo con los niños pequeños. Podemos realizar diversas actividades motivadores para este empeño creativos: dos o tres niños trabajando en un rincón creando ideas musical a partir de la improvisación, que posteriormente se lo dirán a sus otros compañeros los cuáles seguirán interpretarán siguiendo sus gestos; musicalizar o crear paisajes sonoros a un cuento, a una representación; grabar sonidos inventados y después interpretar otros diferentes por encima de los ya grabados, etc.

Los maestros tienen a veces un sentimiento de incompetencia respecto a la música. Pero los niños, conocen su trabajo: hacer música es sobre todo jugar. (LALANDE, 1991: 328)

F) Las *TIC aplicadas a la educación música.* El creciente volumen de experiencias que se vienen realizando en los últimos años en diferentes instituciones en referencia a la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los distintos ámbitos educativos habla de la necesidad de reflexionar, entorno a la ya imprescindible presencia de las TIC en la

práctica docente. En nuestro caso, la integración de este tipo de recursos aplicados a la educación musical en Infantil, supone una aplitud mayor que posibilita la potencialidad existente en todos los aspectos qu definen la materia: la expresión (la experimentación intectitivoa e inmediato en la respuesta usando objetos de aprendizaje musicales visuales y sonoros) la percepción (en el reconocimiento interactivo de objetos sonoros y musicales), en la creatividad musical (gracias al uso de juegos inmersivos de creación musical); etc. Y todo ello, potenciando a su vez, el desarrollo competencial del resto de áreas.

La nueva racionalidad tecnológica que surge como consecuencia de la utilización de herramientas tecnológicas informáticas está ampliando el abanico de habilidades y competencias necesarias para aprender. La Concepción Universal de la Cultura de la UNESCO definía el aprendizaje como una tarea múltiple que debía contemplar aprender a conocer, ser, vivir y hacer.

Estas competencias modales reclaman el concurso de inteligencias múltiples, necesarias hoy día, para realizar un aprendizaje óptimo. Aprender a conocer nos remite a la inteligencia cognoscitiva, aprender a ser persona a la inteligencia emocional, aprender a vivir entre personas a la inteligencia social y, por último, aprender a hacer cosas con el conocimiento, a un nuevo modelo de inteligencia que podemos definir como inteligencia tecnológica; es decir, aprender a hacer cosas con las computadoras. (ARROYO ALMARAZ, I. 2006: 9)

2.3.3. El contexto de la asignatura

El docente de Educación Infantil, debe conocer el contexto en el que se encierra todo el proceso educativo. Para ello debe ser consciente de que se ponen en juego varias dimensiones que tenemos que ponderar adecuadamente. La suma de todas ella forma la retícula en la que habremos de contextualizar la acción de nuestra asignatura Percepción y Expresión Musical y, por tanto, configura nuestro **contexto** de trabajo.

El Diccionario del Español Actual (Seco, 1999) define contexto como el

Conjunto de las circunstancias en que está situado algo, especialmente un hecho.

Por su parte, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, concreta aún más y señala que el contexto hace referencia al

> Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho.

El **contexto** en la Percepción y Expresión Musical estará formado, por tanto, **por el conjunto leyes, estructuras sociales, dinámicas y condiciones** en las que se enmarca su desarrollo y que, por tanto, establecen las bases estructurales del marco de la Educación en Infantil.

Desde nuestra perspectiva, se pueden establecer cuatro grandes ejes de contextualización de la actividad de Percepción y Expresión Musical: el marco administrativo y económico, el jurídico, el social, y el de la propia estructura del sistema educativo.

1. **Marco administrativo y económico**. Comprende el complejo entramado de elementos de gestión, financiación y control de la Educación Infantil. Entran en juego desde los armazones normativos de cada entorno (nacionales, de las Comunidades Autónomas…) hasta los elementos de política social, pasando por las estrategias de inmigración e integración educativa. (Sobre este último aspecto, la Unión Europea señala:

> Según datos tanto internacionales como nacionales, muchos niños inmigrantes de la Unión Europea sufren una desventaja educativa respecto a sus compañeros nativos: son más propensos al abandono escolar y su nivel acceso a la enseñanza superior es más bajo. Más preocupante aún es que en algunos países los alumnos de origen inmigrante de la segunda generación obtienen peores resultados escolares que los de la primera generación. Ello indica que la fracción social puede agravarse con el tiempo. Por otro lado, se aprecian indicios claros de una intensificación de la tendencia a la segregación en función de la situación socioeconómica, dado que los padres que gozan de una buena situación social tienden a retirar a sus hijos de los colegios con muchos alumnos inmigrantes. Las disparidades entre colegios tienden a aumentar con el tiempo. (Portal EUROPA)

2. **Marco legal.** Alude al numeroso conjunto de disposiciones y normativas de carácter nacional, y específico de una Comunidad Autónoma concreta que afecta a la educación.

   Desde la perspectiva de la Educación nos interesa especialmente la legislación pertinente e iniciativas que tiene que ver con la *Educación Infantil* (Ley Orgánica de Educación 2/2006, *DECRETO 67/2007,* DECRETO 88/2009, ORDEN de 12/05/2009)

3. **Marco social**. Aporta información sobre las expectativas que el ciudadano deposita en este tipo de educación. Cómo la familia interviene en el proceso, y qué cauces de interrelaciones existe entre las instituciones y las familias. Con ello, nos orienta sobre la forma de afrontar nuevos retos y diseñar mejoras. Además, los cambios sociales están provocando que la escuela infantil se haga eco de estos movimientos repercutiendo en la dinámica de trabajo, en dotar a docentes más formados y con nuevas perspectivas en cuanto a los procesos y métodos educativos.

4. **Marco estructural**. Aunque viene conformado por los otros tres anteriores, nos interesa desde su capacidad para explicar cuáles son las características y tipología de las relaciones que se establecen entre los actores que participan en la educación, así como para establecer, holísticamente, sus parámetros fundamentales: Universidad, colegios y centros educativos de infantil, inspección educativa, educadores y maestros, familias, estudiantes, personal laboral.

a. La música en la Educación Infantil de España

Ser especialista en educación infantil precisa una preparación cultural, pedagógica, psicológica, etc., unida a una actitud, aptitud y sensibilidad musical necesaria que complete su educación musical. Los conocimientos “musicales” que posea este especialista son muy importantes y, sin lugar a dudas cuanto más sepa de música mucho mejor. No obstante, creemos que es más significativa la “calidad” de esos conocimientos. Se debe adaptar y elegir los criterios más adecuados para llevar a cabo las actividades con éxito y estar convencidos de la importancia y la necesidad en los primeros años... (Bernal, 1999: 29)

La Educación Infantil es la etapa más reciente en España. Su regulación y normativa vendrá de la mano de la transición democrática en la que, merced a la Ley General de Educación o Ley de Villar Palasí o Ley General de Educación de 1970 tras la elaboración previa de un Libro Blanco en el que se habían expuesto los defectos de nuestra enseñanza.

Con ella el sistema educativo se dividió en tres tipos de enseñanza: enseñanza preobligatoria, obligatoria y postobligatoria.

La enseñanza preobligatoria se llamó **Educación Preescolar** como nivel educativo por primera vez en España. Dicha Educación comprendía de los 2 a los 6 años de edad, y se dividía en dos etapas: Jardín de Infancia y Escuela de Párvulos. Con la llegada de los Programas Renovados en 1981, se desdibuja la especificidad educativa de este nivel, al no establecer éstos diferencia alguna entre el Preescolar y el ciclo inicial de EGB.

En 1990 aparece la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Con ella se amplía la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años y aparece la especialización de los profesores. La enseñanza se concibe en función de las capacidades del alumnado y se potencia el igualitarismo académico.

Esta Ley organiza el Sistema Educativo no universitario en distintos niveles en los que incluye la **Educación Infantil (0-6 años)** dividida, a su vez, en dos Ciclos: Primer Ciclo (0-2 años) y Segundo Ciclo (3-5 años)

- Educación Primaria (6-11 años), con tres Ciclos de dos años (6-7,

En el año 2002 aparece una nueva ley LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), que no llegó a implantarse. Nos interesa, no obstante de esta Ley, la división de dos ciclos de la Educación Infantil considerando la Educación Preescolar de 0 a 3 años y la Infantil de 3 a 6.

Por último, indicar que la LOE (2006), al basarse en la LOGSE (1990), mantiene, en líneas generales, la misma estructura del Sistema Educativo aunque con algunas modificaciones:

Educación infantil, dividida en dos ciclos (1º Ciclo: 0-3 y 2º Ciclo: 3-6), recupera el carácter de etapa única educativa (no solamente asistencial como en la LOCE, en el 1º ciclo). Establece el 2º ciclo gratuito, con financiación pública en centros de titularidad pública o privados concertados (como en la LOCE). En el 2º ciclo se fomentará una primera aproximación a la lectoescritura, a la iniciación en las habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las TIC y al conocimiento de los lenguajes artísticos.

TABLA 13. TRATAMIENTO DE LA MÚSICA EN ED. INFANTIL. COMPARACIÓN LEYES EDUCATIVAS

LEY	Ciclos y períodos	Contenidos curriculares vinculados con la enseñanza artística (musical)
LGE o Ley General de Educación **1970**	**Jardín de infancia** (2-3) **Escuela de Párvulos** (4-5)	**Artículo catorce.** **Uno.** La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, **expresión rítmica y plástica**, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y pre numérico, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales. **Dos.** Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.
LOGSE 1992	**1er ciclo** (0-3) **2º ciclo** (3-6)	**Artículo 9**. 2. En el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato. 3. En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo

		positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.
LOCE 2002	**Educación Preescolar** (0-3) **Educación Infantil** (3-6)	**Artículo 10.** 5. En la Educación Preescolar se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.
LOE 2006	**1er ciclo** (0-3) **2º ciclo** (3-6)	**Artículo 13. Objetivos.** Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. **Artículo 16. Ordenación y principios pedagógicos.** 5. Corresponde a las Administraciones educativas… fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la **expresión visual y musical**.

b. La música en los nuevos planes de estudios de Educación Infantil en Castilla-La Mancha

El Plan de estudios implantado durante el curso 2009/2010 en Castilla-La Mancha para Educación Infantil es el más novedoso de los existentes en España. Si bien se ha investigado mucho en torno a la Educación de los más pequeños, no ha existido una normativa completa de su funcionamiento. En el caso concreto del 1er ciclo (0-3), es aún más reciente. A continuación vamos a exponer las características más importantes de los planes actuales en Educación Infantil (1er y 2º ciclo) referentes a la Comunidad de Castilla-La Mancha, y concretamente sobre aquellos aspectos vinculados directamente con la materia musical. Este análisis nos dará las claves

para entender mejor cuáles son las capacidades y destrezas en este ámbito que debe alcanzar el estudiante de Grado de Maestro en Ed. Infantil para que sea eficaz.

Los dos Decretos normativos en Castilla-La Mancha y que vienen a cumplir con la actual Ley de Organización de la Educación (LOE), son:

- DECRETO 67/2007, de 29/05/2007, (DOCM, 01-06-2007) por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

- DECRETO 88/2009, de 07/07/2009, (DOCM, 07-07-2009) por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo impartan en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

La música en el primer ciclo de infantil

El reciente Decreto 88/2009, correspondiente al primer ciclo de infantil en Castilla-La Mancha, incorpora por primera vez, un desarrollo normativo sin precedentes sobre esta etapa educativa.

En nuestro caso, la materia musical está íntimamente ligada a la competencia comunicativa.

El desarrollo de la competencia en comunicación, va íntimamente ligada al de diversas formas de comunicación y representación a través del lenguaje corporal no verbal, gestual, oral, artístico (plástico y musical), y de las tecnologías de la información y la comunicación. […]

Y, en especial a la Competencia artística y cultural

El alumnado de este ciclo en su interacción con el mundo, observa, explora de forma activa y se implica de forma paulatina, primero en el medio social más cercano y después en entornos más lejanos, que le van facilitando el conocimiento y la valoración de diversas manifestaciones culturales y artísticas: fiestas y costumbres, así como la diversidad de etnias y culturas de las personas que le rodean. El acercamiento a las producciones plásticas y musicales, la manipulación de materiales,

texturas, objetos, instrumentos motivará a las niñas y niños a realizar sus primeras manifestaciones artísticas de forma libre y a desarrollar su creatividad.

Especialmente significativo son las indicaciones con respecto a esta competencia y su relación con la expresión artística

La ampliación de sensaciones placenteras, donde intervengan la música y el movimiento, así como la utilización de diversos materiales y técnicas plásticas, permitirán desarrollar su competencia cultural y artística. Al terminar el ciclo será competente para tocar e investigar objetos, buscar objetos dentro y fuera de su campo visual, nombrar objetos de una ilustración, usar el pulgar y el índice como pinza, dibujar líneas verticales y horizontales, hacer bolas de arcilla y plastilina, nombrar objetos que hacen sonidos, prestar atención durante un periodo de cinco a diez minutos a música o cuentos, realizar composiciones libres con diferentes materiales. […]

La música está incluida en el Área de los lenguajes: Comunicación y Representación. Entre sus objetivos se encuentra el de "*Potenciar la curiosidad y desarrollar la creatividad de forma lúdica a través de producciones plásticas, musicales, expresión corporal, danza y del uso de medios audiovisuales y tecnológicos*", y los contenidos están insertos dentro del Bloque 2. Otras formas de comunicación: artística, corporal, audiovisual y tecnológica. Detallamos a continuación, por la gran importancia que tiene, los contenidos de índole musical a trabajar en este ciclo de infantil.

- *Descubrimiento y experimentación de forma lúdica y creativa, de las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar a través del movimiento, la danza, la dramatización, la expresión corporal.*
- *Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del cuerpo, de objetos y de instrumentos musicales. Producción de sonidos y ritmos sencillos.*
- *Escucha de diferentes sonidos, identificación y discriminación de algunos contrastes: sonido-silencio, fuerte-suave*
- *Audición, reconocimiento, evocación y reproducción de canciones cortas y sencillas.*
- *Interés y disfrute con la audición de músicas diversas y expresión de emociones a través de ellas.*
- *Expresión y comunicación a través de sus producciones de necesidades, sentimientos, vivencias, deseos y emociones.*
- *Curiosidad por los medios audiovisuales y tecnológicos y descubrimiento de sus posibilidades expresivas.*

La música en el segundo ciclo de infantil

Para el segundo ciclo de infantil nos remitimos al Decreto 67/2007, en el que la música ha sido incluida dentro del Área de Lenguajes: Comunicación y Representación, la cual contribuye al desarrollo de la Competencia lingüística", la Competencia cultural y artística", la "Competencia para aprender a aprender", la "Competencia social" y la "Competencia digital", y la "Competencia emocional".

Los contenidos de dicha área han sido distribuidos en tres bloques de contenido: el lenguaje verbal, los lenguajes creativos y el lenguaje de las TIC. La música se encuentra dentro del bloque de los lenguajes creativos. Los principios que él se expone son claramente coherentes con los principios declarados en nuestro Libro.

Al segundo bloque se denomina "Lenguajes creativos", sin que eso suponga negar la creatividad del lenguaje verbal, por realzar una nota común al lenguaje plástico, al musical y al corporal. Se huye, por tanto, de forma decidida de una especialización prematura del saber difícil de entender en este ciclo y cada vez más irrelevante en la sociedad multimedia en la que nos movemos. Esta unidad de contenido exige la unidad de acción educativa aunque sean varios las maestras y maestros que intervienen con el mismo grupo de niñas y niños.

Entre sus objetivos se encuentra el de "*Comprender y representar ideas y sentimientos empleando el lenguaje plástico, corporal y musical mediante el empleo de diversas técnicas y acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en esos lenguajes*", y los contenidos están insertos dentro del Bloque 2. Los lenguajes creativos, que vienen a completar los trabajados durante el primer ciclo y que además, deben ser evaluados.

- *Exploración y uso de la voz, el propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Reconocimiento de sonidos cotidianos y por contraste (largo-corto, fuerte-suave, agudo grave). Audición de obras musicales. Participación activa y disfrute en el uso del silencio, sonido, canciones, juegos musicales o danzas, al servicio de la interpretación.*
- *Uso de los recursos corporales, el mimo -gestos y movimientos-, al servicio de la expresión, representación y dramatización de tareas, sentimientos, emociones, vivencias,... Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos. Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.*

Quizás la teoría sobre la educación musical más antigua y mejor fundamentada sea la que define que los alumnos son herederos de una serie de valores y prácticas culturales, que necesitan dominar ciertas destrezas y acumular información para tomar parte en los temas musicales. (Swanwick, 1991: 14)

Organización científica y didáctica de la Percepción y la Expresión musical

3

Escuchar supone un esfuerzo.
Oír no tiene mérito; los patos oyen

(Igor Stravinsky)

3. ORGANIZACIÓN CIENTÍFICA Y DIDÁCTICA DE LA PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL.

En este aportado tratamos de reflejar la dimensión científica y didáctica de los conocimientos que corresponden con la materia de Percepción y Expresión Musical como una parte fundamental de la Educación Infantil.

Aunque es preceptivo presentar el contenido conceptual de la asignatura de Percepción y Expresión musical, debemos que convenir con Keith Swanwick que:

> el peligro de los "conceptos" es que tendemos a actuar desde ellos y para ellos, buscando la música que ejemplifique sus características. Esto puede reducir cualquier perspectiva para el encuentro musical, como si la música fuese una mera ilustración de otra cosa. Así, podríamos elegir un canto

porque demuestra el concepto de “cambio de ritmo”, cuando la única razón válida para elegir es su potencial musical. (Swanwick, 1991: 167)

3.1. Fundamentos psicopedagógicos en la educación musical Infantil

Las teorías psicológicas del aprendizaje en la educación general van a ir parejas al desarrollo de las teorías sobre instrucción musical, de tal forma, que éstas constituyen la manera en la cual el crecimiento y el desarrollo musical son asistidos por medios diversos; como diría Bruner (1966:1).

La psicología de la música es una interdisciplina simbiótica, ubicada entre los campos de la música y la psicología, que se ocupa de los aspectos psicológicos (y que por lo tanto, toca inevitablemente también áreas de la sociología, la antropología y las neurociencias) y los efectos de la música sobre el ser humano.

La Psicología de la Música se dedica a determinar los mecanismos "mentales" que hacen posible nuestra apreciación de la música (Justus y Barucha, 2002).

La investigación en este campo se ocupa de temas tales como la emoción musical, la memoria musical, la adquisición de habilidades musicales, la percepción musical, los usos terapéuticos de la música y la educación musical. Músicos, compositores y teóricos de la música se han ido interesando cada vez más en los modelos psicológicos como medios para entender mejor la percepción y cognición de las obras musicales. Según Palmer (2003), el estudio de la Psicología de la Música incluye:

- la percepción de las propiedades de los sonidos,
- la comprensión de los fenómenos ligados a la altura, la tonalidad y al ritmo,
- el desarrollo de las capacidades musicales,
- la ejecución de las habilidades musical en la interpretación,

- las relaciones entre la música y el lenguaje (estas relaciones, como veamos, no están exentas de polémica).

A partir de mediados del siglo XX comienza el interés por explicar el comportamiento del ser humano ante el aprendizaje de la música. Elementos como el tono, la armonía, el timbre, así como los aspectos más conductuales como el gusto por la música, la memoria musical o la influencia que el sonido musical ejerce sobre diferentes manifestaciones sociales han sido trabajados por muy diferentes opiniones, en los que se encuentran también aquellos estudios acerca de las bases biológicas de la percepción musical, la evolución de destrezas o investigaciones de carácter sociopsicológico acerca de los aspectos estéticos y afectivos de la audición musical.

El desarrollo musical y la conducta infantil son procesos que caminan paralelamente, aunque también es cierto que no hay unos procedimientos claramente determinados que conduzcan y clarifiquen el significado de desarrollo musical desde un punto de vista evolutivo. (Bernal, 2003: 6)

3.1.1. Teoría conductista.

En la década de 1950 y 1960, se puso un énfasis muy fuerte de tipo conductista en los estudios sobre educación general: teóricos como Thorndike, Watson, Skinner y Pavlov, ruso creador del Reflejo condicionado, definirán las bases de conductivismo, psicología del comportamiento externo, observado con sus modificaciones sin tener en cuenta los estados de conciencia. Las investigaciones sobre la conducta en el aprendizaje musical, giran alrededor de dos líneas bien definidas: a) como reforzador para otras materias; y b) como premio o castigo, es decir, como elemento de refuerzo.

Lacarcel Moreno señala tres características del método conductista aplicados a la música:

El aprendizaje y la actividad musical son considerados como conductas abiertas y observables: conducta de ejecución instrumental, analizando la técnica de colocación de dedos o limpieza de

interpretación; conducta de composición musical, según los signos colocados en el papel; conducta de gustos musicales y audición, mediante estimulación de las selecciones musicales llevadas a cabo o la atención prestada a determinados estilos musicales.

El aprendizaje y la conducta musical relevante, es la consecuencia de una adecuada y bien planificada tarea del método conductista, especialmente refuerzos y recompensas.

Entre las diferentes aportaciones conductistas a la Psicología de la música hay que destacar el estudio sobre las respuestas a la música realizada mediante el Grabador de Audición Musical Operante, con el que se obtiene en precisión la preferencia musical de los sujetos.

3.1.2. Teoría cognitiva.

En los años '70 se produce un giro desde el conductismo hacia las teorías cognitivas o evolutivas en la psicología del aprendizaje y, en la década de 1980, se comienza a publicar informes sobre investigación musical referidos a resultados cognitivos.

Sabemos que las teorías de Piaget ya demuestran que la enseñanza infantil se corresponde con el la evolución etápica que va desde el estadio sensorio motor (0 a 2 años) al estadio pre operacional (3 a 6 años). Esto define claramente dos momentos del niño de infantil al que debemos atender de diferentes maneras.

El niño, según Piaget tiene un concepto de las cosas muy diferentes a los mayores, ya que su conocimiento se basa fundamentalmente en la observación. La teoría evolutiva de Piaget se fundamenta en la adaptación de un individuo interrelacionado de forma creativa en el entorno. La interrelación se produce en el momento que el niño asimila todo lo que abraca, no sólo de su ambiente sino también de lo nuevo y desconocido.

Atendiendo a la evolución etápica del niño, el aprendizaje musical comienza con una percepción, ya sea encaminada hacia la discriminación auditiva, entonación o hacia la escucha de diferentes formas musicales. El niño con su experiencia inculcará en su percepción una dimensión temporal y una conciencia musical que

cada vez evolucionará más. Para Piaget, el conocimiento musical debe adquirirse en el colegio mediante el desarrollo creativo sobre el propio ambiente sonoro, de tal forma que la inteligencia musical se irá desarrollando a medida que el individuo se familiariza con la música. Las experiencias musicales, desde sus inicios en las escuelas infantiles, deben aprovechar el desarrollo natural del niño, con lo que el crecimiento musical pasará de la percepción a la imitación e improvisación: pasará de la percepción a la expresión y creación.

En la etapa sensomotriz la imitación desempeña un papel muy importante para la adquisición de símbolos musicales. Una programación musical debe apoyarse, según Piaget, en la conciencia del niño y en la creación del sonido musicales, donde los elementos musicales constituirán parte de la experiencia musical del niño y deberán trasladarse desde la percepción a la reflexión. Además los conceptos musicales básicos se desarrollarán mediante el oído y el movimiento. La educación musical también debe guiar la adquisición de conocimientos relacionados con las cualidades del sonido mediante el movimiento, la vocalización y experimentación.

> Es necesario tener presente las aportaciones de la psicología evolutiva para que la música se incorpore al currículum de la educación infantil como un medio para desarrollar la creatividad, el disfrute de los pequeños y todo ello ha de constituir un lenguaje vivo, lúdico y espontáneo, con unas bases metodológicas bien fundamentadas, en donde todas las actividades propuestas estén en consonancia con el desarrollo evolutivo. (Bernal, 1998: 5)

3.1.3. Teoría psicosocial.

Los aspectos sociales están relacionados con los aspectos cognitivos y afectivos y no se pueden aislar en la realidad de las personas.

Las investigaciones que realizó Erikson centrados en la dinámica de la personalidad y de la cultura, propuso unas etapas psicosociales del desarrollo del ego: a) del nacimiento a 1 año; b) de 2 a 3 años; c) de 4 a 5 años; d) de 6 a 11

años; y e) de 12 a 18 años. Las tres primeras son las que nos importan y escribimos a continuación las características que Erikson dejó sobre ellas:

1. Confianza frente a desconfianza. Desde el nacimiento hasta la edad de un año, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de confiar en los demás basándose en la consistencia de sus cuidadores (generalmente las madres y padres). Si la confianza se desarrolla con éxito, el niño/a gana confianza y seguridad en el mundo a su alrededor y es capaz de sentirse seguro incluso cuando está amenazado. No completar con éxito esta etapa puede dar lugar a una incapacidad para confiar, y por lo tanto, una sensación de miedo por la inconsistencia del mundo. Puede dar lugar a ansiedad, a inseguridades, y a una sensación excesiva de desconfianza en el mundo.

2. Autonomía frente vergüenza y duda. Entre el primer y el tercer año, los niños comienzan a afirmar su independencia, caminando lejos de su madre, escogiendo con qué juguete jugar, y haciendo elecciones sobre lo que quiere usar para vestir, lo que desea comer, etc. Si se anima y apoya la independencia creciente de los niños en esta etapa, se vuelven más confiados y seguros respecto a su propia capacidad de sobrevivir en el mundo. Si los critican, controlan excesivamente, o no se les da la oportunidad de afirmarse, comienzan a sentirse inadecuados en su capacidad de sobrevivir, y pueden entonces volverse excesivamente dependiente de los demás, carecer de autoestima, y tener una sensación de vergüenza o dudas acerca de sus propias capacidades.

3. Iniciativa frente a culpa. Alrededor de los tres años y hasta los siete, los niños se imponen o hacen valer con más frecuencia. Comienzan a planear actividades, inventan juegos, e inician actividades con otras personas. Si se les da la oportunidad, los niños desarrollan una sensación de iniciativa, y se sienten seguros de su capacidad para dirigir a otras personas y tomar decisiones. Inversamente, si esta tendencia se ve frustrada con la crítica o el control, los niños desarrollan un sentido de culpabilidad. Pueden sentirse como un fastidio para los demás y por lo tanto, seguirán siendo seguidores, con falta de iniciativa.

Erikson sostiene que, la terminación exitosa de cada etapa da lugar a una personalidad sana y a interacciones acertadas con los demás. El fracaso a la hora de completar con éxito una etapa puede dar lugar a una capacidad reducida para terminar las otras etapas y, por lo tanto, a una personalidad y un sentido de identidad personal menos sanos. Estas etapas, sin embargo, se pueden resolver con éxito en el futuro.

En la sociedad del conocimiento es cada vez más evidente el que música y sociedad están íntimamente relacionadas. El gusto musical dependerá de la situación social y estatus en la cual esté ubicado el individuo. Hargreaves asegura, por medio de cuatro procesos, que la estructura social influye en el gusto musical:

- Dependiendo de una serie de variables como la televisión, las lecturas, el deporte, etc.

- Dependiendo del prestigio de la persona que lo trasmite, y de las características de quien lo recibe: educación, personalidad, aptitudes musicales, etc.

- Clases sociales se asocian con un determinado tipo de música.

- La expresividad se relaciona con las artes y se refleja en las conductas espontáneas, creativas e individuales que integran a nivel interno el sistema social.

> "el gusto musical debe ser considerado en el contexto más amplio de las modas de vestir, los diarios, las revistas, los programas de televisión, etc." (Hargreaves, D. 1998:211)

Por otro lado el alumno de infantil está estrechamente ligado a los engranajes sociales desde el entorno familiar. Por esta razón la familia debe contribuir al desarrollo evolutivo y social del niño en ofrecer el ambiente adecuado para vehicular una integración social de la música.

La sociedad y la familia han de ofrecer a las niñas y a los niños la posibilidad de desarrollarse musicalmente, lo que sin duda va a contribuir en la formación de su personalidad. (Fridman, 1998: 113). Por esta razón, se hace necesario aunar esfuerzos y llevar a cabo una concienciación social acerca de la importancia de la Educación Musical dentro del proceso de educación integral del alumnado. Quizás, esto sólo sea posible cuando sean padres y madres, docentes o jefes de la Administración educativa los niños y niñas que han tenido la oportunidad de disfrutar de una Educación Musical en la escuela y para todos, utilizada como un medio y no como un fin. (Ocaña, 2006).

3.1.4. Teoría psicométrica.

La Psicometría es una rama de la psicología dedicada a medir rasgos de personalidad, capacidades mentales, nivel de conocimientos y estados de opinión o actitud. Se llama psicometría a la disciplina que, dentro del marco general de la psicología, tiene por objeto la aplicación e investigación de los test y cuestionarios, con el objetivo de generar pautas de construcción y depuración de estas herramientas de medición que garanticen unos mínimos de validez, fiabilidad y consistencia. A un nivel práctico, la psicometría hace uso intensivo sobre todo de cálculos y análisis estadísticos para extraer información útil a partir de la administración repetida de un mismo test a un grupo amplio de personas.

A un nivel conceptual y abstracto, en sus apenas 100 años de historia, la psicometría ha hecho evolucionar mucho la parte del álgebra matemática conocida como Teoría de la Medida; mucho más de lo que lo hicieron las ciencias empíricas clásicas (física, química, etc.). Se entiende por método psicométrico el conjunto de procedimientos que conducen a la valoración cuantitativa de los fenómenos psicológicos. Francis Galton[54], está considerado como el padre del Psicología diferencial[55], seguido por Alfred Bidet[56] y Théodore Simon. Los estudios Shuter-Dyson y Gabriel, han ido encaminados hacia el cálculo y medidas de las habilidades y aptitudes musicales, y a la reflexión de música y aprendizaje. A partir de estos trabajos se ha continuado en una serie de líneas de investigaciones dirigidas hacia la creatividad, instrucción, habilidades, composición, inteligencias múltiples aplicadas al conocimiento musical, estética música y sensibilidad musical,

con brillantes conclusiones[57]. Destacan nombres como los de Révészc, Wing, Seashore, Gordon y Bentley, entre otros, que han ido aislando paulatinamente los componentes de ese complejo que llamamos "musicalidad".

Por tanteo y error, en muchos casos seguidos por revisiones caso totales, estos investigadores han podido aislar diversas conductas desde un todo que, por componerse principalmente de aspectos estéticos, sensibles y valorativos, es difícilmente desglosable y, por lo mismo, dificultosamente medible en test.

Estos test, sin embargo, son aún vigentes y válidos si se administran con sabiduría, dedicación, idoneidad y profundidad. Por ello, Shuter-Dyson y Gabriel (1981) afirman:

> De los muchos puntos discutidos en este libro, resaltan algunas amplias conclusiones. Referente a los test, podemos decir que los test de aptitudes, aunque lejos aún de la perfección, pueden ser útiles para el maestro y para el investigador. [...] test de aptitudes y de resultados pueden ser útiles para ayudar a mostrar a los alumnos talentosos, pero perezosos, que no están alcanzando sus mejores niveles. También contribuyen con un pronóstico realista con respecto al alumno cuya iniciación puede llevarlo a él, o a sus padres, a concebir esperanzas desmedidas.

3.1.5. Desarrollo musical del niño (0-6)

A lo largo del proyecto ya hemos abordado la cuestión insoslayable del valor educativo de la música en Ed. Infantil. La música innata al hombre (se presenta en los primeros meses de vida). Los estudios de investigación de diferentes pedagogos y psicólogos (Fröbel, Decroly, Montessori, hermanas Agazzi) han demostrado esta importancia capital de la música en etapa primera de vida.

Desde el sexto o séptimo mes de embarazo, el Feto tiene desarrollado el oído, por lo que desde ese momento debemos demostrar un interés para que exista educar desde el primer momento al futuro bebé, ya que ayudaremos con esta acción no sólo a la propia percepción auditiva sino al desarrollo físico del resto del cuerpo.

Acciones como escuchar música antes del nacimiento, contrastes sonoros, y no someter al feto a un exceso de intensidad sonora serán extraordinariamente beneficiosos para su evolución.

Las cualidades rítmicas de las canciones de cuna e infantiles y de los juegos sencillos inyectan el sentido del tiempo en los músculos y mente del bebé, un ritmo subyacente que lleva a mayor coordinación, equilibrio, percepción corporal, fuerza, agilidad física y, por último, el sentido de la previsión y la capacidad de planear de antemano. (Campbell, 2000)

TABLA 14. CUADRO COMPARATIVO DEL DESARROLLO SEGÚN SCHUTER-DYSON, ROSS, SWANWICK Y HARGREAVES

AÑOS	SHUTER-DYSON Y GABRIEL	ROSS	SWANWICK	HARGREAVES
0	Reacción a sonidos	Ocupación placentera con los materiales sonoros y experimentación de sentimientos y estados de ánimo	*Dominio*. Respuesta y manipulación sensorial de materiales sonoros, Escasa atención a la expresividad. Modo sensorial. Atracción hacia timbres, contrastes de intensidad y manipulación de objetos sonoros. Desorganización en el tiempo y la tonalidad. Exploración irregular del sonido. Modo manipulativo. Interés por las técnicas instrumentales. Organización del tiempo de compás regular. Preferencia por recursos conocidos.	Juegos vocales acompañados por movimientos. Garabateo equivalente a acción. Reconocimiento de líneas melódicas. Manipulación musical sensorial
1	Música espontánea			
2	Reproducción de frases musicales			
3	Capacidad para desarrollar el oído absoluto. Concibe el plan general de una melodía	Tanteo musical (vocal) y dominio progresivo de estructuras y pautas sonoras. Anticipación musical. Percepción del gesto expresivo y signos representativos de la experiencia		Canto espontáneo fusionado con canciones estándar (en un proceso de asimilación y acomodación). Representación gráfica de una sola dimensión (figural). Percepción melódica basada en características globales.
4	Discrimina registros de alturas			
5	Discrimina igualdades y diferencias en patrones melódicos y ritmos sencillos		*Imitación*. Progresión desde la expresión individual hacia lo social. Imitación expresiva y adquisición del código musical de la propia cultura (acomodación) Modo personal. Expresividad anárquica en cambios de tempo y altura. Uso de frases elementales sin repetición obligada (ligero control estructural) Modo vernáculo (empieza a los 5 años pero se manifestará a los 7 u 8). Existencia de patrones melódicos o rítmicos y manejo d estructuras aprendidas anteriormente. Piezas breves, dentro de la convención.	Paulatinamente aparecerán los primeros esbozos de canciones, una representación gráfica con más de una dimensión (figural-métrica), la conservación de las propiedades melódicas y la composición musical basada en convenciones "vernaculares"
6	Mayor afinación. Percibe mejor la música tonal			

Fuente: Elaboración a partir de Akoschky y otros (2008; 16 y 17)

Este desarrollo va a estar definido por una serie de capacidades que, dependiendo como se trabajen, así podrá mejor o peor fruto.

La división bihemisférica del cerebro localiza diferentes desarrollos musicales dependiendo de la interconexión que tengan con otras áreas del conocimiento. Así encontramos que mientras en el hemisferio se desarrollan las funciones del lenguaje escrito y hablado, razonamiento, habilidad numérica, la habilidad científica y el control motor derecho, el hemisferio derecho está vinculado con las funciones de la perspicacia, tridimensionalidad, sentido artístico, imaginación, sentido musical, y el control motor izquierdo del cuerpo.

Esta lateralidad cerebral y su funcionalidad inscrita darán también una división en las diferentes estrategias, habilidades, destrezas musicales y que de alguna forma están conectadas con dichas funciones.

Hemisferio izquierdo: Percepción rítmica, control motor, rige mecanismos de ejecución musical, el canto, aspectos técnicos musicales, lógica y razonamiento, captación de lo denotativo, percepción lineal.

Hemisferio derecho: Percepción y ejecución musical, creatividad artística y fantasía, captación de la entonación cantada, percepción visual y auditiva, percepción melódica y del timbre, expresión musical, apreciación musical.

Esta cuestión, no obstante no es autónoma y depende de muchos otros factores. De hecho los hemisferios están interconectados y sin el desarrollo de las funciones atribuidas a uno de ellos no podríamos elevar el desarrollo evolutivo del otro hemisferio.

Para terminar esta sección, y teniendo en cuenta las diferentes teorías evolutivas en el desarrollo del niño, así como de las investigaciones últimas que han tratado el tema, anotamos a modo de resumen y de dietario las características más subrayadas del desarrollo perceptivo y expresivo musical atendiendo a su edad madurativa.

TABLA 15. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVO-MUSICALES DEL NIÑO (0-3)

Edad	Características
8 meses	El bebé responde a la música y a cualquier otra estimulación acústica, cambiando su posición y modificando su estado de reposo habitual.
18 meses	El bebé reacciona rítmicamente a la música con una actividad total de su cuerpo. Canturreo o canto espontáneo de sílabas. Imita las canciones que escucha, tarareándolas "desafinadamente".
2 años	Cantar, percutir y moverse son actividades predominantes. Descubrimiento del sentido rítmico (en general, el cerebro "descubre" el cuerpo: caminar, bailar, sentido del ritmo físico). Interés por los instrumentos. Son estímulo para el canto.
2 años y medio	Distingue música del ruido. Se familiariza con canciones y letras sencillas.

TABLA 16. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVO-MUSICALES DEL NIÑO (3 AÑOS)

Desarrollo musical	Características
Perceptiva	Canta bien un pequeño fragmento
	Reproduce estructuras rítmicas de 3 o 4 elementos
	Diferencia negra y corchea
	Reconoce y quiere reproducir melodías simples
	Voz: la3 – mi3
Expresivo	Control de la motricidad
	Camina, salta y corre guardando el compás

	Sigue la música golpeando con la mano sobre la mesa
	Entona canciones enteras de ámbito reducido. (se sale del tono)
	Desarrollo lingüístico. Descubre ritmo de las palabras. Onomatopeyas.

TABLA 17. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVO-MUSICALES DEL NIÑO (4 AÑOS)

Desarrollo musical	Características
Perceptiva	No tiene noción de simultaneidad sonora
	Confunde intensidad y velocidad
	Diferencia más rápido y más lento
	Diferencia agudo y grave (relaciona agudo con fino y grave con grueso)
	No compara conscientemente tiempos y partes
	Le gusta la música y la disfruta
	Aumenta la memoria auditiva y el repertorio de canciones.
	Explora objetos sonoros
	Identifica melodías simples
	El juego es la motivación de toda actividad infantil
Expresivo	Expresión de ideas y sentimientos con el cuerpo
	Entonación más afinada. Canta con otros.
	Grupo lleva el mismo ritmo, pero difícil el canto al unísono.
	Ámbito melódico más agudo.
	Le gusta cantar para otros.
	Dramatiza canciones infantiles.
	Juegos simples acompañados de canciones.
	Inventa canciones mientras juega con ámbito de 3ª menor
	Gestos y ademanes en las canciones. Se identifica con el tema que interpreta.

TABLA 18. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVO-MUSICALES DEL NIÑO (5 AÑOS)

Desarrollo musical	Características
Perceptiva	Le gustan ejercicios de concentración rítmica o sonora.
	Ordena y clasifica instrumentos y sonidos.
	Realiza dictados musicales con grafías no convencionales.
Expresivo	Sincroniza movimientos de manos y pies con la música.
	Salta con un pie o dos al son de la música.
	Entona con precisión los tonos entre do y fa.

3.2. Sonido y música

Como una de las posibles acepciones del término "plástico", el Diccionario de la Real Academia de la Lengua española dice que es aquello "que forma o da forma". Pues bien, eso es el sonido para la el niño: la materia prima, la sustancia básica que "plásticamente" da forma, configura y conforma la expresión musical. Por ello, es imprescindible que, sin adentrarnos excesivamente en sus vericuetos, hagamos un reconocimiento de los elementos que forman parte de él, pues ello nos ayudará a comprender con mayor profundidad la forma en que podemos tratarlo en el espacio educativo de infantil.

3.2.1. El sonido. Fundamento para la percepción y la expresión musical

a. Naturaleza del sonido.

La relación sonido/silencio es de naturaleza anotómica. El sonido no cobra sentido sino desde el silencio, y este, en términos objetivos, se justifica desde la ausencia de sonido. La naturaleza, el mundo en el que se desenvuelve el ser humano, los elementos con los que interactúa, son potencialmente sonoras; el mismo

movimiento de los átomos provoca una energía de carácter ondulatorio que, dentro de unos márgenes concretos, es susceptible de ser percibida de forma sonora.

La amplitud de estos márgenes dice mucho sobre la extraordinaria capacidad que posee el ser humano para discriminar analíticamente una amplia gama de vibraciones simples o compuestas:

- Rango de **frecuencias**. Entre 17 y 20.000 ciclos por segundo (Hercios).
- Rango de **intensidades**. Entre 0 y 120 decibelios.

Dada la doble identidad del sonido, es habitual hablar de onda sonora cuando se hace referencia al sonido físico, y de sensación sonora cuando se hace lo propio con el sonido percibido por el oído.

b. Definiciones

Desde la perspectiva física —acústica—, el sonido es definido como:

- Una alteración de la presión, desplazamiento, velocidad de las partículas que se propaga en un medio elástico, o la superposición de tales alteraciones al propagarse.
- El sonido sinusoidal es una onda sonora cuya presión sonora instantánea es una función sinusoidal del tiempo. Viene determinado por dos características: la Frecuencia (número de vibraciones por segundo (ciclos/segundo); se mide en Hercios (Hz), y la amplitud (define la intensidad del sonido y se mide en unidades de presión sonora)

  Desde la perspectiva psicofísica —psicoacústica—, el sonido es entendido como un puente entre la acústica y la percepción:

- El sonido, referido al observador humano, es la sensación auditiva que es producida por el sonido físico.

- Una sucesión de sobrepresiones y depresiones que llegan al oído. Esta sucesión de estados genera una energía sonora que es la energía mecánica (energía potencial+energía cinética) de las vibraciones del aire que el oído interpreta como un sonido

- El resultado de percibir auditivamente variaciones oscilantes de algún cuerpo físico, habitualmente, a través del aire (Rodríguez Bravo: 1998). Por tanto, el sonido será siempre la vibración de un objeto físico dentro de la gama de frecuencias y amplitudes que es capaz de percibir el oído humano.

- La sonoridad es un atributo de la sensación auditiva, según la cual los sonidos se pueden ordenar en una escala que se extiende desde los más débiles hasta los más fuertes. El estímulo de la sonoridad es principalmente la presión sonora, pero influyen también la frecuencia y la forma de onda.

c. El ruido.

En términos acústicos se trata de cualquier sonido no deseado y, por extensión, toda perturbación espuria dentro de una banda útil de frecuencias.

Desde la perspectiva de la recepción, ruido es todo sonido indeseado. El ruido está en todas partes. Y no se trata sólo del ruido externo; los mismos sistemas nervioso y circulatorio producen un determinado ruido que es posible escuchar dentro de una cámara anecoica.

El ruido es un sonido que tiene intensidad y duración pero que carece, al menos de forma evidente, de tono y timbre. Sus principales características son que las vibraciones son aperiódicas, y que la sucesión de tonos parciales es inarmónica.

Esta sucesión es de tal densidad que produce un continuo de tonos parciales. En consecuencia, no se puede definir la altura de un ruido sino de forma vaga e imprecisa, pues la sobrepresencia de ciertos ámbitos de *formantes* impide el reconocimiento de tonos concretos.

Existen algunos tipos de ruido característicos por su formación y/o su utilidad:

- **Ruido *blanco***, o ruido *gaussiano*. Es un ruido específico generado por fuentes aleatorias cuya característica esencial es que ocupa, de forma uniforme, la totalidad del espectro audible.

- **Estampido**. Es un impulso oscilatorio aperiódico y breve.

- **Sonoridades sucias**. Entes acústicos cuya naturaleza les sitúa a caballo entre el sonido y el ruido. Se trata de aquellos sonidos que mezclan frecuencias armónicas con frecuencias que no establecen ese tipo de relación proporcional con la frecuencia fundamental. Son sonoridades algo desagradables que producen un efecto de suciedad sonora o de sonido ruidoso.

El que un cuerpo sonoro produzca sonidos de altura definida o ruidos —sonidos inarmónicos— está en función de que el resonador de dicho cuerpo seleccione un sonido formado por armónicos o no. Existen, no obstante, cuerpos sonoros que, aún produciendo ruidos, se puede reconocer en ellos una sensación tonal en el sonido que producen. Ello es debido a que, a pesar de no producir armónicos, alguna de sus frecuencias se impone claramente sobre las demás.

d. El silencio.

El silencio supone la carencia de alteraciones de presión, y del movimiento y desplazamiento de partículas que las provoca. O lo que es lo mismo, el grado cero de los parámetros sonoros.

En función del nivel de perceptividad, se puede establecer una división básica:

- **Silencio absoluto** —objetivo—. Corresponde a los valores inferiores a 0 dB —el umbral de audición—. A partir de este punto de presión sonora se encuentra el silencio físico. Es, por ello, un concepto medible pero no experimentable por el ser humano.

- **Silencio relativo** —subjetivo—. Hace referencia al índice relacional de presión sonora que, contextualmente, define un nivel de intensidad sonora considerado como silencioso por el oyente.

Si bien en el ámbito físico el silencio supone la abstracción de todos los parámetros que configuran el sonido, en el musical el silencio se configura a partir de una dimensión sonora: la duración. Este silencio de carácter relativo se justifica a partir de la triple naturaleza del signo musical.

e. Parámetros sonoros.

Los parámetros del sonido son los factores que integran y producen el fenómeno sonoro.

Existen dos tipos de parámetros:

- **Subjetivos**. Son aquellos que definen las sensaciones de la escucha.
- **Objetivos**. Son mensurables físicamente.

Existe una correspondencia directa entre los parámetros subjetivos y los objetivos. Esta correspondencia es, en principio, paritaria, si bien parece que cada atributo subjetivo depende, en mayor o menor grado, de todos los objetivos.

TABLA 19. RELACIÓN ENTRE PARÁMETROS SONOROS SUBJETIVOS Y OBJETIVOS

Subjetivos	Objetivos
Tono o altura	Frecuencia
Sonoridad o Intensidad	Presión (variación de presión)
Timbre	Espectro (envolvente)
Duración	Tiempo

Estos, a su vez, dan origen a los componentes musicales que son los elementos sonoros que conforman, por combinación, las estructuras musicales, los textos sonoros. Estos elementos son:

- **Armonía**. Combinación simultánea de varios sonidos de diversa altura. Se rige por las leyes de la tonalidad y la consonancia.

- **Melodía**. Combinación sucesiva de los sonidos atendiendo a su altura, y en función de unas estructuras jerárquicas denominadas escalas. Se fundamenta en las leyes de la tonalidad y selección interválica.

- **Timbre**. Distribución característica de los armónicos de un sonido que da origen a la variedad de registros instrumentales. Se guía por la selección de los armónicos naturales.

- **Ritmo**. Combinación de las duraciones, pulsos e intensidades de los sonidos. Se rige por las leyes de la periodicidad.

Altura o tono.

El tono o altura de un sonido es la cualidad por la cual este parece agudo o grave. Aunque es directamente proporcional a la frecuencia (a mayor altura, mayor frecuencia), ambos no son términos sinónimos, ya que mientras la frecuencia es una propiedad física indisociable de todo aquello que, como el sonido, vibra u oscila, la altura es una cualidad subjetiva que se percibe sólo en algunos sonidos.

Por ello, como magnitud psicofísica, la altura es un atributo de la sensación auditiva según la cual los sonidos se pueden ordenar en una escala que se extiende desde los más bajos hasta los más altos, como en una escala musical. Aunque el estímulo de la altura sonora es fundamentalmente la frecuencia del sonido sinusoidal, también influyen en esta la presión sonora y la forma de la onda.

Los sonidos compuestos consonantes —es decir, aquellos que por las características de su composición son percibidos como sonidos únicos— provocan sensaciones de altura tonal concreta, independientemente de la complejidad de la forma sonora. Ello es debido al fenómeno de la periodicidad. Para que se pueda reconocer la altura en un sonido es necesario que sea periódico, es decir, que su frecuencia de oscilación no varíe, o varíe poco, dentro de un determinado período de tiempo.

Esta consonancia, o sensación total unitaria, se asienta en el principio de organización de frecuencias en función de una *fundamental*. De todas las frecuencias que componen el sonido complejo, la más grave —*fundamental* en el vocabulario musical, *pitch* en el técnico— posee un valor perceptivo tan relevante que sirve de pauta organizativa para el resto de frecuencias que componen el sonido —*armónicos*—.

En términos prácticos, se diferencia entre altura tonal y *croma* o color de nota. La altura tonal es la cualidad genérica de una nota con independencia de la octava en la que se halle situada. El c*roma*. Es la cualidad específica de una nota en virtud de la posición que ocupa dentro de una octava concreta.

Las magnitudes y unidades de medida con las que se establece la altura o tono de los sonidos son:

- **Altura**. La unidad de medida con la que se mide la altura o tono de un sonido es el *mel*. Por definición, un sonido sinusoidal con una frecuencia de 1.000 hercios y un nivel de presión sonora de 40 dB, produce una sensación de altura de 1.000 *meles*.

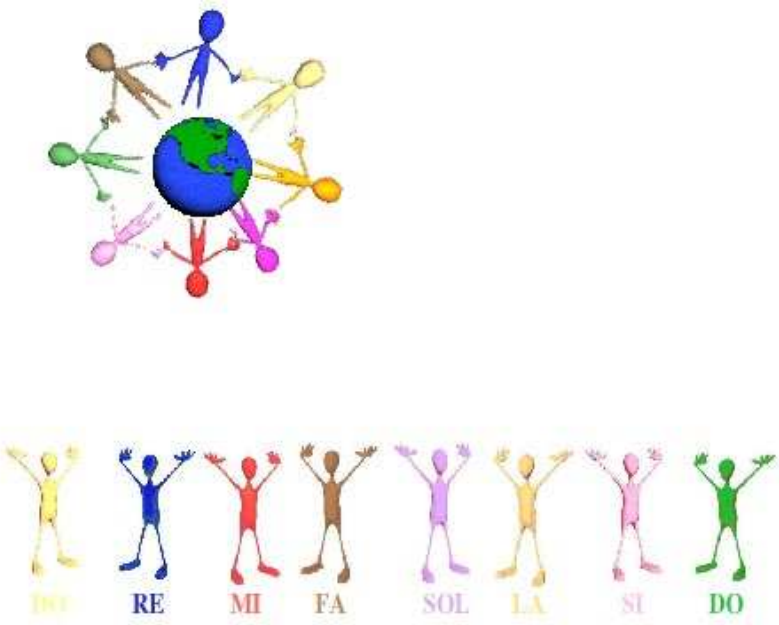
- **Frecuencia** de una onda sonora. Es la velocidad con la que oscila esta. Se mide en hercios (Hz).

- **Nivel auditivo**. Sensibilidad del oído en función de la altura del sonido. La graduación es subjetiva y es una comparación con un sonido de referencia de frecuencia igual a 1 KHz, cuyo nivel de presión acústica proporciona una base de comparación. Se trata, por tanto, de una magnitud que afecta a varios parámetros sonoros de forma simultánea. Se mide en *fonos*.

Nuestro sentido de la audición funciona dentro de unos umbrales de altura o tono. El límite de audición mínimo, corresponde con la frecuencia más baja que puede percibir el oído (16-20 Hz. Por debajo de estos valores, se denominan infrasonidos. El límite de audición máximo, es la frecuencia más alta que puede percibir el oído (20 KHz. Por encima de estos valores, se denominan ultrasonidos).

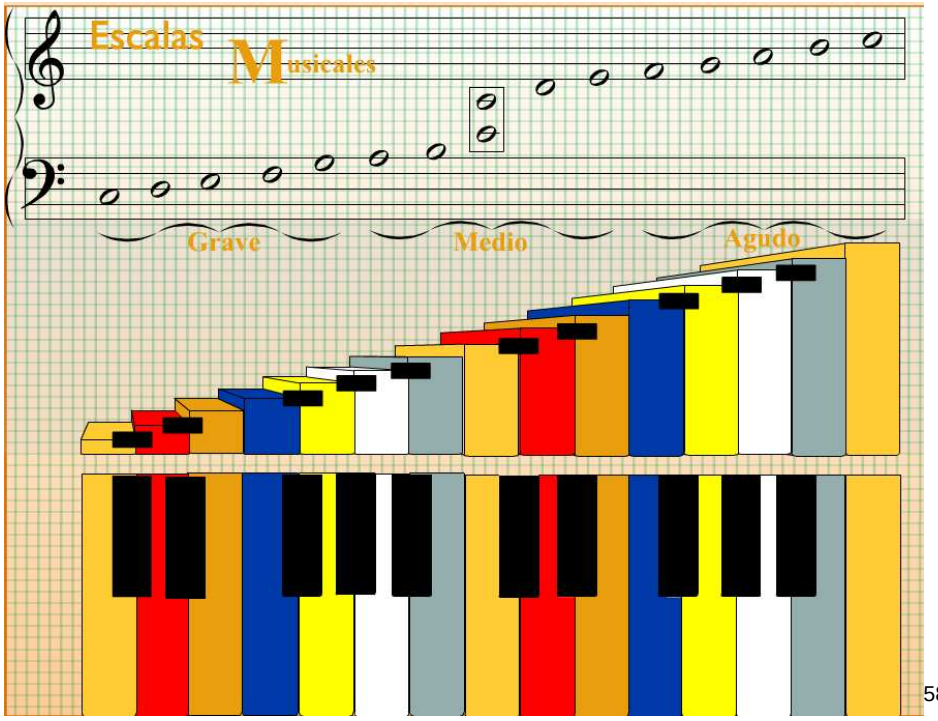
En el lenguaje musical la altura está identificada por unos signos llamados notas musicales: do, re, mi, fa, sol, la y si. Éstas a su vez se organizan en escalas.

ILUSTRACIÓN 11. EJEMPLO VISUAL DE APRENDIZAJE DE NOTAS EN ED. INFANTIL



FUENTE: http://www.pdimusica.com/

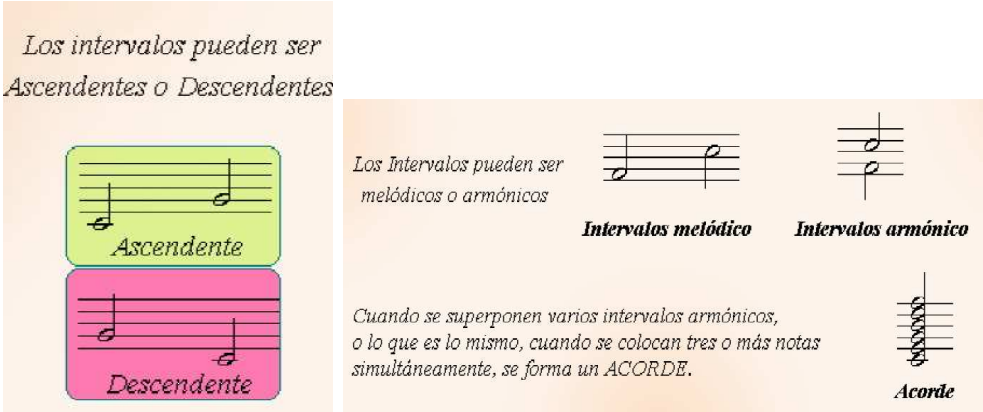
ILUSTRACIÓN 12. NOTAS MUSICALES Y ESCALAS



58

Las distancias entre las notas se llaman *Intervalos*, y cuando se superponen forman los acordes, imprescindibles para el acompañamiento de canciones.

ILUSTRACIÓN 13. INTERVALOS Y ACORDES



Intensidad.

Desde la perspectiva física, la intensidad sonora medida en una dirección determinada y en un punto, es el valor medio de la energía sonora que atraviesa la unidad de área perpendicular a la dirección determinada en el punto considerado. A saber, la energía sonora que atraviesa la unidad de área (1 m^2) en un segundo.

La intensidad sonora es directamente proporcional a la amplitud de la onda sonora. La amplitud es el grado de compresión y descompresión del aire, como resultado del movimiento vibratorio, y es la característica que define el nivel sonoro percibido por el oído.

Desde el punto de vista psicofísico la percepción de la intensidad sonora es un fenómeno auditivo muy complejo, mucho más que el de la altura. En este punto, conviene recordar la sorprendente sensibilidad del oído desde el punto de vista de energía sonora: el sonido más potente tiene una presión un millón de veces superior al más débil que pueda ser escuchado. Tales diferencias obligan a trabajar con sistemas de medida y unidades que resulten, fuera del ámbito físico, operativas. Por ello, la intensidad se mide en una escala logarítmica, la de los decibelios (dB), que determina un nivel diferencial de intensidad entre dos

amplitudes: 0 dB en el origen, que corresponde al umbral de audición; y 130 dB en el límite, que corresponde con el umbral del dolor.

Mientras la potencia acústica evoluciona de forma lineal —respuesta física—, el oído humano lo hace de forma logarítmica —respuesta humana—. Fernández de la Gándara (1994) representa, así, las escalas de intensidad en función de la actividad receptiva del oído:

TABLA 20. ESCALAS DE INTENSIDAD SONORA

Sensación	Intensidad	I/I_0	Nivel de int.
Umbral del dolor	10^0	10^{12}	120
fff	10^{-2}	10^{10}	100
fortissimo	10^{-3}	10^9	90
forte	10^{-4}	10^8	80
mezzo—forte	10^{-5}	10^7	70
piano	10^{-6}	10^6	60
pianissimo	10^{-7}	10^5	50
ppp	10^{-8}	10^4	40
Umbral de sensación	I_0	$10^0=1$	0

Algunas de las magnitudes y unidades de medida con las que se establece la intensidad de los sonidos son:

- **Potencia acústica** de una fuente sonora. Indica la energía acústica que es capaz de emitir en la unidad de tiempo, es decir, la energía suministrada por segundo. Se mide en vatios (W).

- **Intensidad sonora**. Cantidad de energía, por unidad de tiempo, que pasa a través de una unidad de superficie perpendicular a la dirección de propagación del sonido. Se mide en vatios por metro cuadrado (W/m^2).

- **Sonoridad**. Indica la sensación subjetiva, y sus variaciones, que ofrece en el ser humano la intensidad sonora. La unidad de sonoridad es el son. Un

sonido sinusoidal con una frecuencia de 1.000 Hz y un nivel de sonoridad de 40 dB tiene un nivel de sonoridad de un son.

- **Nivel de intensidad sonora**. Medido en decibelios, es 10 veces el logaritmo en base 10 de la relación de intensidad de este sonido a la intensidad de referencia.

- **Nivel de sonoridad**. Es el valor numérico en *fonos* que un observador patrón estima ser de igual sonoridad que una escala contrastada medida en decibelios. Las curvas *isofónicas* o de igual sonoridad son aquellas que muestran los valores de presión y frecuencia necesarios para producir una sensación de sonoridad determinada en el observador patrón.

Nuestro sentido de la audición funciona dentro de unos umbrales de intensidad. El umbral de audición es el nivel de presión acústica más bajo que puede percibir normalmente un oído. El umbral de audición intolerable es el nivel de presión acústica más elevado que puede percibir el oído humano sin que la sensación producida sea dolorosa. Por último, el Umbral diferencial de intensidad representa la menor diferencia relativa de intensidad acústica que un oído normal puede percibir entre dos sonidos de igual frecuencia. Se denomina, asimismo, sensibilidad diferencial de intensidad.

Timbre.

Es la cualidad más compleja del sonido y es la que permite diferenciar entre dos sonidos iguales en sonoridad, tono y duración, pero de diversa procedencia.

El timbre depende del grado de complejidad del movimiento vibratorio que origina el sonido. Técnicamente, supone que el movimiento vibratorio está sujeto a la ley según la cual varía la elongación de la onda, en función del tiempo, en el intervalo de un período.

Cuando un cuerpo vibra lo hace de forma compleja —son excepcionales los cuerpos que lo hacen siguiendo las leyes del movimiento armónico simple—. A través del teorema de Fourier se puede descomponer ese movimiento ondulatorio

complejo en los sonidos puros que provienen de los movimientos armónicos simples componentes. De esta manera se puede observar que es el conjunto de las sensaciones sonoras producidas por los movimientos armónicos simples, lo que produce la sensación tímbrica respectiva a ese sonido.

Aunque viene determinado, fundamentalmente, por la proporción variable entre el sonido fundamental y los armónicos, la importancia de dicha proporción depende del tipo de sonido: estabilizados, que son sonidos que no varían con el tiempo, e Irregulares, que son sonidos que presentan *efectos transitorios*.

Cuando un cuerpo vibra produciendo varios sonidos, el más grave es denominado fundamental y el resto se denominan parciales. Estos parciales pueden ser:

- **Parciales concordantes**. Son semejantes a la serie armónica derivada de la fundamental. Se les denomina armónicos.

- **Parciales discordantes**. No son semejantes a la serie armónica y, por lo tanto, no son armónicos.

Consecuentemente, se llamarán armónicos, concomitantes o alícuotas a aquellos sonidos compuestos cuyas frecuencias son múltiplos de la frecuencia *fundamental*.

Las sensaciones de timbre no son mensurables como las de altura y de intensidad, pues la mayor o menor complejidad de un movimiento vibratorio no constituye una magnitud para la cual pueda establecerse unidad de medida ni escalas. No existen, por lo tanto, umbral ni cima para las sensaciones del timbre.

El estudio del timbre se centra en la descomposición de un sonido en sus frecuencias componentes y en sus intensidades relativas, es decir, en el análisis espectral del sonido.

El timbre es la cualidad que va posibilitar la distinción del tipo de fuente sonora, bien sea un objeto sonoro, un instrumento musical (acústico y/o electrónico) o un tipo de voz.

Duración.

La duración de un sonido es su longitud en el tiempo. La sensación sonora de la duración depende directamente de la duración del movimiento vibratorio que origina el sonido, aunque en algunos casos la sensación persiste una vez ha cesado el estímulo —Vg. acúfonos—.

El parámetro de la duración afecta también a la percepción de la altura. En determinados valores de duración, los sonidos más cortos ofrecen percepciones más agudas que los largos.

La magnitud básica de la duración es el tiempo. La unidad de medida es el segundo.

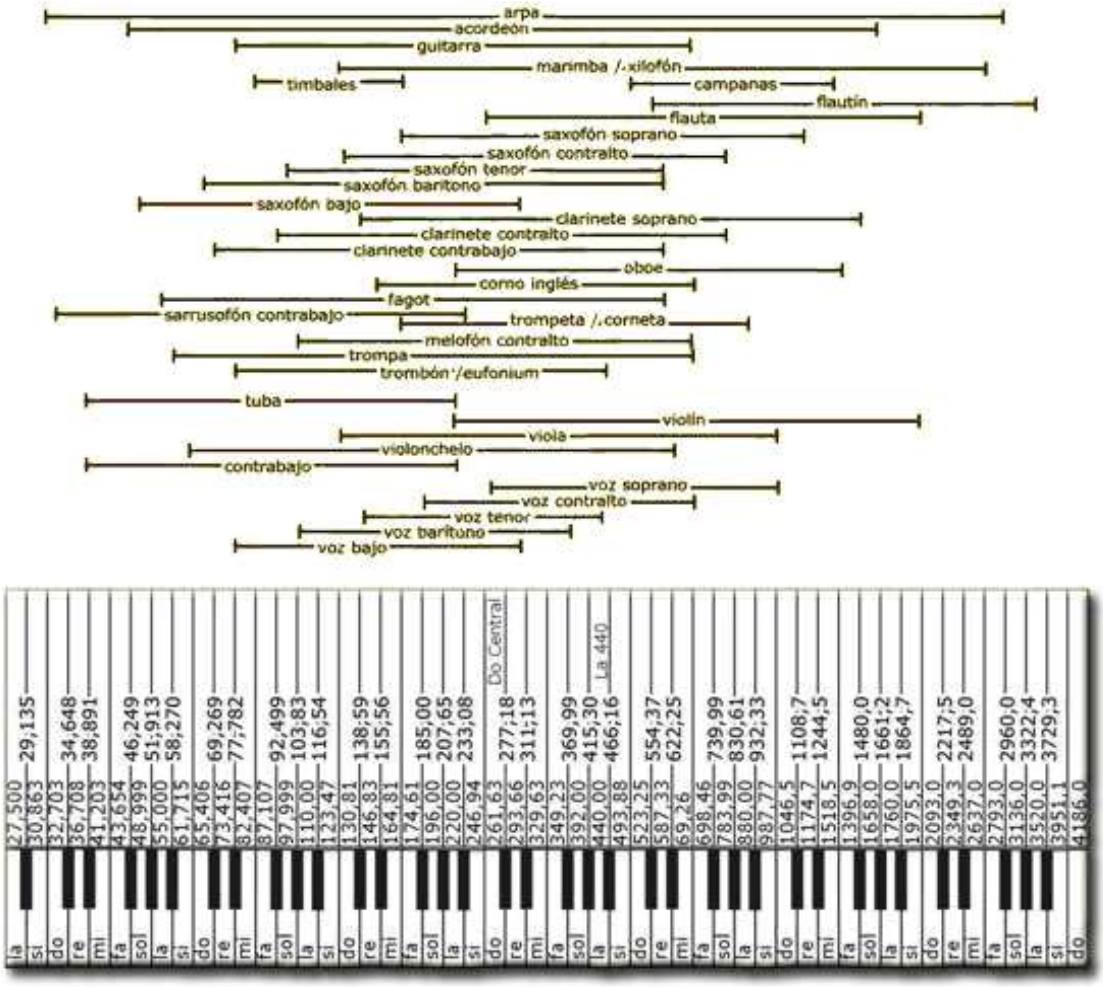
En la música, la organización en intervalos regulares de los sonidos y los silencios da origen al ritmo. Esta organización de la duración en valores rítmicos da lugar a unidades de medida específicas como el compás, el pulso, el tempo, etc.

Otros parámetros sonoros.

El **volumen** es una sensación subjetiva que depende conjuntamente de la frecuencia —altura— y la amplitud —intensidad—. La sensación es la siguiente: a mayor amplitud, mayor volumen; a mayor frecuencia, menor volumen.

La **densidad** de un sonido es la sensación que producen ciertos sonidos de ser más compactos, de tener más cuerpo que otros. Esta sensación depende de la frecuencia y aumenta con ella debido, probablemente, a la mayor velocidad con que se suceden las vibraciones en los sonidos agudos.

ILUSTRACIÓN 14. REPRESENTACIÓN DEL ESPECTRO SONORO-MUSICAL AUDIBLE

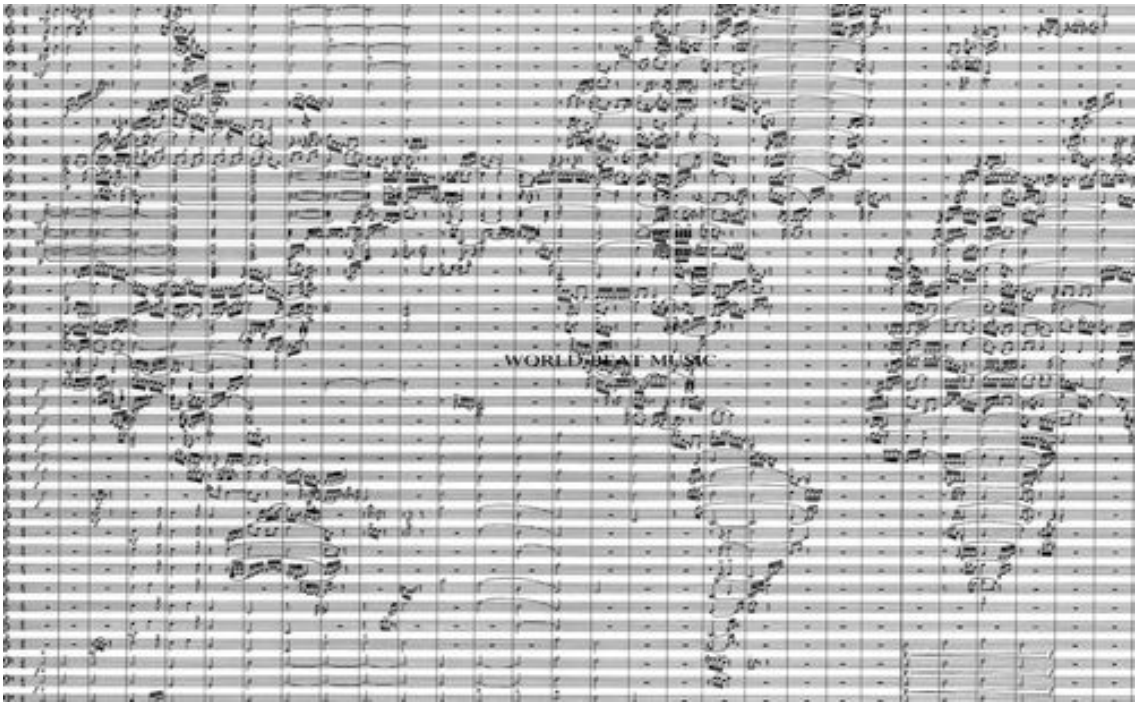


Fuente: Elaboración propia.

3.2.2. La Música.

La música además de constituir una expresión artística, es un acto de comunicación. Y como tal sigue unas normas de lenguaje que le confieren una abstracción. Aunque en Educación infantil no es un factor determinante el conocer en profundidad lo elementos del lenguaje musical, sí que es honrado y necesario que la adquisición de las normas más elementales de esta semiótica sean una competencia más del graduado en Ed. Infantil. No en vano, aunque cada vez más esté en tela de juicio, ha sido el sistema en Occidente que ha posibilitado mayor riqueza sonora-musical.

ILUSTRACIÓN 15. LA PARTITURA DEL MUNDO. UN MAPAMUNDI HECHO CON NOTAS MUSICALES



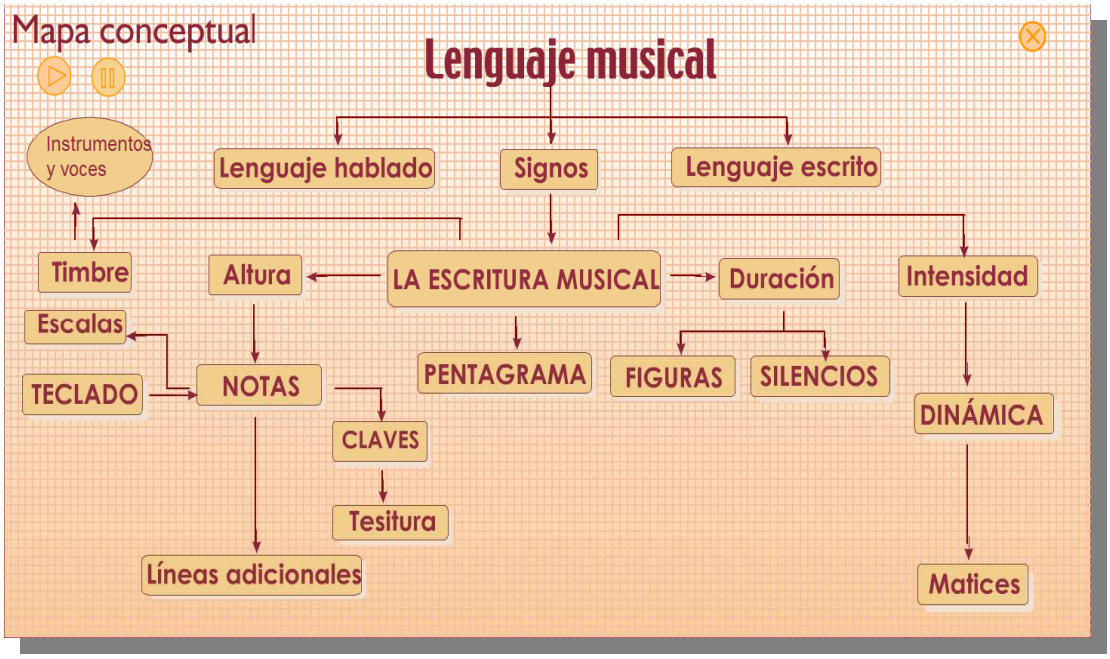
FUENTE: http://www.esperanzagalera.com/wp-content/uploads/2009/12/el-mapa-del-mundo-con-notas-musicales.jpg.

Existe una analogía entre las competencias que poseen los músicos y las que un maestro debe incitar y estimular a sus alumnos, a saber: *aspecto senso-motriz* (se corresponde con el juego sensomotriz, desde el nacimiento hasta los 3-4 años en el que niño explora su contexto); el *aspecto simbólico* (se corresponde con el juego simbólico, a partir de los 3-4 años, en el que el niño representa y expresa sentimientos); y el *aspecto constructivo* (se corresponde con el juego de regla, 6-7 años de edad en el que el niño muestra interés por las combinaciones sonoras)

El lenguaje musical

La escritura musical por lo tanto es un conjunto de signos que determinan las diferentes cualidades sonoras: altura (notas), intensidad (matices), duraciones (figuras) y timbre (instrumentos y voces). A su vez las notas son la sustancia sonora en la organización de las alturas (escalas) y en la construcción de las melodías interconectadas con el lenguaje hablado textual para la expresividad cantada. Por otro lado las figuras, unidades de tiempo que al combinarse producen ritmos, compases interconectados con el movimiento, las danzas, baile y la expresión motora (corporal e instrumental).

ILUSTRACIÓN 16. MAPA CONCEPTUAL DEL LENGUAJE MUSICAL



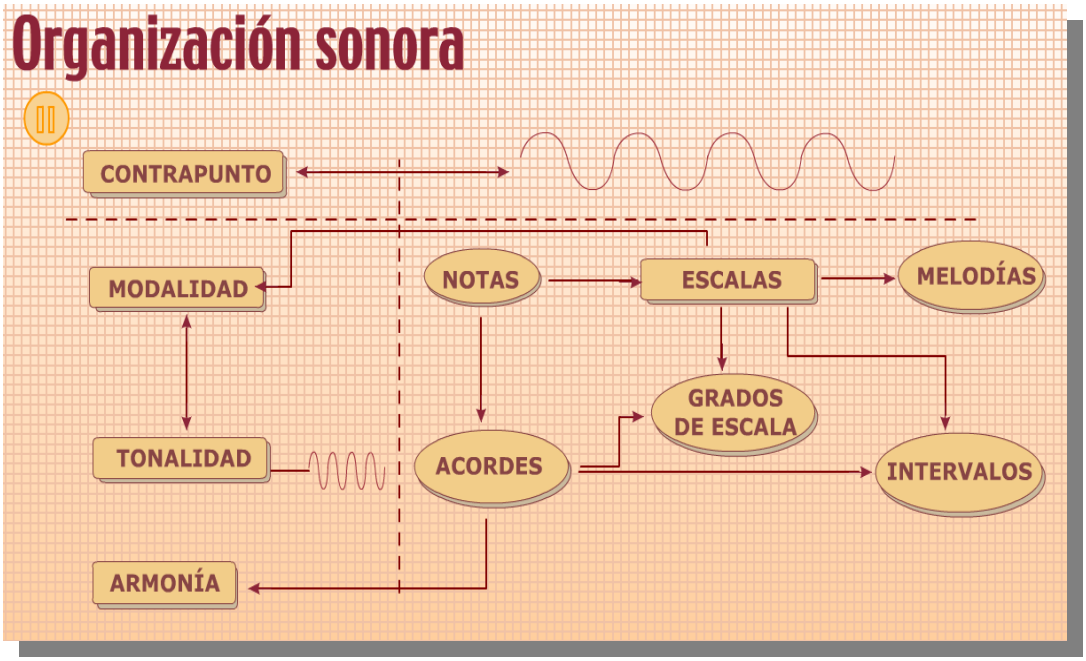
La música, para conformarse artísticamente, precisa de la conjunción de determinados componentes —altura, duración, color sonoro, intensidad, etc. — que determinan, en sus combinaciones, los rudimentos sobre los que se establece su expresividad. El trabajo de un compositor presupone la disposición y finalidad de esas variables para dotarlas de discursividad en el tiempo. Se vale para hacerlo de cuatro elementos básicos: ritmo, melodía, armonía y timbre, que seleccionados y combinados en su multiplicidad, asumen una vitalidad textual que les engarza formalmente, completando el programa creativo de este.

El sentido del término sonido hace referencia a todos los aspectos de selección tímbrica, instrumental —en cuanto a su coloración y en cuanto a su número—, al ámbito de alturas que permiten, y los resultados tímbricos que resultan de la fusión de diferentes timbres simples en estructuras complejas. Es decir, todos aquellos parámetros que establecen una relación directa entre la sonoridad como sustancia inconexa y su selectividad en el marco de reflexión de un determinado sistema estético-musical.

b. La organización sonora

La organización de la música se organiza tanto vertical como horizontalmente. Las notas musicales son el elemento esencial de dicha organización. Cuando los sonidos son lineales dan origen a las escalas, fundamentales para el desarrollo de las melodías y el contrapunto. Cuando las alturas están superpuestas forman los acordes, la organización del sonido es vertical, y el concepto que lo define es la armonía. Los sonidos que componen las escalas tienen un grado, es decir; una posición en función de la situación que ocupan.

ILUSTRACIÓN 17. MAPA CONCEPTUAL SOBRE LA ORGANIZACIÓN SONORA DE LA MÚSICA



Las notas de una escala están separadas entre sí por medio de unas distancias llamadas intervalos. Dependiendo de la distribución interválica de los grados de la escala obtendremos diferentes colores musicales, que llamamos tonalidades y existen tantas como notas musicales hay. Distinguiremos por el carácter que adquiere la música modalidades distintas dentro de una misma tonalidad.

c. El ritmo

El aparato rítmico comprende todos los tipos de rítmicas, compases, subdivisiones, tempos, dinámicas, agógicas, las disfunciones temporales, las expresividades

especiales, o la transpolación del ritmo a alguno de los otros elementos, dentro de una regularidad de retorno temporal libre y fluido, percibido como movimiento innato. Puesto que la música es un arte crónico «de naturaleza dinámica» (Guillot Gimeno, 1988: 85) que supone la organización del tiempo desde la dimensión sonora, para la ordenación del movimiento de los sonidos hace falta un valor mensurable: el metro es su elemento material, y el ritmo el formal. El metro cuantifica el número de partes en que se divide la unidad musical, y el ritmo cómo se agruparán estas partes iguales en un compás dado. La pulsación del metro revela la presencia de la invención rítmica ya que hay una relación entre el metro y el ritmo, tanto en el sentido de jerarquía como en el crononómico.

¿Qué es el ritmo?

Desde que nacemos estamos rodeados de cosas que tienen ritmo, que se pueden medir en el tiempo. Las agujas de un reloj se mueven con un ritmo continuo; el corazón late con un movimiento simétrico; los movimientos de los astros, las revoluciones de un coche, las olas del mar, el ritmo de los días y las noches,... Hasta cuando corres se suele hacer un movimiento rítmico.

La palabra ritmo inventada por los Griegos (Rythmo, s), significa fluir, circular, algo que no se detiene ni se atasca. Y es que cuando una persona decimos que tiene buen ritmo es que es capaz de seguir una canción, bailando, tocando o cantando, sin perderse. Una persona sin ritmo es incapaz de repetir una sucesión de acentos con duraciones distintas, una sucesión de figuras largas y cortas.

Se podrían dar multitud de definiciones que explicasen el concepto de ritmo musical: Combinación de duraciones, b) repetición de tiempos fuertes y débiles, c) todo aquello que es repetido con regularidad,...

Pulso y acento

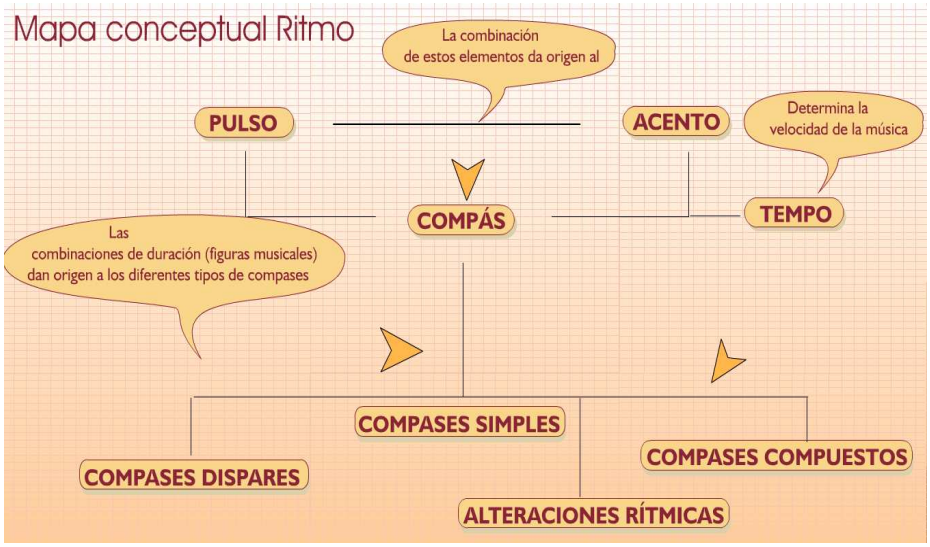
Si imaginamos a un soldado desfilando al ritmo de la banda, sus piernas se desplazan con un movimiento constante, (uno, dos, uno, dos,...) como una percusión real o imaginaria, como los segundos de un reloj. Estas "percusiones" son lo que llamamos pulso, que nos permiten medir las duraciones.

El ritmo, por lo tanto, es la combinación de diferentes duraciones que está realizando la banda de música: una marcha. Ese movimiento, y en un constante movimiento.

Ahora bien, en muchas ocasiones, y sobre todo si nos fijamos en muchas canciones y piezas musicales del folclore, no llevan un tempo y pulso tan marcado. ¿Habría que pensar que esto no es ritmo? Evidentemente hay que pensar que no, ya que existen tempos, pulsos y acentos que no están en una demarcación tan matemática sino en ritmo interiores y de expresión interna de quien la interpreta (vg. Cantes libres del flamenco)

La música sin una marcada sensación de pulso sigue siendo rítmica; suponemos que el ritmo es la misma cosa que tiempo y pulso y si no somos cuidadosos, ese prejuicio nos controlará y pondrá frenos a nuestra imaginación. (Paynter, 1991: 53)

ILUSTRACIÓN 18. MAPA CONCEPTUAL DEL RITMO

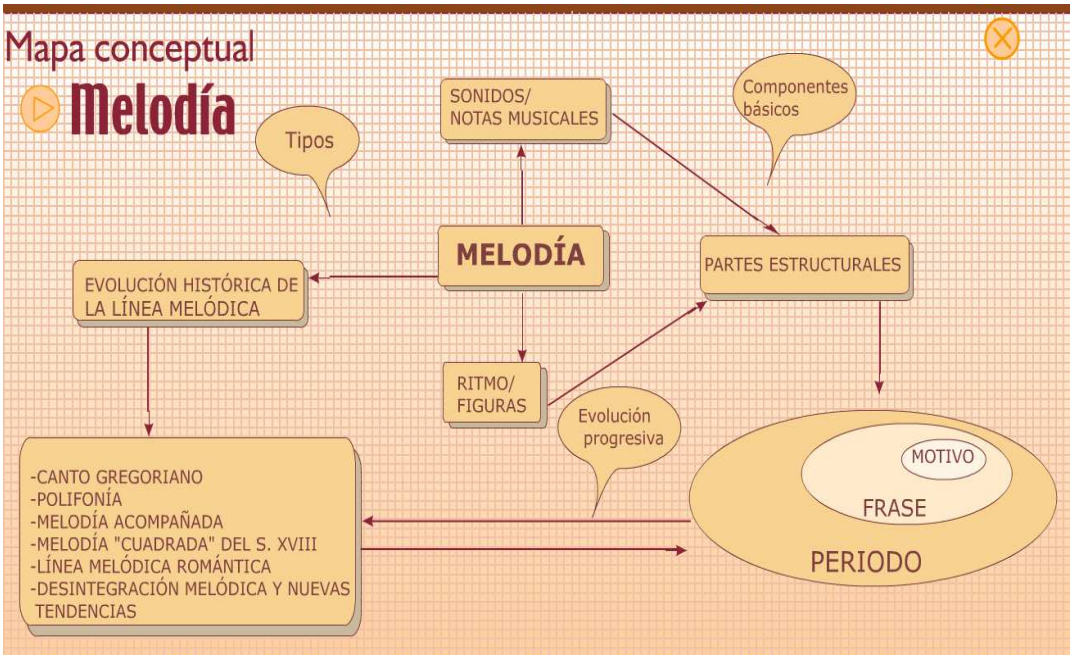


d. La melodía

En cuanto a la melodía, sirve de organizador primario entorno a ciertos cánones y construye el hilo conductor de la obra a partir de diseños puramente melódicos. De esta manera, permite jugar con los elementos de sucesión de alturas, recursos contrapuntísticos y con las múltiples posibilidades que estos ofrecen: tema directo,

inversión, retrogradación, inversión de la retrogradación, estrechamiento temático, etc.

ILUSTRACIÓN 19. MAPA CONCEPTUAL DE LA MELODÍA



La melodía junto al ritmo son los dos mejores medios para alcanzar cotas expresivas importantes en los niños. Las líneas melódicas ayudan a memorizar textos, a reconocerlos y a identificar características que definan una historia, un cuento.

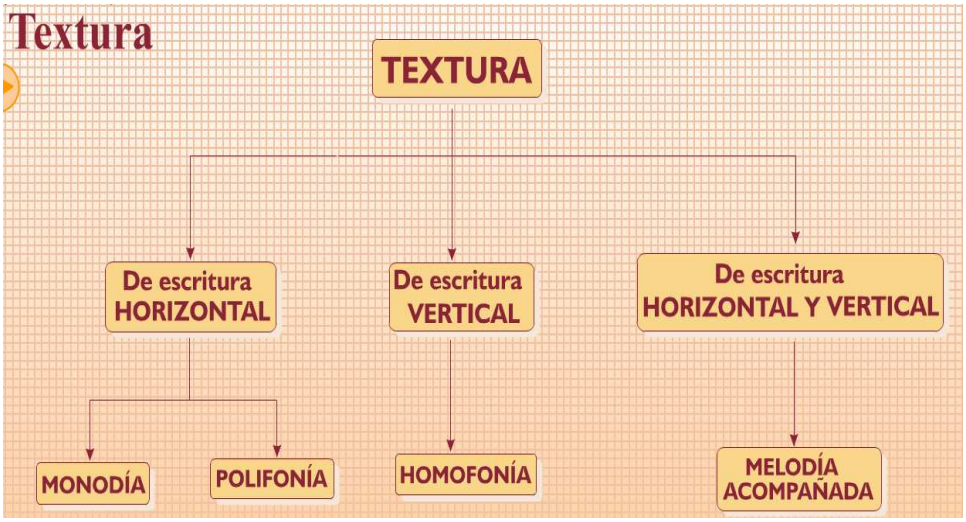
Aunque estamos acostumbrados a pensar en un tipo de escala concreta para articular una melodía, con los niños de infantil son a veces meras aproximaciones, que incluso podrían dar lugar a organizaciones diferentes, pentatónicas, modales e incluso microtonales.

e. La textura

La armonía, como sistema dialéctico de la *consonancia* formal de una heterogeneidad, permite todo tipo de recursos expresivos. Primero, la asociación o no a una tonalidad o modalidad concreta, el uso de un sistema atonal o de elaboraciones concretas de escalas por semitonos, tonos o incluso, fuera del sistema temperado, microtonos. Luego, la disposición textural de estos de forma

monofónica, homofónica, polifónica o heterofónica. Frente al resto de parámetros musicales, que son partícipes, como elementos constructivos, en otras realidades extramusicales, el armónico parece estar especialmente capacitado como portador de significación pues se muestra en exclusividad dentro de la expresión musical y posee una importante capacidad descriptiva. No obstante, como queda apuntado en el Tratado de armonía de Schönberg, se trata, en cualquier caso, de «uno de los medios más eficaces para lograr un buen resultado en música», pero no el único. Ha de observarse, que con este término no se debe entender únicamente *«la ciencia de los acordes y de sus enlaces»* sino todo lo que concierne a la altura de los sonidos, pero percibida no tanto como color o como distancia, sino como valor específico, susceptible de combinarse en *«términos de intervalos (grados y tipo de parentesco) característicos y reconocibles (más o menos consonantes), en términos de escalas, de acordes y de otras figuras tanto sucesivas, melódicas, como simultáneas, polifónicas y puramente verticales (homofónicas)»* (Pousseur, 1984).

ILUSTRACIÓN 20. MAPA CONCEPTUAL DE TEXTURA MUSICAL



Las propiedades armónicas están relacionadas con las facultades —de frecuencia vibratoria, de ritmo microtemporal— que los diversos intervalos musicales establecen entre los sonidos o notas, y con la extraordinaria capacidad del aparato auditivo para captar estas propiedades bajo una forma sintética y cualitativa. Tanto los grupos de intervalos como las escalas, melodías, acordes o estructuras polifónicas, constituyen, al ser proyectadas en el tiempo, *figuras* proporcionales, a

la vez geométricas y *coloreadas*. En virtud a su naturaleza matemática, las estructuras armónicas mantienen una relación de principio con las nociones esenciales de la realidad material —por ejemplo, con las estructuras ondulatorias, atómicas o moleculares—.

En ed. Infantil la textura musical es un rasgo complejo que se tratará siempre con ejemplos sencillos y claros: tocar y/o cantar uno sólo o cantar todos. En cuanto a la textura sonora puede resultar más atrayente el concepto ya que lo podrían relacionar con materiales (gruesos-finos; suave-ásperos)

Grano grueso o fino del sonido (Delalande, 1995: 58)

f. La forma

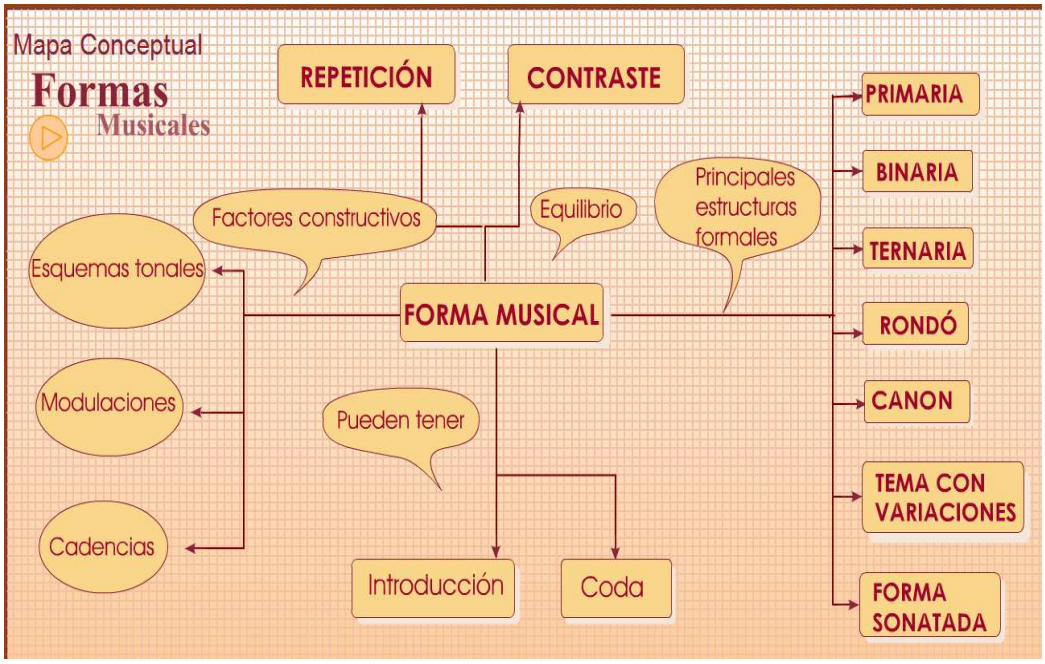
Cada uno de estos elementos, cuya actuación independiente configura la dimensión de su valor y alcance, se dispone simultáneamente en una retícula de interacciones que conforma, para cada uno de ellos y para su conjunto, una aportación al movimiento de la obra musical que determina su asistencia formal. En definitiva, concreta cómo esos elementos tipológicos marcan el crecimiento de la obra. Y es que la música revela su contenido a través de la forma musical. Por ello, no existe una distinción sonora evidente entre forma y contenido. Ambos se presentan en una amalgama que se ofrece como configuración en el seno de categorías estructurales. Categorías que surgen, como consecuencia de abstracciones genéricas, a partir de la individualidad de cada obra musical, que es específica en su singularidad pero que participa de ese ente global que es la forma:

La configuración de una obra de arte musical, y por ende su forma, es individual. Todas las manifestaciones formales obedecen, en consecuencia, a la ley inmanente a la obra, cumpliendo una función sólo válida en esa obra. El objetivo de la teoría funcional de la forma es el de revelar estas relaciones en el análisis de la obra de arte individual. Sin embargo, para llegar a una terminología válida, se requiere la abstracción de lo individual hacia lo general. Por ello, la teoría esquemática de la

forma establece modelos que constituyen normas con las cuales puede medirse y describirse la obra de arte individual con respecto a su forma. (Michels, 1989: 107).

No obstante, frente al concepto tradicional de forma, que parece referirse por lo visto, al menos históricamente, a un objeto cerrado, casi arquitectónico, que define una serie de relaciones estructurales unívocas e inmutables, el término crecimiento se refiere más a la suma del resto de elementos conformantes del proceso musical. Hace referencia a dos aspectos que parecen inexcusables en la música y que la forma, por sí sola, no contempla. Por una parte, implica un «sentido de continuación expansiva», o lo que es lo mismo, un proceso de evolución identificable y abierto.

ILUSTRACIÓN 21. MAPA CONCEPTUAL DE FORMA MUSICAL



Por otra, la «sensación paralela de ir logrando algo permanente», que viene a indicar el resultado mutable, más reconocible, que va ofreciendo la sedimentación temporal y memorizable de los acontecimientos sonoros. Se justifica, así, que «la forma musical es la memoria del movimiento» (LaRue, 1992: 88). Por ello, desde el plano analítico, resulta convincente, sin perder de vista su carácter unitario, estudiar el proceso de crecimiento desde las dos perspectivas que le definen: la articulación estructural, es decir, la disposición relacional que se establece entre los elementos

que la conforman, y la huella, la imagen que generan, en el oyente colectivo, esas sucesiones.

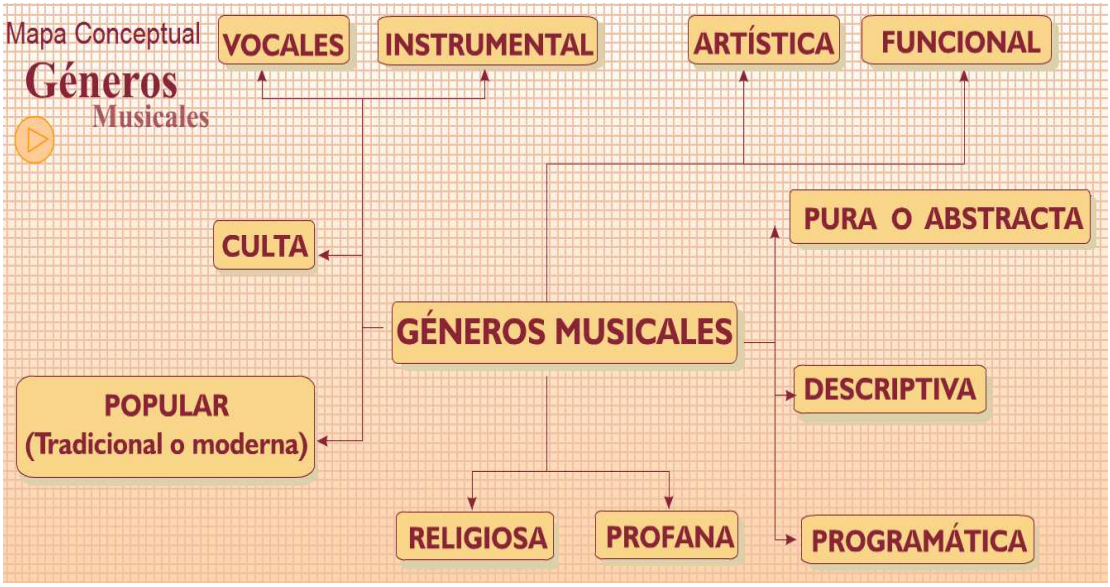
En educación infantil atenderemos a los aspectos de Permanencia, de cambio y retorno. Permanencia, hay cosas que se mantienen en el tiempo, son inmutables, Cambio, algo ha cambiado y nos ayuda a valorar lo permanente, Retorno, hicimos algo al principio que volvemos a repetir, pero no igual.

g. Géneros y estilos

Los géneros musicales hacen referencia al contenido de una composición, permitiéndonos definir en una primera aproximación y de una manera muy amplia el tipo de música que estamos escuchando.

Normalmente suele aparecer en términos opuestos, de dos en dos. Así la música puede ser de género vocal o instrumental, folclórico o culto, religioso o profano, artístico o funcional, pura o abstracto, descriptivo o programático.

ILUSTRACIÓN 22. MAPA CONCEPTUAL DEL GÉNERO MUSICAL



Se debe considerar que estos géneros no son excluyentes entre sí, podemos encontrar tanto música vocal y artística como instrumental y funcional. En definitiva, jugar con cualquier tipo de combinación.

En cuanto al estilo se considera aquella forma o manera de interpretar la música, el modo de expresión. Esto ha dado categorías estilísticas históricas: al estilo barroco, renacentista, así como a forma de interpretar la música popular: estilo de jazz, blues, rock, flamenco,…

h. El sonido y la música en el niño de 0 a 6 años

La sensación sonora nos envuelve; percibimos el sonido de forma integral, ubicua, multidireccional y continua; el sistema auditivo es nuestro guardián porque incluso cuando descansamos, está alerta.

La música es una apropiación concreta del mundo sonoro natural. Supone ya una creación por cuanto requiere un procesa-miento complejo de selección, de síntesis, de recombinación, de apropiación, de intercambio, de experimentación, etc. de la realidad sonora.

Esa realidad sonora es, en cierta medida con la que se encuentra el niño desde que nace. Un mundo rico y diverso, que le va acompañando en su evolución como personas y que conecta directamente con las emociones, conocimientos y placeres, dentro de un contexto familiar y cultural.

De forma gradual, el niño accederá a todo su mundo sonoro desde la voz y el canto, los objetos sonoros e instrumentos, a través del movimiento corporal y el baile, y por supuesto mediante la percepción de todo ello, tanto sonoro como musical. Al finalizar su etapa en infantil asumirá roles de participación activa tanto en los aspectos perceptivos como expresivos: tocando, bailando, escuchando, creando.

3.3. El mundo sonoro del niño. Desde lo perceptivo (la escucha) a lo expresivo (manipulativo)

El niño, como hemos podido observar a partir de las diferentes teorías psicosociales y educativas, pasa de percepción del sonido a manipular objetos en

lo que experimentar y el mismo recrear sus propios ritmo (imitativos) e incluso melodías.

3.3.1. La percepción sonora. Aprende a escuchar

La percepción auditiva la podemos definir como la llegada directa o indirecta del sonido al oído. En esta percepción intervienen distintos agentes.

> La percepción es el proceso por el cual recibimos información del ambiente exterior y supone un proceso complejo en el que influyen una serie de factores como: atención, memoria, conciencia, imaginación, estado afectivo, otros campos perceptivos, etc. (Bernal, 2003: 2)

Aaron Copland (1939) en su clásica obra "Como escuchar la música", y posteriormente Swanwick (1988), inquieren sobre este aspecto, interesándose fundamentalmente en el estudio de la apreciación musical. Éste categorizado en dos grandes categorías a las persona: los escuchantes y los oyentes, así como los principales autores que han descrito los procesos gestálticos implicados en la percepción musical como son Deutsch (1982) y Sloboda (1985,1986).

Pero existen muchas clases de oyentes. Las experiencias auditivas están sujetas a múltiples variaciones. Es un sentido subjetivo que tiene implicaciones de todo tipo y en algunos casos de especial importancia.

La experiencia auditiva es una síntesis peculiar y personal que cada individuo posee.

En la percepción auditiva intervienen consideraciones de tipo acústico y psicológico. Los recuerdos musicales tempranos, impactos sonoros, el contexto en el que se haya vivido y al fin y al cabo escuchado, la educación recibida, etc., van a ser determinantes para poseer un tipo de escucha que difiere de otras personas, incluso de una misma región o país.

Como docentes, el conocimiento de la anatomía y fisiología del oído puede ayudarnos a comprender los límites de la audición y reconocer los peligros que

entrañan ciertas prácticas de escucha tan perjudiciales para nuestro oído y nuestro cuerpo.

En el aspecto musical la audición interviene en todas las actividades musicales, tan importante para su educación, como por ejemplo, el desarrollo de la memoria auditiva para recoger un espacio temporal armónico.

a. Experiencias perceptivas

El mundo sonoro y musical es muy amplio. Uno de los valores que debemos inculcar a los estudiantes en materia sonora musical es que la música tiene muchas extensiones, es como un gran *octopudus* que se extiende en múltiples y variadas formas sonoras de sentimientos y creatividades.

Por ello, no debemos dejar de lado este aspecto. Los estudiantes, por su parte, pueden ser grandes proveedores de músicas que están en su interés más inmediato, pero desconocedores de otras que también deben ser importantes para su formación como educadores de infantil, como los folclores de un país, la música "culta" en toda su extensión o la música de otras latitudes geográficas tan substanciales en un mundo globalizado. Además, es el docente el que debe proveer a sus alumnos de las técnicas necesarias para poder entender y/o analizar con nitidez la música o el sonido, sea cual fuere.

> Cuando los adolescentes y jóvenes comiencen a saber respetar y comprender que hay diferentes tipo de música, histórica, profana o religiosa, tradicional de nuestro entorno y de otras culturas, además de su música más habitual, y que no son incompatibles unas de otras, sino que pueden formar parte igualmente de nuestro repertorio cotidiano, cada una en su momento; cuando al mismo tiempo puedan disfrutar de todas ellas por igual, porque ha podido conocerlas, aprenderlas y comprenderlas, siguiendo un proceso natural en su aprendizaje, al igual que escuchan "su música", entonces, y no antes, estarán cumplidos en su totalidad los objetivos del educador musical. (Barrios, 2002: 19)

Pero también debemos tener presente otro tipo de escuchas en los que la experiencia perceptiva ha dado sus frutos. La pedagogía de la creación musical[59], una de las últimas corrientes surgidas en el último cuarto de siglo XX, demuestra

cómo se puede alcanzar el mismo nivel perceptivo y expresivo musical sin conocimientos de notación alguna. La experimentación sonora y la escucha de otro tipo de músicas (no tonales) aumentan la reflexión acerca del mundo sonoro y el pensamiento crítico. Esto además está fortalecido en nuestros días gracias a las tecnologías. Las aplicaciones de creación sonora potencian de forma interactiva la capacidad perceptiva y la creatividad. Antonio Alcázar, reflexiona sobre este tema, apuntando la inclusión en las aulas de la creación sonora como método para conseguir competencias expresivas haciendo uso no sólo del mundo sonoro tonal sino también de otros perspectivas tímbricas, de otras músicas.

> Una actitud que invierte decididamente la realidad habitual en las aulas, la cual gira de manera casi exclusiva alrededor de los conocimientos tradicionales –el aprendizaje de alturas y duraciones, la notación- y del empleo de instrumentos y ejemplos musicales cuyo eje está ocupado por el sistema tonal y que, precisamente por centrar y restringir el concepto de música alrededor de tales prácticas, condiciona e impide que otras realidades musicales, con otros timbres, otros sistemas u otra nacionalidad, sean consideradas Música al mismo nivel. (Alacázar, 2008b: 35)

b. La exploración sonora

Los objetos sonoros, materiales reciclados, los elementos cotidianos, cualquier objeto que al accionar suene, es proclive de ser una sustancia expresiva.

> Resultados de algunas investigaciones sugieren que aproximadamente entre los 3 y 6 meses, los bebés comienzan a responder activamente a la música más que a recibirla pasivamente. Comienzan a volver la cabeza buscando la fuente sonora y a mostrar un placer manifiesto y “asombro” (Hargreaves, 1998: 76)

Los niños son muy respectivos al hecho sonoro, y se les estimula convenientemente desde el primer ciclo de infantil, seremos capaces de alcanzar objetivos sorprendentes en su desarrollo musical, en la discriminación, discriminación y reconocimiento de elementos del lenguaje musicales.

Es importante realizar una selección oportuna de audiciones, que irán desde el folclore autóctono, el de otras culturas, músicas clásicas e incluso experimentaciones sonoras hechas con elementos electrónicos.

En este sentido el docente podrá registrar por medio de fichas aquellas características importantes que considere de las canciones elegidas, y que posteriormente le valga como herramienta didáctica en el aula.

Un modelo de ficha es la propuesta por Pilar Barrios para recoger las características de las canciones populares. Aunque se trata de una ficha para los estudiantes de la especialidad de Música (a extinguir) se podría adaptar al perfil del docente de Infantil.

> La música extremeña, como la española en general, ofrece un rico legado, digno de tenerse en cuenta y de conocerlo. La mejor forma de hacerlo es incluirlo dentro de los programas docentes de los distintos niveles educativos… partiendo de un tema popular de tradición oral extremeño, llegaremos a trabajar e intelectualizar todos los conceptos musicales. (Barrios, 2000: 5)

La escucha es una de las actividades fundamentales de la educación musical. La percepción sonora no excluyente de una situación concreta, La práctica auditiva se debe practicar con los niños en cualquier momento y acción: en movimiento, sentados y atentos o un momento de relajación. Incluso se podrían realizar actividades contrastantes y chocantes para provocar nuevas sensaciones no esperadas, con lo que podría ocurrir que la atención fuera mayor de esta forma: una música rejada en movimiento y en momento de relajación una música viva.

ILUSTRACIÓN 23. MODELO DE FICHA DIDÁCTICA DE MÚSICA POPULAR

1. La canción (o el baile...) que he elegido es:_____

2. Los informantes han sido:_____

- Individual o colectivo_____
- Sexo (s)_____
- Edad (es)_____

3. Música, baile, instrumento

- Canción, baile, instrumento_____
- Religioso o profano
- Quién se lo enseño
- En qué momento se interpretaba
- Dónde lo aprendió (lugar)

4. Fecha de recogida

5. Repito, analizo y escribo el ritmo (Observa si hay estructuras rítmicas que te sean desconocidas o cambios que no entiendes en principio...)

6. Repito, analizo y escribo la melodía (Observa si hay sonidos extraños...)

7. Juntamos ritmo y melodía y escribimos la partitura completa

8. Escribo el texto (eso también se puede hacer en un principio)

9. ¿Qué estructura musical tiene?

10. ¿Qué tipo de instrumentos lleva?

11. Explica las características de estos instrumentos y reprodúcelos

12. Podemos añadir fotos en relación con lo que hemos recopilado.

FUENTE: Elaborado a partir de (Barrios, 2000: 4)

3.3.2. La expresión vocal.

La voz es el instrumento principal que nos ha dado la naturaleza, y como todos los instrumentos tenemos que cuidarlo y saber utilizarlo.

Aprendiendo a usar bien la voz podremos comunicarnos, hablando o cantando, y también podremos expresar nuestros sentimientos.

Para emitir los sonidos utilizamos el aparato fonador, que consta de tres partes:

- Los suministradores de aire que son los pulmones. Con ellos cogemos el aire del exterior, se debe hacer por la nariz (inspiración), y luego lo expulsamos por la boca (expiración).

- Los productores de sonido: el aire expulsado pasa por la laringe y hace vibrar a las cuerdas vocales, según sea más o menos fuerte esa expulsión tendremos un tipo u otro de sonido.

- Los resonadores: son como los altavoces de los aparatos de música. Gracias a ellos resuena el sonido que sale de las cuerdas vocales.

a. Clasificación de las voces

Voces graves

A) Tenor: voz más aguda de hombre, hay tres tipos: ligero: muy agudo, y muy ágil. (Alfredo Kraus), lírico: es la voz más común y tiene una amplia tesitura. (José Carreras) y dramático: voz muy potente y con fuerza. ("Sigfrido", de Wagner)

B) Barítono: es la voz intermedia, no tan aguda como los tenores, pero más clara que la de los bajos. · ("Fígaro", del Barbero de Sevilla, de Rossini)

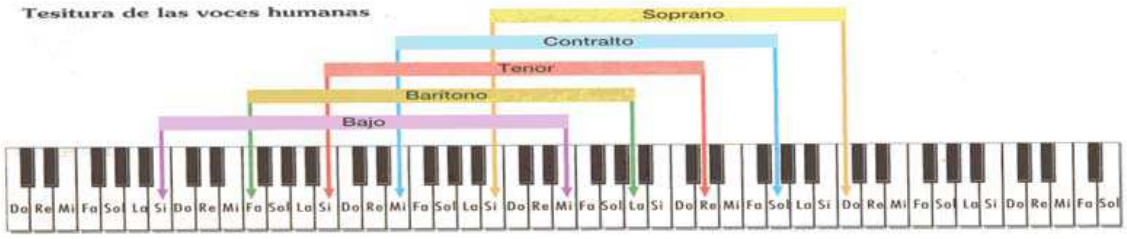
C) Bajo: es la voz más profunda y grave. Con una sonoridad característica inconfundible. (Coros Rusos)

Voces blancas

A) Soprano: voz de mujer más aguda, ligera: la más aguda y con más brillo y agilidad.("Reina de la noche", de la Flauta Mágica de Mozart.), lírica: la más contundente y potente, tiene muchas posibilidades de registro.(Montserrat Caballé) dramática: menos ágil pero con un agudo muy brillante.(María Callas)

B) Mezzosoprano: algo más grave que las sopranos. (Teresa Berganza)

C) Contralto: voz más grave de mujer, aterciopelada y clara. (...)

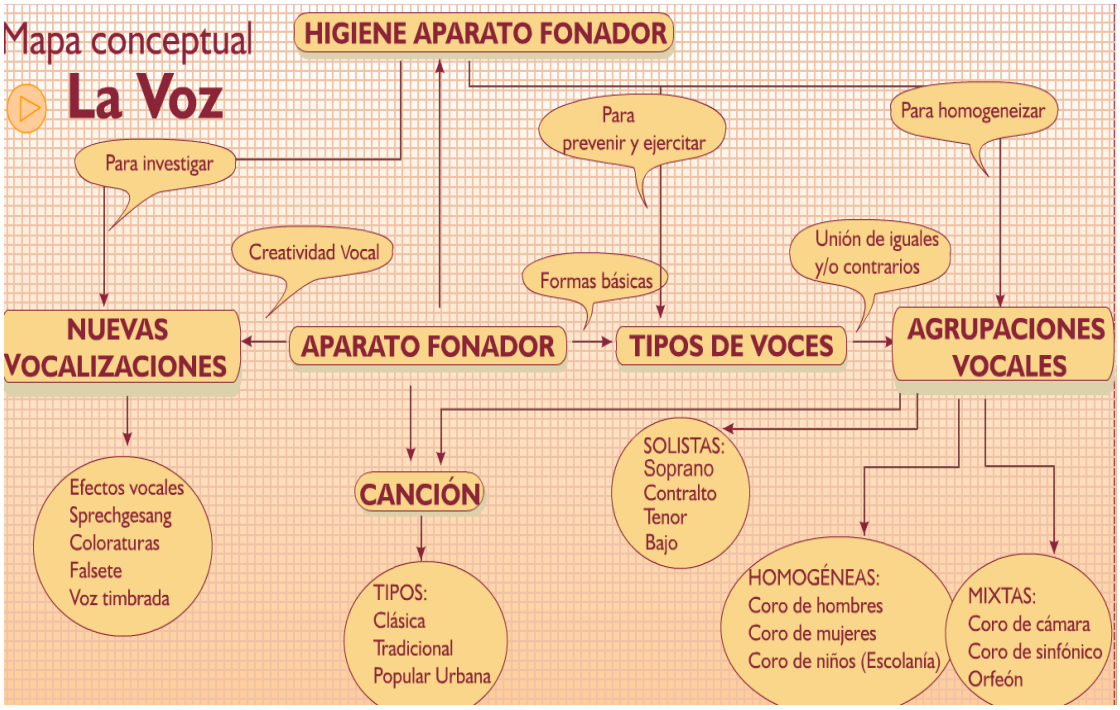


b. Agrupaciones vocales

Normalmente se llama coro a la agrupación de varias voces que se unen para cantar, y existen diferentes denominaciones dependiendo de la singularidad de éste:

- *Coro de voces mixtas*: cuando hay voces graves (de hombres, tenores y bajos)
- *Voces blancas* (mujeres o niños, sopranos y contraltos).
- Si este coro es de menos de 20 voces se llama *Coro de Cámara*.
- Si el coro tiene más de 100 voces mixtas se denomina *Orfeón*
- *Coro de voces iguales*, puede ser de hombres o de mujeres.
- Cuando es sólo de niños se llama *Escolanía*.

ILUSTRACIÓN 24. MAPA CONCEPTUAL DE LA VOZ



c. La expresión vocal en infantil

La canción es en muchos casos el primer acercamiento hacia la música. Las madres de todo el mundo han cantado para dormir a sus hijos. Las canciones suelen perdurar en el tiempo por ser intuitivas y fáciles de recordar y cantar. Además, en la canción se unen dos lenguajes: el musical y la palabra. La música nos proporcionará emociones y sentimientos, es decir; el *aspecto afectivo;* el texto, el *aspecto* cognitivo. La música por sí sola aviva nuestra capacidad creativa; el texto por sí solo despierta ansias de conocimiento. Esa unión de letra y melodía va a despertar los dos aspectos fundamentales del ser humano: *el afectivo y el* cognitivo que van a derivar en el *espiritual* donde radica el aspecto madurativo de la persona.

El canto es una manifestación en la que los niños se sienten cómodos y demuestran de manera más clara sus sentimientos. A través del canto podemos saber cómo se encuentra, si ese día está feliz o tiene algún problema. Los que son introvertidos van a decirnos lo que sienten y los hiperactivos tenderán a calmarse, sirviendo además par estrechar lazos de unión entre los que están cantando juntos.

Por otra parte, el canto escolar, y sobre todo en infantil es colectivo, socializa e integra, disfrutando de un sentimiento común.

> Estrecha vínculos y relaciones al sensibilizar emocionalmente al conjunto de individuos, jerarquizando el quehacer musical, promoviendo mayor participación, mayor contacto sensible con el grupo (Akoschky, 2000, vol.1: 167)

El canto ha sido siempre un medio de comunicación entre los padres, abuelos y familiares y el niño. Desde los primeros días de su alumbramiento, el bebé está expuesto a una constante recepción de ruido, sonidos, palabras y canciones. Es en éstas últimas donde se produce la mayor interconexión entre el adulto y el niño, ya que los giros melódicos del texto cantado son los que intentará imitar desde el primer momento, antes incluso que cualquier palabra. Los balbuceos no son sino reflejos de esas entonaciones escuchadas y que él expresa a través de la voz.

Con el canto podemos realizar una gran cantidad de actividades relacionadas como la escucha atenta, memorización auditiva, ejercicios de control respiratorio, juegos, improvisaciones, expresión corporal.

Avanzando el tiempo debemos ser cautos y observar cualquier defecto prematuro que tuviera nuestro alumno. Una detección a tiempo podrá solucionar un problema grave en la pubertad. Las ronqueras, niños que gritan en exceso, son síntomas de una mala utilización del aparto fonador y que debe ser soluciona con toda celeridad.

Aunque no existe gran variedad en las tesituras de los niños, sí podemos realizar una distribución de ellos para poder cantar alguna canción grupal (imitativas, en canon).

En definitiva, a través de la canción se está educando la atención, la igualdad y el espíritu de grupo, además de facilitar información sobre cada pueblo y unir lazos entre culturas muy diversas.

3.3.3. La expresión instrumental

Entendemos por instrumento musical todo tipo de objeto que produce un resultado sonoro susceptible de ser utilizado para la interpretación organológica. Tranchefort los define como “generadores de sonidos musicales”. Son utensilios condicionados por la capacidad del intérprete y además son incontables porque constantemente se inventan instrumentos nuevos o variantes de los ya conocidos y otros caen en desuso.

a. La organología

El *estudio sistemático de los instrumentos* se aborda desde la organología, rama de la musicología, que se define como ciencia de los instrumentos musicales.

Tradicionalmente la organología ha tenido tres *campos de estudio*:

- Investigación sobre orígenes/antecedentes de los instrumentos y las filiaciones entre ellos.
- Estudio práctico: morfología, construcción e interpretación.
- Clasificación de los instrumentos.

Referente a la morfología, cada familia instrumental tiene sus peculiaridades:

1. *Cordófonos.* Precisan de una caja de resonancia que amplifique la señal y la haga audible, así como un elemento que transmita la vibración.
2. *Aerófonos.* No necesitan estos añadidos, ya que la columna de aire se escucha por sí misma.
3. *Percusión.* Idiófonos y membranófonos se conforman de materiales con propiedades sonoras.

4. *Electrófonos.* Generan el sonido a partir de impulsos eléctricos y son el grupo más versátil ya que se puede incidir de forma directa sobre las variables del sonido, con posibilidades casi ilimitadas.

En lo que se refiere a la clasificación de los instrumentos, los grupos instrumentales suelen conformarse en función de producción del sonido, aunque existen otras posibilidades, como las técnicas de interpretación.

Schaeffner (1976) clasificó los instrumentos desde otro punto de vista:

1. Cuerpo sólido vibrante:
   a. No susceptible de tensión
   b. Flexible
   c. Susceptible de tensión
2. Aire vibrante

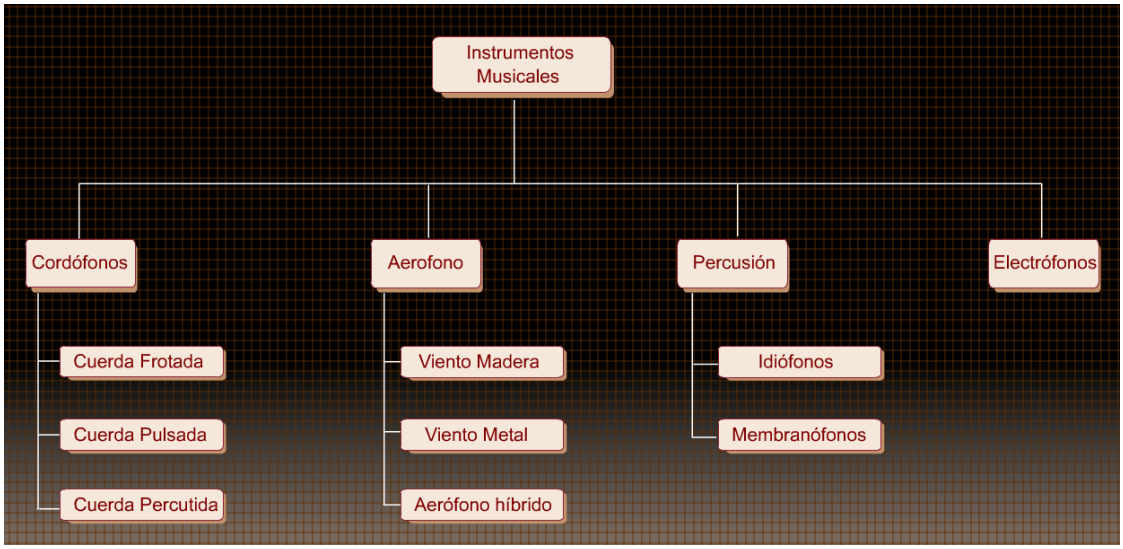
Bruchner por su parte aborda la clasificación de los instrumentos teniendo en cuenta la fuente sonora:

1. Idiófonos. Masa elástica
2. Aerófonos. Aire encerrado en el instrumento.
3. Sinfonos. Material que se ha hecho elástico artificialmente

Tradicionalmente los instrumentos musicales se han dividido en tres categorías: cuerda, viento y percusión, aunque lo más indicado sería realizar una clasificación atendiendo al cuerpo sonoro que se pone en vibración. En este caso resultan cinco grandes grupos: cordófonos, aerófonos, idiófonos, membranófonos y electrófonos. Dicha clasificación, aunque emparentada con la tradicional, resulta más precisa.

Por último indicar que Mahillon (1884) y posteriormente Hornbostel y Sachs (1914) desarrollaron una categorización instrumental que subdivide las familias principales por materiales de construcción y técnicas de ejecución.

ILUSTRACIÓN 25. MAPA CONCEPTUAL DE LA CLASIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES



Los instrumentos musicales occidentales han estado supeditados a una serie de agrupaciones por familias atendiendo a la naturaleza del material vibrante y, en consecuencia, tímbrica. Así encontramos la familia de cuerda frotada: violín, viola violo cello y contrabajo; la familia de viento madera (flauta travesera, Oboe, Clarinete y Fagot); la familia de viento metal (Trompa, trompeta, trombón y Tuba) y la familia de Percusión (con sonido determinado e indeterminados, parches o láminas, idiófonos o membranófonos).

ILUSTRACIÓN 26. ALGUNAS DE LAS AGRUPACIONES CLÁSICAS INSTRUMENTALES POR FAMILIAS

Cuerda frotada

(violín, Viola, Violoncelo y Contrabajo)

Familia de percusión

(Caja, Tambor Timbales, Platos, Xilófono, Marimba)

Viento Metal (Trompa, Trompeta, Trombón y Tuba)	**Instrumentos de Cuerda pulsada y percutida** (Clave, Arpa, Guitarra y Piano)

Los diferentes modelos de clasificación instrumental han permitido realizar también ordenar los instrumentos de índole folclórico y/o étnico. Como comentábamos arriba, nos inclinamos por la clasificación de éstos atendiendo al tipo de cuerpo que se pone en vibración.

ILUSTRACIÓN 27. ALGUNOS INSTRUMENTOS FOLCLÓRICOS ESPAÑOLES POR FAMILIAS

 Cordófonos (guitarras, zanfoñas, rabeles)	 **Aerófonos** (flautas, gaitas, xirimías, oboes, albókas)

Idiófonos (almirez, carraca, huesera, crótalos, castañuelas, sonajas)	**Membranófonos** (tambor, panderos, pandereta)

b.Los instrumentos escolares en infantil

Aunque los contenidos anteriores atienden a un conocimiento más general del estudiante de Ed. Infantil, la competencia real deberá adquirirla en saber qué materiales e instrumentos sonoros deberá utilizar en el aula.

Aunque por similitud con los instrumentos musicales, los objetos e instrumentos escolares tienen clasificaciones organológicas similares al de sus mayores. Así podremos tener cordófonos (objeto hecho con cuerdas, cordones; aerófonos (la flauta dulce como ayuda en el acompañamiento de canciones infantiles); idiófonos (objetos fabricados con elementos duros y poco flexibles como latas rellenas de arroz, garbanzos, crótalos, sonajas y triángulos) membranófonos (panderetas, panderos). Además, si se tiene la oportunidad de realizar alguna adquisición de algún teclado para experimentar con él será de gran ayuda, aunque no se sepa interpretar, ya que lo utilizaremos fuente sonora de experimentación.

La interpretación de los objetos sonoros por parte de los niños será directamente proporcional a su desarrollo motriz. Así, mientras que en el primer ciclo serán un contacto con la experimentación sonora, buscando sus efectos, cuánto dura su sonido, la diferenciación acústica de unos y otros, etc., en el 2º ciclo y según vayan

acercándose al final de éste, la experimentación irá pasando a la interpretación, mediante improvisaciones, juegos, y procesos de creación personal y en grupo.

Posible listado de instrumentos escolares en infantil

- 1 bombo
- 2 tambores
- Panderos pequeños
- 2 panderetas pequeñas
- Algunas maracas de calabaza
- Algunos pares de claves
- 2 triángulos
- Algunos güiros y reco-reco
- Campanitas con soporte
- Cascabeles
- 1 metalófono soprano afinado
- 1 Xilófono soprano afinado
- 1 pequeño teclado

3.3.4. La expresión corporal

Ya hemos comentado a lo largo del proyecto la necesidad de comunicación humana. Esta necesidad orientó su propio instinto hacia los medios más apropiados para expresarse, ser comprendido y entender las manifestaciones de otros individuos. Sin duda, en el primer intento de comunicación se utilizó el movimiento. Cuando tomamos conciencia de que el movimiento es la esencia de la vida y que toda forma de expresión (sea hablar, escribir, cantar, pintar o bailar) utiliza el movimiento como vehículo, vemos cuál importante es entender esta expresión externa de la energía vital interior, y únicamente podremos llegar a ese entendimiento mediante el estudio del movimiento. El aspecto melódico, el rítmico y el dramático son los que están más estrechamente relacionados con el cuerpo humano y la personalidad: la melodía, a través de su origen en la respiración y la voz; el ritmo métrico, a través del cambio del peso sobre los pies y por el pulso; el

sonido dramático, a través de la enorme escala de emociones siempre acompañadas de la reacción física.

La música es movimiento y es imposible tener música sin gesto. El movimiento en el niño supone un canal de aprendizaje de la vida y el mundo de los sonidos. Reacciona a las informaciones sonoras que le llegan desde su nacimiento. Hacia los cuatro meses, el descubrimiento fortuito de un sonido a continuación de un movimiento va a incitarle a repetir y a variar este movimiento por el placer de moverse, de escuchar. A los nueve meses, se agita rítmicamente en su cuna cuando oye música. Desde que es capaz de mantener el equilibrio y cuando la marcha es poco a poco asegurada, da vueltas con un vals. Ruedas y marchas acompañan sus juegos en la escuela infantil.

> Resultados de algunas investigaciones sugieren que aproximadamente entre los 3 y los 6 meses, los bebés comienzan a responder activamente a la música más que a recibirla pasivamente… Es posible que el bebé responda al "sonido puro" y sólo hacia el final del primer año es cuando los aspectos rítmicos de la música producen un efecto distinto. (Hargreaves, 1998: 76)

El movimiento corporal está estrechamente ligado a la escucha musical y se impone como el mejor medio para vivenciar los elementos musicales, así como exteriorizar los sentimientos de manera espontánea.

3.3.5. La creación musical. El juego y la improvisación

A perder a crear es aprender a comunicarse, a expresar exteriormente algo que reside en nuestro interior, encontrando además placer en ello. La improvisación, como la mejor técnica creativa sonora y musical en infantil, nacerá de nuestro interior, pero solamente podrá realizarse en un clima apropiado de seguridad y confianza. Utilizando la enorme cantidad de recursos que nos proporciona la voz se pueden realizar muchos juegos e improvisaciones.

a. La creatividad

La creatividad es la habilidad que tienen los seres humanos para resolver situaciones y solucionar problemas de forma competente y original. Muchas personas piensan que la creatividad está relacionada con las artes, pero desarrollar la capacidad de inventiva debería ser cometido de todas las áreas del currículo y no sólo de las enseñanzas artísticas.

¿Cuándo podemos decir que una persona es creativa?

Se dice que una persona es creativa cuando es capaz de inventar y realizar tareas nuevas de manera original. Cualquier persona tiene cierto grado de creatividad que puede ir variando en distintos momentos de su vida. Hay muchos investigadores que han trabajado sobre el tema.

> Gran parte del repertorio perteneciente a estilos como el techno, el ambient, el hip hop o la DJ music está siendo creado por personas que, sin «saber» música, o contando con unas mínimas nociones de lenguaje musical, consiguen resultados con un alto grado de creatividad y originalidad (Giráldez, 2010: 114-115)

Perkins, en 1933, diseñó un perfil del sujeto creativo y según su teoría las personas creativas sobresalen en seis dimensiones: *estética* (trabajan para la originalidad), *descubrimiento de problemas* (reformulando las cuestiones desde puntos de vista diferentes), *movilidad* (cambian de perspectiva), *trabajar al límite de su propia capacidad* (se empeñan hasta el límite para conseguir sus objetivos), *objetividad* (les gusta conocer la opinión de compañeros competentes) y *motivación intrínseca* (hacen las cosas porque disfrutan con su trabajo).

¿Qué significa tener dotes musicales o habilidad musical?

Investigadores como Kreitner y Enguin, intentaron en 1981 encontrar una respuesta. Dividieron el talento musical en cinco categorías: *percepción, memoria, reproducción, gusto y talento artístico*.

El talento musical es una mezcla estética, pensamiento abstracto y habilidades motrices, añadiendo una enorme creatividad. Aunque puede aparecer a edades tempranas, el talento musical requiere además adquirir destrezas motrices y conocimientos técnicos específicos.

¿Cómo podemos potenciar la creatividad de los alumnos de Ed. Infantil?

Jugar a inventar. Pueden ser canciones; historias a partir de 2 o 3 palabras sin aparente relación entre ellas; crear artilugios por medio de distintos materiales que haya por casa; buscar nuevas utilidades a los objetos cotidianos (por ejemplo, la fregona puede servir de peluca, un plato de volante, etc.).

Jugar al aire libre para que se interrelacionen con los diversos elementos de un ecosistema: el río, los peces, las ardillas, las flores, etc., y experimenten con todos y cada uno de los sentidos, porque no hay una sola vía para acceder al mundo (se huele, se toca, se saborea, se palpa, etc.)

Poner palabras a las imágenes o los dibujos mejorarán su lenguaje y despertará su ingenio. Los libros que no contienen palabras, sólo ilustraciones, les invitan a utilizar el poder de su imaginación y construir sus propias historias para interpretarlas o comprenderlas.

Buscar variación en lo cotidiano. Un paseo puede resultar creativo y divertido si se les propone un juego en el que van probando las diversas maneras de caminar**:** como un robot, como el abuelo, como un orangután, como una madre con prisas, como un bebé, como un gato, etc. Esto mismo puede hacerse con los estilos al hablar (un extranjero americano, una profesora en clase, un andaluz, un niño más tímido, etc.)

Imaginar lo imposible. Los niños sienten gran atracción por los animales, por lo que proponerles crear animales fantásticos será una vía fácil de potenciar su imaginación. Pueden empezar observando dibujos o fotos de animales, incluso utilizar revistas o fotocopias para recortar y diseñar sus propios animales imaginarios. Acto seguido pueden jugar a ponerles un nombre, atribuirles

características en cuanto a su alimentación, su forma de vida, su semejanza con otros, etc.

b. El juego

El juego es una actividad muy importante en la actividad educativa en infantil, a la vez que creativa. En todo juego hay una incertidumbre, una duplicidad, y también una ilusión.

Los juegos pueden acompañarse con movimientos o combinarse con otras actividades (plástica, idiomas, literatura, etc.). Mo tiene una metodología fija, ni reglamentos exactos, sino que cada educador puede organizarlos, sugerirlos y adaptarlos según sean las características del grupo con el que esté trabajando.

El docente sabe que se puede aprender mucho jugando y por consiguiente utiliza el juego como medio a través del cual puede conseguir los fines que se propone. Por ello, es conveniente programar bien los juegos que se vayan a tratar, pensando qué queremos conseguir, qué materiales vamos a utilizar para su realización y cuáles son el lugar y el momento más adecuado para hacerlos. El tiempo que dedicamos al juego dependerá de las características de cada grupo.

> La finalidad didáctica de cada juego debe está determinada por el profesor así como las situaciones en las que debe desarrollarse para garantizar, de este modo, un adecuado nivel de adaptación a las características de los participantes. Por ello, es importante disponer de una amplia gama de juegos que pueda dar respuesta a nuestras necesidades educativas en cada momento determinado. […] Potencialmente, cualquier actividad lúdico-musical que contemple la existencia de unas normas o reglas para su desarrollo, podría ser considerado como juego.

Desde el punto de vista musical, el juego nos sirve para conseguir una comprensión de los elementos musicales (escucha, imitación, improvisación, diálogo), para el desarrollo creativo para fomentar la elaboración de criterios que puedan ser expresados libremente.

Los juegos maternales se convierten en un elemento educativo de primer orden, el niño es un ser eminentemente lúdico y en estos juegos donde la música y el movimiento van siempre unidos, se aúna lo rítmico, lo musical y lo afectivo con el vínculo materno. Los elementos fundamentales de estos juegos son las palabras el ritmo y el movimiento que se encuentran en el folclore de todos los pueblos (rimas, retahílas, canciones, etc.,), se transmiten de manera oral y constituyen una tradición popular muy rica. Este repertorio musical existe en todos los ambientes familiares y se utiliza para acompañar los momentos más importantes de la vida de un niño. Existen juegos musicales para mover las manos, las muñecas, los dedos, hacer palmas, señalar las partes de la cara, del cuerpo, dormir, balancearse, esconderse, comer, curar, cabalgar, echar suerte, contar, aprender conceptos, etc. (Calvo, Bernal y Almenzar, 1997).

c. La improvisación

A hablar se aprende hablando, a improvisar, se aprende improvisando. Improvisar es un equilibrio entre imitar y crear. (Hemsy de Gainza)

La improvisación es música que nace del juego, se construye sonidos, ritmo y formas.

La improvisación musical es la forma que mejor representa el juego simbólico sonoro, al igual que el juego, nace de la curiosidad manipuladora sobre la sonoridad de los instrumentos musicales en la búsqueda de significatividad (Pastor, 1997: 37)

El niño improvisará atendiendo a situaciones sonoras anteriores de los que ha ido formando su propia idea de lo que quiere hacer. La improvisación, por tanto, tiene en cuenta tanto las experiencias anteriores como la originalidad del propio momento.

La improvisación, refleja la personalidad de cada niño al manifestar sus sentimientos de forma espontánea.

3.4. Integración curricular de las TIC en la enseñanza musical

El creciente volumen de experiencias que se vienen realizando en los últimos años en diferentes instituciones en referencia a la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los distintos ámbitos educativos habla de la necesidad de reflexionar, en torno a la ya imprescindible presencia de las TIC en la práctica docente.

Decir esto en el caso de asignatura de música es casi una obviedad si consideramos que esos elementos tecnológicos no sólo forman parte inequívoca de la experiencia y metodología de la misma sino que, por añadido, en ellas, actualmente, radica una parte importante de los contenidos de la misma. No obstante, debemos percibir su aportación, en este caso, en un nivel más global: en su implicación educativa integral.

Independientemente de la aproximación que se haga sobre lo que supone la integración curricular de las TIC (tecnocentrismo, visión apocalíptica, mercantilismo, discurso crítico, o una combinación cualquiera de ellas) la mayor parte de las teorías apuestan por alumbrar un nuevo panorama educativo que se caracteriza por la caducidad del conocimiento, y la necesaria actualización permanente del mismo a través de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Como ya hemos aludido en otras ocasiones dentro de este Libro, ello implica dotar de mayor relevancia a los procesos que a los contenidos; lo importante es enseñar a aprender, aprender a aprender. Aparecen, además, nuevas formas de analfabetismo que diversifican el concepto que tradicionalmente teníamos asociado a este término. La educación rompe sus condicionamientos espacio-temporales, y se abre el camino a nuevos entornos de aprendizaje distribuidos, en los que tienen cabida fórmulas activas de trabajo y enseñanza basada en metodologías colaborativas, cooperativas e individualizadas.

En este nuevo escenario, no solo cambian los procesos; también lo hacen los roles de sus agentes. Las dimensiones del profesorado y el estudiante del siglo XXI se redefinen para adaptarse al cambio. Así, el profesor y profesora pasan a convertirse en gestores del conocimiento que asesora, orienta y hace de mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es un profesional que tiene la

capacidad de conocer y sacar partido a las características personales de sus pupilos, que dispone de un alto criterio para evaluar y seleccionar críticamente fuentes de información, materiales y recursos, que está capacitado, en definitiva, para estimular en sus alumnos y alumnas herramientas de pensamiento y marcos interpretativos de una realidad, cada vez, más compleja. Por su parte, el estudiante alcanza un alto grado de autonomía; los aprendizajes se orientan hacia él y hacia los procesos que lleva a cabo para adquirir competencias, para disponer de habilidades y conocimientos que le ayuden a aprender a aprender.

Pero, ¿en qué medida las TIC pueden cooperar para que se alcancen estos objetivos? Aunque aún queda un largo recorrido, y muchas investigaciones que ofrezcan resultados concretos en términos de resultados de aprendizaje, es un hecho constatado que el uso educativo de estas tecnologías contribuye a aumentar el interés de los alumnos y alumnas, favoreciendo su motivación e implicación personal. Más allá, permiten mejorar capacidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, o la comunicación, al tiempo que refuerzan la autoestima al fomentar la autonomía de aprendizaje, y estimulan la creatividad, la fantasía y la imaginación.

Aunque, como apuntábamos, la integración definitiva de las TIC en el aula ha sufrido avances francos, aún son muchas las cosas por hacer. La eficacia de las actuaciones debe partir de una visión holística del “problema”, de un tratamiento multifactorial. Junto a buenas dotaciones en infraestructuras (equipamiento y conectividad) es necesario que se ofrezcan, simultáneamente, soluciones que aborden campos tan relevantes como el soporte técnico y pedagógico, la puesta a disposición de recursos y materiales educativos digitales, o las acciones de formación y dinamización. Pero ello solo tampoco garantizará el éxito; es necesaria una profunda implicación de todos los agentes educativos, que exista un apoyo administrativo decidido, pero que también se dé una auténtica integración contextual y sistémica que garantice la penetración social de los beneficios de estas herramientas.

La instrucción tradicional debe dar paso a los entornos de aprendizaje distribuidos, donde los expertos y los estudiantes intercambian información, discuten y tratan de resolver problemas, a través de estrategias cooperativas. (Graves, 1994)

Sin embargo, para que este cambio pueda darse, como señala D. Hanna (2002) "el profesorado no puede integrar las TIC hasta que no cambie sus concepciones básicas sobre las características que debe poseer un entorno de Enseñanza/Aprendizaje adecuado". Para ello, deben de ponerse en valor las experiencias realizadas en este campo y que ofrecen resultados alentadores. En este sentido, los aspectos más valorados, en distintas evaluaciones realizadas sobre el uso de las TIC en el aula, tienen que ver con cuestiones como:

- Flexibilidad. Adaptabilidad al cuándo y cómo del estudiante.
- Aprendizaje altamente significativo, en profundidad, gracias al planteamiento didáctico basado en metodologías activas.
- El carácter interactivo de las herramientas, tanto de comunicación como de simulación.

Si consideramos el impacto y las aplicaciones que las TIC poseen en cualquier ámbito relacionado con la creación, expresión y consumo musical, cabe preguntarse por la naturaleza y dimensión de este proceso de cambio en la educación musical.

El desembarco de las TIC en la educación y la didáctica musical viene modificando, lenta pero progresivamente, algunos de los modelos y dinámicas educativas, las relaciones entre los agentes educativos, y, de forma significativa, los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Sus utilidades abarcan desde su función como apoyo, a su servicio como sistema de autoaprendizaje. Entre esas dos posibilidades se abre un extenso abanico que incluye la competencia para diseñar una enseñanza individualizada que atienda a la diversidad de cada alumno en función de sus necesidades, la presentación de modelos atractivos de enseñanza que traten de explotar las posibilidades multimedia e interactivas de los nuevos soportes, la propuesta de tareas, ejercicios,

creaciones y simulaciones en función del grado de consecución de objetivos, o sistemas de control dinámico del progreso en el proceso de aprendizaje a través de diversos métodos de evaluación del alumno.

Como es lógico, las capacidades de comunicación que otorgan las TIC marcan, asimismo, otro camino de aprovechamiento. No sólo porque permitan el trabajo compartido, o el intercambio de información entre entidades educativas, centros o estudios de trabajo que se encuentran a grandes distancias, sino porque abren las puertas a la creación de bases de datos de contenidos variados (gestión de ficheros MIDI, audio, administración de librerías, informaciones lecto-escritas, ficheros multimedia, etc.), dan la opción de mantener foros abiertos de debate e intercambio de información directa o mediada, o la virtualidad de recibir e impartir clases desde lugares geográficamente distantes.

En estrecho contacto con la didáctica, el campo del entretenimiento formativo musical se ha visto especialmente impulsado y esta tendencia ha dado origen a productos muy diferentes. Un ejemplo son los vídeos musicales interactivos, a través de los cuales, como si de cualquier otro juego se tratase, el "jugador interactivo" se convierte en el intérprete virtual de su música preferida. A través de estas simulaciones, se desarrollan destrezas o se recorren contenidos de probado valor pedagógico.

Los proyectos de realidad virtual permiten, mediante heterogéneas interfaces gráficas y físicas, introducirse en un entorno virtual de sonido tridimensional interactivo en el que se asiste, por ejemplo, a la interpretación de conciertos virtuales en los que el usuario, convertido en agente de la narración, es capaz de alterar o modificar la situación a voluntad de forma sencilla, rápida y sorprendente: solicitando otra interpretación, haciendo que improvisen los músicos, variando el punto de vista sonoro, las proporciones y planos acústicos, etc.

La introducción de las TIC en el contexto educativo pasa necesariamente porque el profesorado tenga la formación necesaria para poder incorporarlas en el aula. Es decir, de la misma manera que usamos el instrumental Orff para acompañar una melodía de flautas o visionamos un fragmento de la película Amadeus para

explicar las precoces capacidades interpretativas de Mozart, podríamos desarrollar nuestra programación integrando determinadas actividades de aprendizaje on line.

Lo extraordinario de estos nuevos recursos es que permiten imaginar numerosos tipos de aplicaciones didácticas, pues son un terreno abonado a la innovación. Por citar solo algunos ejemplos, podemos:

• Usar una aplicación para grabar distintos sonidos y ver gráficamente en la pantalla de un ordenador las ondas sonoras que producen con la intención de que el alumnado comprenda las cualidades del sonido.
• Utilizar editores de música para que aprendan a escribir y leer lenguaje musical.
• Utilizar los secuenciadores para "escuchar" las partituras elaboradas en grupo.
• Manejar y disponer de distintos timbres, tanto tradicionales como nuevos, para "orquestar" una partitura.
• Disponer de herramientas que les permitan fácilmente elaborar particelas para cada grupo/alumno según las distintas capacidades y motivaciones que encuentre en el aula.

ILUSTRACIÓN 28. ESQUEMA CON ALGUNAS DE LAS UTILIDADES EN LA EDUCACIÓN MUSICAL.

FUENTE: Elaboración propia

La oportunidad que tenemos por delante es extraordinaria. Por ello, nuestra formación como profesores y profesoras de Música debe orientarse hacia la elaboración de didácticas que integren de forma efectiva y eficaz las Tecnologías

de la Información y la Comunicación como una herramienta más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música. Modelos metodológicos que, en definitiva, acerquen a los alumnos a diferentes fuentes de información y creación (medios audiovisuales, Internet, textos y otros recursos gráficos y sonoros) para aumentar su conocimiento y disfrute de la música.

3.5.1. El profesorado ante las TIC

La introducción de las TIC en el contexto educativo se ha convertido en una necesidad acuciante. La mayor parte del profesorado dispone de ordenador personal y de conexión a Internet en su domicilio. Pero en la actualidad nos encontramos con una tremenda paradoja: por una parte, existen y utilizamos a diario multitud de tecnologías en tareas personales y, por otra, se mantiene en nuestras aulas la misma práctica educativa en la que el profesorado sigue siendo el único transmisor de la información apoyado de recursos y materiales como el libro de texto, la pizarra pautada, partituras adaptadas a instrumental Orff y audiciones en CD.

El papel del profesorado tiene necesariamente que cambiar de cara a los nuevos retos educativos que se plantean en el siglo XXI. Hemos de ser consciente de que el docente ha dejado de ser el único vehículo de transmisión e interpretación de la información. Ahora es fundamental saber orientar al alumnado sobre cómo acceder a la información y cómo ésta debe procesarse. Interaccionar con el alumnado para ayudarle a elaborar conocimiento significativo, es decir, que sean capaces de buscar y transformar la información en conocimiento que les sea útil, comprensible y sean capaces de transferir a otras situaciones de la vida cotidiana.

Internet es efectivo porque posibilita vehículos de información más veloces y permite utilizar más y mejores recursos: bases de datos, software, enciclopedias en línea, programas educativos multimedia, buscadores, blogs, podcasts, etc.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación facilitan que el alumnado sea capaz no sólo de obtener información sino de transformarla e integrarla en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en su realidad más cercana. Se trata

de enseñar a los estudiantes a aprender, y ello exige que el profesor, lejos de proponer una serie de actividades iguales para todos, facilite al alumnado distintos itinerarios, actividades y medios que resulten acordes a sus capacidades y estilos cognitivos. Por lo tanto, con este tipo de herramientas el profesorado puede personalizar los recursos para que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizajes.

> Todo ello ha conducido a un replanteamiento de las competencias profesionales del profesor en el ámbito tecnológico, produciendo cambios en su mentalidad respecto a las exigencias que debe afrontar de cara a un buen desarrollo competencial. Se plantea el grado de predisposición y preparación de los futuros profesores para el uso de aparatos y dispositivos tecnológicos asociados a los procesamientos digitales de información, así como la imagen que los profesores tienen de la tecnología y el papel de la Administración para facilitar los recursos necesarios a los efectos de mejorar dicha capacitación. (Cáceres, 2006:14)

Dice un conocido proverbio informático que quien tiene un problema y lo informatiza no tiene una solución, si no un problema informatizado. Desde luego, la filosofía que impregna el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica docente, y que postulamos en este libro, no puede estar más cerca de la reflexión hacia la que nos orienta este retazo de sabiduría popular. Nada más lejos de nuestro planteamiento está el considerar a las TIC como un elemento “salvador” en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Las particulares características instrumentales de la Educación musical permite conjugar en un todo las tres posibilidades que citábamos respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; o sea, ser recurso didáctico, contenido de enseñanza y medio de expresión de una forma simultánea.

La conveniencia de que las investigaciones sobre un medio deben expresarse a través del mismo medio, pese a las dificultades que representa esta innovación en las formas de producción académica, es igualmente válido en su aplicación a la didáctica. En la línea de lo expresado por algunos investigadores en esta materia, destacamos la importancia de la participación del propio alumnado en la creación del material didáctico para el proceso de aprendizaje. Con lo que se instaura un

punto nodal más para lograr un mayor grado de interacción personal y didáctica. Así, por ejemplo, la participación de los estudiantes en la elaboración de una bitácora digital de clase, entorno a discusiones organizadas y moderadas, o la elaboración cooperativa de un wiki específico sobre alguno o varios de los temas trabajados a lo largo del curso, son modelos de trabajo que facilitarán la implicación, al tiempo que ponen en práctica modelos de aprendizaje entre pares.

De entre las muchas posibilidades que se contemplan, indicamos aquellas que estimulan y desarrollan en el desempeño de la actividad docente, organizados por ámbitos de actuación:

- Gestión de comunidades virtuales de alumnos, a través de herramientas y plataformas de colaboración.

- Gestión de proyectos en red para incentivar el desarrollo de metodologías activas.

- Visitas "virtuales" guiadas a centros de producción musical, estudios de grabación, conciertos de música, etc.

  En el fondo, lo que se plantea con estas opciones es una doble oportunidad: a) un acceso directo-mediado con la realidad que espera a los alumnos/as sobre el campo de la música, y b) una importante batería de recursos que pueden polinizar el conocimiento y el entusiasmo del alumno/a hacia las propuestas de la asignatura.

3.5.2. Aplicaciones y recursos TIC para la enseñanza musical en Educación infantil

Debido a la cantidad de recursos existente en mercado, tanto de software libre como de autor, así como todos aquellas Aplicaciones y servicios que la Web 2.0 ha proveído al mundo de las TIC, expondremos una parcela, a modo de ejemplo, de las enormes posibilidades existentes en el mundo de la música en Educación Infantil.

a. Recurso "Viviendo entre Sonidos"

Viviendo entre Sonidos es una aplicación multimedia que está concebida para servir como material de apoyo para el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la educación musical durante la educación infantil.

Las actividades de la aplicación se centran en la percepción o escucha atenta, gracias a ellas el niño se familiariza con los sonidos de su entorno y aprende a analizarlos para descubrir la fuente sonora describir las cualidades sonoras que sirven para caracterizarlos y clasificarlos, todo ello resulta clave para la educación musical.

ILUSTRACIÓN 29. PÁGINA PRINCIPAL DEL RECURSO "VIVIENDO ENTRE SONIDOS"

FUENTE: http://concurso.cnice.mec.es/cnice2005/113_viviendo_entre_sonidos/web-site/

Repositorio de Canciones populares de Europa.

Un recurso clásico de la Red Telemática Europea para la Educación Informática y educación musical, pero todavía con más interés, ya que muchas de las canciones registradas han desparecido de la memoria colectiva. Es una base de datos de canciones populares de Europa en la que se encuentran

representados todos los países europeos. Es un proyecto abierto a colaboraciones y modificaciones que cualquier persona o entidad nos quiera sugerir.

La colección ofrece de cada canción diferentes tipos de ficheros musicales que se pueden escuchar y recuperar:

- la partitura
- la letra de la canción
- la partitura con la letra debajo de las notas
- la partitura analizada con colores

ILUSTRACIÓN 30. PÁGINA DEL RECURSO "CANCIONES POPULARES DE EUROPA"

FUENTE: http://www.xtec.es/rtee/europa/index_esp.htm

Aplicaciones de música. Pdi Música

Juegos y actividades para aprender Música desde el ordenador de casa o en la pizarra digital interactiva del Colegio. Para adultos y niños desde los 3 años. Más de 800 juegos de Música y actividades interactivas para la educación musical. Abarcan diferentes niveles de dificultad, por lo que se utilizan también en Conservatorios y Escuelas de Música

ILUSTRACIÓN 31. PÁGINA PRINCIPAL DE LA WEB PSI MÚSICA

FUENTE: http://www.xtec.es/rtee/europa/index_esp.htm

Blog de Recursos para Educación Infantil

Este blog nace como parte de una actividad de trabajo en grupo de estudiantes de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Alicante.

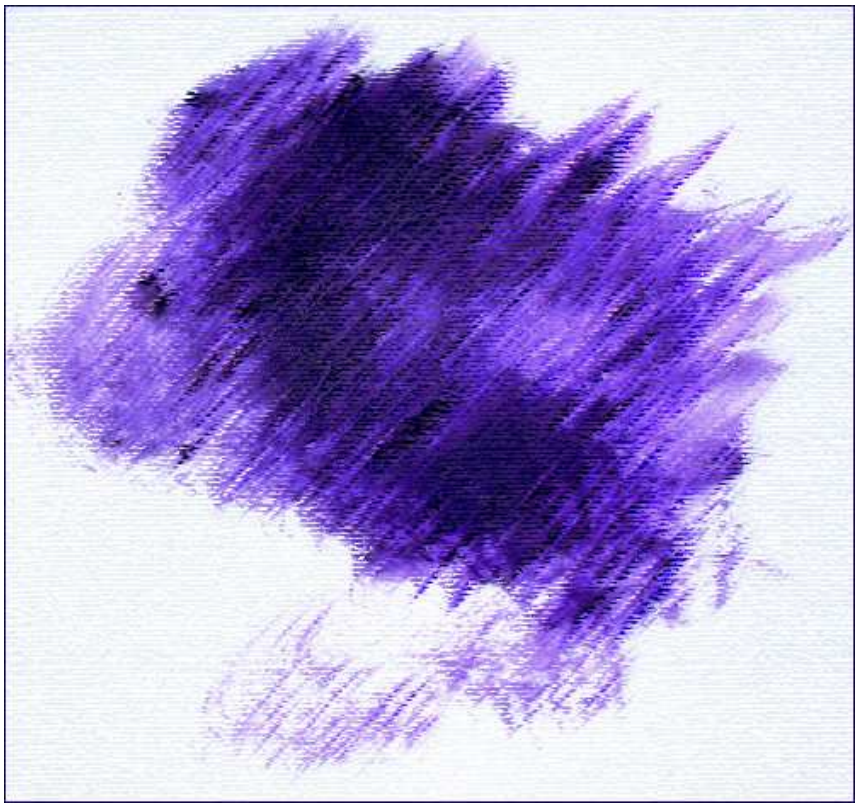
Los alumnos y alumnas se organizaron en grupos de 4 y a lo largo de 4 meses tenían buscar, seleccionar y enviar a través de un formulario, al menos 1 recurso por grupo cada semana. La forma de organización interna de cada grupo para realizar la tarea era libre. Cada recurso tenía que adjuntar un enlace válido, una descripción clara y utilidad para la asignatura. Los recursos debían ser asignados a una o varias categorías predeterminadas y palabras clave o etiquetas, además de una imagen ilustrativa.

Actualmente está abierta la posibilidad de envío de recursos a cualquier persona que quiera compartir.

El blog sigue siendo un nexo de unión con alumnas que están realizando el Practicum y nos enriquecemos con su experiencia y sus reflexiones.

ILUSTRACIÓN 32. PÁGINA PRINCIPAL DEL BLOG DE RECURSOS PARA EDUCACIÓN INFANTIL

http://blogs.ua.es/educa06/tag/canciones/



PARTE II: METODOLOGÍA DIDÁCTICA.

El método didáctico: Procedimientos y normas

4

"Educarse es devenir humanidad"
Gentile.

4. EL MÉTODO DIDÁCTICO: PROCEDIMIENTOS Y NORMAS

Es el método un camino recto para el conocimiento; un criterio intelectivo establecido para proceder ordenadamente en torno a algo y en función de unos objetivos. La razón etimológica del término (del latín *methodus* y a su vez del griego μετοδοσ) ya nos indica que el método es una trayectoria; un itinerario que nos organiza para la acción, un sistema que disuade al caos.

Así, el **método didáctico** habremos de entenderlo como el conjunto de procedimientos que nos permiten poner en común la teoría pedagógica con la práctica didáctica. En otras partes abordamos el método con otras finalidades; así, por ejemplo, el método de investigación científica de la disciplina, que se plantea en el Proyecto investigador, observa la orientación metodológica investigadora de la

misma. Por otro lado, en las metodologías específicas de Percepción y expresión musical el método mira hacia la sistemática de los conocimientos musicales y su aplicación didáctica en Ed. Infantil desde una cuádruple perspectiva (percepción, expresión, creación y comunicación)

Metodologías, en cualquier caso, que en nada son ajenas a la investigación y a la docencia por cuanto forman parte inequívoca y sustancial del eje vertebrador de la Educación musical.

4.1. Principios generales.

A raíz de los informes que en los últimos años realizaron instituciones como la UNESCO o la Comisión Europea, han puesto de manifiesto real un cambio en la Educación Superior, y una necesidad de que esa mudanza se oriente hacia la capacidad de adaptación al cambio y al desarrollo del espíritu emprendedor, la innovación y la competitividad. Estas ideas son recogidas por distintos autores que, como Mercè Gisbert y Robert Rallo (en Martínez Sánchez, 2003: 261) señalan:

> La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar a futuros profesionales que aprendan a aprender y a emprender, a la vez que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a disminuir el desempleo.

Además, nos situamos en un momento en el que Europa se enfrenta, de forma directa, al reto de la competitividad. Un reto que ha de cubrirse, según dictamina la Comisión Europea, a través de potenciar la calidad como elemento distintivo de lo propiamente “europeo”. Esta idea, trasladada al ámbito de la Enseñanza Superior, supone hacer competitiva la oferta educativa Universitaria europea pero, aún más, lograr que sus egresados logren altas cotas de empleabilidad de forma más o menos inmediata. Para ello, es preciso que el catálogo de titulaciones (grados y postgrados) responda a la demanda social existente (lo que garantizará la empleabilidad y el crecimiento económico) y que haya un alto compromiso innovador que permita una constante adaptabilidad y maleabilidad de las propuestas universitarias frente a los requerimientos del Mercado y de la Sociedad.

En ese ánimo, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se construye a partir de un conjunto de ejes que lo vertebran: Fomento de la movilidad de sus estudiantes, pero también de sus profesionales formados; estimulación de la compatibilidad de las titulaciones con el fin de propiciar la interoperabilidad de los estudios y contribuir a dicha movilidad; y, todo ello, con diseños flexibles que hagan viable compatibilizar los criterios anteriores con la necesaria autonomía de las Universidades.

ILUSTRACIÓN 33. EJES VERTEBRADORES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EUROPA

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, asumimos un enfoque basado en los principios de la "gestión del conocimiento", cuya aplicación en la universidad se define, en palabras de Augusto Pérez (2004) por:

1. Poner el foco en los problemas de creación y de transmisión de conocimientos.
2. Analizar la cultura organizacional y las funciones de la universidad como un inmenso proceso de conocimiento vinculado al entorno social.
3. Revisar las ofertas académicas y los proyectos de investigación desde la perspectiva de los avances del conocimiento y desde las demandas de la sociedad.

4. Dar valor a las políticas de información, los postgrados, los proyectos de investigación y las vinculaciones con las demandas de la sociedad por encima de las rutinas de la formación profesional y las exigencias de propias de cada disciplina.

5. Repensar el currículo universitario y las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las condiciones epistemológicas en la producción y transmisión de conocimientos.

Fruto de todo lo anterior, nuestra propuesta didáctica tiene una intensa preocupación por acercarse a un enfoque **práctico-interpretativo** de la educación. En este, el aprendizaje debe ser **significativo, constructivo** y **social** aprovechando al máximo los conocimientos previos de los estudiantes con el fin de que la estructuración de contenidos se produzca de forma natural y sólida, garantizado la construcción compartida de conocimiento, y posicionando el pensamiento crítico en el eje de la acción didáctica.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se consideran únicos, irrepetibles, complejos y multidimensionales y, por lo tanto, difíciles de predecir con antelación, ya que, a los planteamientos y diseños que hace el profesor antes de la clase, hay que añadir todos los elementos y circunstancias no previstas que se generan en los procesos de interacción que tienen lugar en el aula. Todos los estudiantes han de tener acceso a un programa educativo amplio, equilibrado y progresivo. De ello emana un criterio de **equidad educativa**, tanto en la calidad y cantidad de la educación como en lo que se refiere al máximo desarrollo de las aptitudes de los estudiantes, activando el principio de **personalizar**, en la medida de lo factible, la educación.

Se plantea, por principio, buscar la **motivación del alumnado**, potenciando el interés por la disciplina y sus métodos a partir de un conocimiento teórico de sus fundamentos y práctico de sus estrategias y rudimentos técnico-operativos.

Respondiendo a los postulados competenciales establecidos en el Proyecto *Tuning,* el proceso de aprendizaje debe cumplir además de una función orientadora y formativa, una finalidad de formación integral dirigida tanto al desarrollo de las

competencias generales como a las específicas del área. Sobre esto último, ha de poseer un valor homogeneizador que dote de conexión a las materias tratadas con el resto de materias cursadas en niveles anteriores. Es evidente que los contenidos específicos de cada materia obedecen a procesos diferenciados de acuerdo con las necesidades de cada asignatura. Sin embargo, existe una lógica que acerca las asignaturas entre sí por encima de esos contenidos específicos y que debe ser aprovechada por los distintos profesores y profesoras. De hecho, en un modelo de enseñanza-aprendizaje orientado hacia el trabajo del estudiante, son numerosas las actividades y recursos diversos que requieren conocimientos y competencias comunes que estos deben poseer para acceder a ellos, y que serán objeto de coordinación entre las diferentes materias: el conocimiento de los elementos fundamentales de la música como expresión, el conocimiento de los recursos instrumentales para hacer música (vocales, instrumentos), el conocimiento para poder transferir el propio conocimiento musical, el conocimiento de estrategias didácticas en el que la música funciona como eje globalizador en la adquisición de competencias, el conocimiento de técnicas que le capaciten en la percepción auditiva y musical, el conocimiento de fundamentos informáticos con aplicación en el aula, etc.

La acción didáctica se configura por medio de la concurrencia de una serie de elementos que determinan el resultado de cualquier plan pedagógico. Como tal, esboza o dispone un proceso para cuya figuración nos resulta indispensable saber:

- de qué punto partimos,
- qué objetivos queremos conseguir,
- quiénes son los sujetos del proceso,
- de qué medios y métodos disponemos,
- qué actividades se desarrollarán, y
- cuáles son los mecanismos y criterios de evaluación de los que disponemos para valorar la consecución de los objetivos propuestos.

El proceso de aprendizaje debe ser eminentemente **activo**. El estudiante, desde un primer momento, debe sentirse parte fundamental de su propio aprendizaje. Así,

aúna, a los contenidos que va descubriendo y que aplica como valores nuevos, su propia experiencia de una forma natural y espontánea, al tiempo que mejora sus perspectivas profesionales.

Dentro del proceso educativo, el profesor deberá tener siempre presente el concepto de **globalización**. Enseñar Percepción y expresión musical en el Grado de Ed. Infantil no ha de basarse sólo en aprender unos procesos técnicos. Junto a los distintos elementos de los que se compone la música está el conocimiento intrínseco de los fundamentos expresivos, tanto desde el punto de vista de los lenguajes como desde el campo la interpretación, la formación vocal, la creatividad, el movimiento, los conocimientos informáticos, y cómo no, la capacidad de enseñar y comunicar adecuadamente. Esto implica, necesariamente, un concepto **interdisciplinar** del conocimiento que debe llevar al profesor a coordinar su asignatura con las otras que el estudiante cursa, dentro de un proceso integrador.

El proceso educativo presentará una doble perspectiva: **individual** y **colectiva**, propiciada dentro de un ambiente de respeto mutuo y de confianza en el entorno que favorezca el igualmente doble proceso de **coevaluación** y **autoevaluación**. Siguiendo a Escudero, entendemos que la evaluación cumple una función estratégica ya que es

> Probablemente, el principal elemento de cimentación, de articulación simultánea de tres conceptos claves en la configuración de una Universidad moderna, esto es, autonomía, calidad y responsabilidad. (Escudero, 1992: 63)

El aprendizaje debe ser **significativo** y **funcional** para el alumnado. Parte de sus conocimientos previos y se orienta al principio de **aprendizaje autónomo**. El tratamiento de los contenidos será cíclico, recurrente y progresivo.

La estrategia metodológica perseguirá las tres formas de aprendizaje señaladas por Jerome Bruner (1998): Enactiva, a través de la acción y la manipulación que en nuestro caso será mediante la experimentación, la improvisación e interpretación sonora y musical; Icónica, a través de la organización perceptual y de la imagen

cinestésica y visual (uso de medios audiovisuales, plásticos e interactivos); Simbólica, a través de la palabra y de otros símbolos.

Se provocará el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un contexto de **situaciones fundamentalmente prácticas y audiovisuales**. El interés disciplinar debe ir ligado al conocimiento práctico-teórico. Por ello, nos guiaremos por el **método deductivo**: de lo general iremos buscando lo particular.

Se tendrán en cuenta **criterios psicopedagógicos** relacionados con la evolución del estudiante, tanto desde el punto de vista grupal como individual. La acción del profesor deberá tratar de afianzar la seguridad en sí mismo de los estudiantes, y de facilitar la acción creativa e investigadora a través de una pedagogía activa que posibilite el encuentro con el perfil profesional que se busca en el Grado.

Pep Alsina (2004) destaca la necesidad de nivelar los conocimientos epistemológicos y los psicológicos. Una formación inicial que incluya:

- Un buen dominio de los contenidos de las disciplinas
- Un conocimiento de los aspectos psicopedagógicos
- Un conocimiento de las didácticas específicas
- Un conocimiento en el uso y aplicación de las TIC.

El **contexto psicosocial** en que se mueve el estudiante formará parte indisociable de su proceso formativo. Sin perder de referencia el impulso a la movilidad que tan importante resulta para la formación de nuestros estudiantes, entendemos que la contextualización social y económica de las actividades en el marco de referencia productivo en el que se habrá de desarrollar su actividad profesional, permitirá dotar de anclajes a la aplicación práctica inmediata de los contenidos trabajados. En este sentido, es importante que el profesor realice una selección de los materiales y del repertorio para que éstos se adapten adecuadamente a dicho entorno.

Las vivencias musicales no vienen exclusivamente de un lugar, de una música concreta, de un hecho sonoro exclusivo, sino que muy al contrario estamos inmersos en un sonido vivencial, un sonido del mundo, global y a la vez particular.

Como profesionales de la educación debemos atender a este axioma y valorar en su medida el que cualquier música, venga de donde venga, cualquier manifestación artística, o cualquier ambiente sonoro es parte imprescindible del aprendizaje sonoro humano y como tal ha de ser valorado positivamente.

> …es obligación y responsabilidad de todos los que nos dedicamos a la docencia de la música, en cualquiera de sus ámbitos, que seamos capaces de transmitir a nuestros estudiantes nuevas formas de vivir la Música, ayudándoles y facilitándoles los procesos conducentes a la adquisición y el desarrollo de competencias musicales que sean expresivas, novedosas, formativas, creativas y gratificantes a nivel personal. (Bravo y De Moya, 2006: 138)

Partimos del supuesto de que las **Tecnologías de la Información y la Comunicación** son un instrumento fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ello postulamos por estimular su uso. No se trata, en todo caso, de una elección excluyente; bien al contrario, creemos que éstas han de integrarse en el amplio abanico de recursos y medios didácticos de los que disponemos, y cuyo conjunto nos ha de servir para facilitar el conocimiento y la práctica de la Percepción y expresión musical.

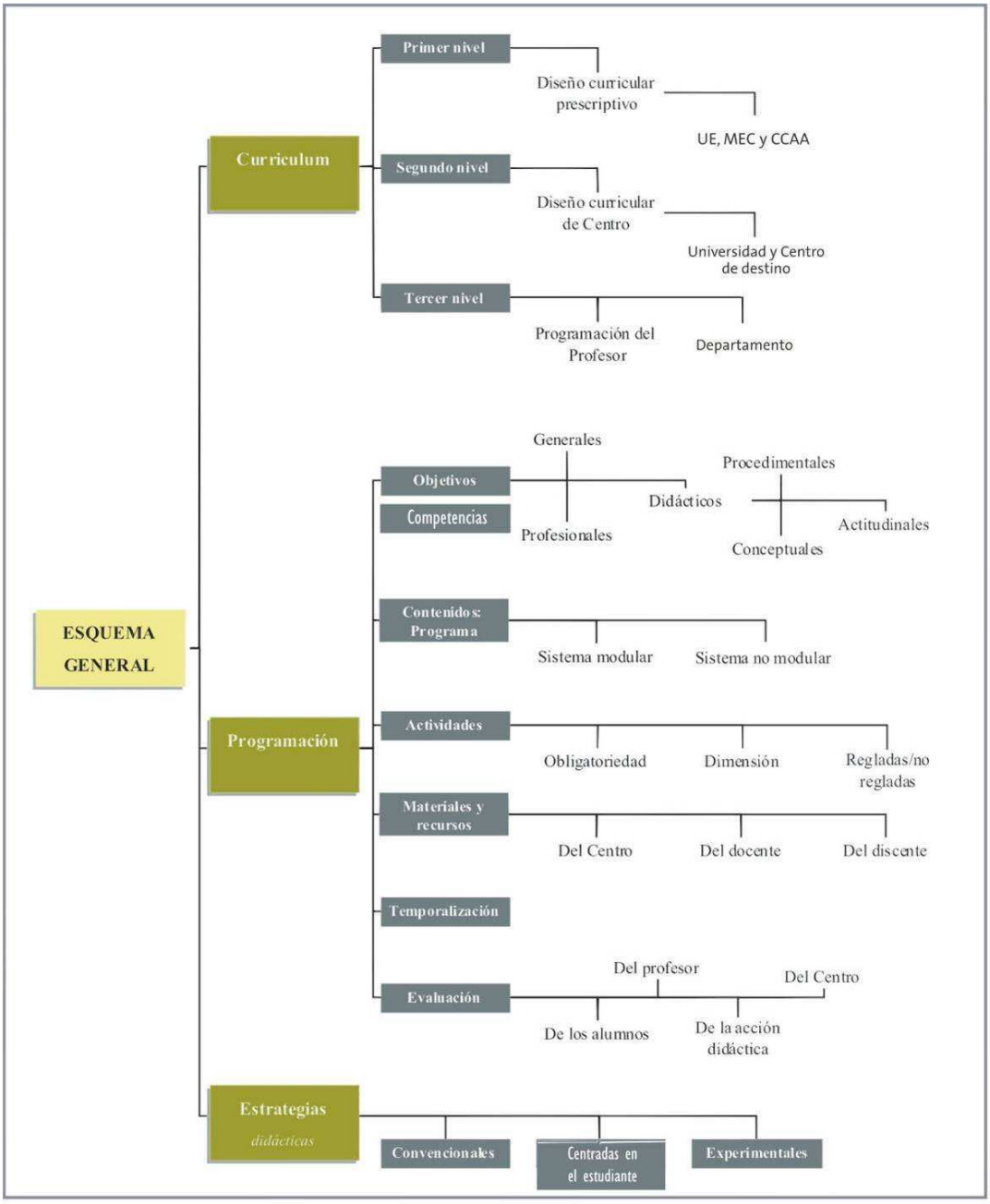
> … las tic presentan una oportunidad inédita y la experiencia de músicos y aficionados que trabajan fuera del ámbito escolar invita a pensar en nuevas posibilidades de aprendizaje musical que pueden enriquecer el trabajo que se realiza en las escuelas y contribuir a derribar los muros del aula, posibilitando la conexión con un mundo musical más amplio y diverso. (Giráldez, 2010: 123)

Entendemos que en la disciplina que abordamos en este libro, es fundamental fomentar la creatividad, la imaginación y la fantasía. Por ello, y tomando en cuenta los avances aportados por los estudios del pensamiento divergente, estimularemos el pensamiento activo y creador de nuestros estudiantes para que trabajen sólidamente pero superando bloqueos y barreras que puedan lastrar la creatividad, tan necesaria en esta actividad educativa.

En los epígrafes siguientes iremos desgranando, a través de nuestro recorrido discursivo, cuál es el pensamiento, valoración y criterios educativos que conformarán nuestro método didáctico.

De entrada, nos interesa establecer un mapa que defina el conjunto de las relaciones de identidad, necesidad y confluencia que establecen la estructura y funcionalidad de una organización didáctica; a saber: el currículo, la programación y las estrategias didácticas.

ILUSTRACIÓN 34. COMPONENTES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA



Fuente: Elaboración propia.

4.2. La Percepción y expresión musical y el Currículo.

4.2.1. El concepto de currículo en el marco del EEES.

Como venimos refiriendo, estamos en un momento de transición de la institución universitaria. Por ello, necesariamente, este Libro debe orientarse hacia el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior. De este modo, la definición del currículo de la asignatura parte de la nueva estructura de los estudios de Grado en Educación Infantil.

El Real Decreto 1125/2005, de 5 de septiembre, señala cómo la adopción del sistema europeo de créditos, como medida del haber académico, supone, fundamentalmente, una necesaria oportunidad para orientar las programaciones y las metodologías, estrategias y hacer docentes hacia el aprendizaje de los discentes como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Educación Superior. Se trata, sin lugar a dudas, de una visión moderna, perfectamente alineada con las corrientes psicoeducativas más actuales (aprendizaje reflexivo, crítico, transformacional, permanente) que ven la necesidad de superar el modelo educativo basado en las “horas lectivas”.

Así, la “Propuesta de directrices generales propias de los estudios de grado” establece que los títulos de grado deberán definirse a partir de los siguientes criterios:

1. Conocimiento que aportan.
2. Empleabilidad.
3. Conexiones con otros estudios y titulaciones.
4. Referentes europeos (tanto académicos como profesionales)

A su vez, la “Agenda para la modernización de las Universidades Europeas” (2006) marca la relevancia que para este proceso posee llevar a cabo una profunda reformulación del currículo que se apoye en tres pilares básicos: flexibilidad (que garantice el movimiento de estudiantes y docentes) transversalidad (que contribuya a que fluya el conocimiento, la investigación y las soluciones a los

complejos problemas de la sociedad actual) y multidisciplinariedad (como mecanismo de respuesta a esos requerimientos) Y la propuesta de “la organización de las enseñanzas universitarias en España” refiere que en las directrices que han de arbitrar los diseños de los nuevos títulos universitarios se debe “contribuir a la flexibilidad curricular” (2006: 10)

Atendiendo también a estos principios, el Proyecto verificado por la ANECA de los Títulos Universitarios Oficiales correspondientes a la Universidad de Catilla-La Mancha marca, para el título de Grado de Ed. Infantil las exigencias formativas, los objetivos fundamentales a conseguir (y los mecanismos para lograrlos: saberes y habilidades) las competencias profesionales (asociadas a cuatro perfiles) y los contenidos formativos mínimos (obligatorios comunes, instrumentales obligatorios, y propios de cada Universidad) organizados por bloques de materias y desarrollados entorno a la triple perspectiva de conocimientos, destrezas y competencias.

Por último, se contempla la realización del trabajo o proyecto fin de grado, y la ejecución de las prácticas tuteladas.

Estructuralmente, el nuevo modelo marca un total de 60 créditos destinados a la formación académica básica disciplinar, 102 a las de carácter obligatorio (9 de ellos en formación musical), 48 créditos destinados a la formación del Practicum, 24 de carácter optativo -créditos adicionales de formación “orientada a la mejora de las perspectivas profesionales y el refuerzo del papel activo del estudiante”, son las menciones específicas de formación-, y por último 6 créditos reservados para la realización y defensa del “Proyecto de Fin de Grado”, el cual, debe cumplir una función evaluativa de carácter final en la que se marca el alcance competencial logrado por el estudiante al completar sus estudios.

En nuestro modelo educativo, dentro de un mundo hilvanado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el concepto de currículo, desde el punto de vista pedagógico, se ha ido transformado poco a poco a través de las diferentes corrientes e interpretaciones del mismo. El interés de invocarlo en los métodos didácticos reside en la riqueza de informaciones, atributos y asociaciones que maneja.

ILUSTRACIÓN 35. COMPONENTES ESTRUCTURALES DEL CURRÍCULO.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Bautista, A. (1995: 35)

En la red configuradora del concepto del currículo se entrecruzan líneas, perspectivas, teorías, métodos que articulan un nuevo modo de ver la acción didáctica, que no se resigna a ser una acción clausurada sobre sí misma, sino que se abre a la sociedad y a las relaciones entre los agentes de la enseñanza.

Hay que entender el currículo como proyecto cultural, como conjunto de relaciones entre teoría y práctica, como enfoque integrador de contenidos, formas y métodos educativos, como instrumento de acción que recoge tanto los contenidos y orientaciones metodológicas de las disposiciones oficiales como el modo de hacer de los profesores y los estudiantes en las aulas. Nos encontramos en un momento en el que la visión del currículo entendido como contenido ha quedado superada; en su lugar, es necesario optar por un currículo que contemple una planificación educativa y una realidad interactiva compleja. Esto supone que su utilidad no se centra exclusivamente en una propuesta conceptual, sino que, por un lado, establece el marco, el plan de desarrollo educativo, y, por otro, determina una valoración positiva de la construcción abierta del proceso de enseñanza-aprendizaje: el currículo será construido activamente por todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de currículo ha puesto en tela de juicio un esquema de racionalidad de validez universal sobre ideas, técnicas, normas y estrategias dominadas, en gran parte, por la idea de la eficacia como resultado de las relaciones casi mecanicistas entre medios y fines. Hay que entender el currículo como una organización del saber. Un saber abierto, en constante construcción como definen Monereo y Pozo:

Los rasgos que vienen resaltando la naturaleza del conocimiento que debe enseñarse en la Universidad (difícilmente abarcable, fragmentario y perecedero) conducen a una *concepción crecientemente perspectivista del conocimiento* (Monereo y Pozo, 2003: 17)

De ahí que entren en juego en esa organización del saber las instituciones, en sus más diversos niveles, con sus ideas y conceptos del mundo, de la sociedad y de la propia enseñanza. Estas instituciones han de tener en cuenta la estructura del sistema educativo, la organización escolar y la política curricular como condiciones institucionales para seleccionar los contenidos culturales y promover lo medios para su realización.

ILUSTRACIÓN 36. FASES DEL CURRÍCULO EN EL PROCESO DE SU DESARROLLO

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Gimeno (1988: 124)

Para entender el alcance del término currículo es preciso definirlo. Sin embargo, es un término escurridizo que encuentra distintas alternativas en función de los criterios que se asuman para el diseño de sus modelos (por objetivos, sistémico, basado en competencias, por capacidades, de investigación-acción, etc.) y dónde se ponga el acento: en lo que se enseña o en lo que se aprende, en los contenidos o en los procesos que conducen al alcance de destrezas y habilidades, en el aprendizaje proyectado o en lo que se logra realmente, en los contenidos o en el aparato que define el cómo se articulan esos contenidos (estrategias, métodos...), etc.

Con el fin de ilustrar sobre la variedad de definiciones se indican a continuación, algunas de ellas:

TABLA 21. DEFINICIONES DE CURRÍCULO.

Fuente	Definición
LOE	Currículo es el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.
Wikipedia	Se entiende por currículo o curriculum el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo.
RAE	Plan de estudios. *Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el estudiante desarrolle plenamente sus posibilidades.*
Carlota Lucero	El currículum es la especificación de las intenciones educativas, permitiendo guiar las acciones de los docentes. Es decir, permite establecer el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar.
S. Grundy	Currículo no es un concepto sino una construcción cultural, esto es, no se trata de algún objeto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

La materialización de la filosofía educativa institucional encuentra diversas vías de manifestación a través de los distintos mecanismos que, de manera formal o informal, van dando forma a esta: desde los “Libros Blancos” a las manifestaciones institucionales, las ruedas de prensa, la creación de corrientes de opinión, o simplemente el imaginario social. En cualquier caso, son los procesos legislativos, que dan origen a los textos normativos, donde se dota de proyección a esa filosofía y se concreta un modelo organizador de la Enseñanza.

ILUSTRACIÓN 37. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

Fuente: Elaboración propia.

En el caso que nos ocupa, en la situación actual, a las normas estatales (la LOU y sus modificaciones) se suman los criterios y acuerdos transnacionales que enmarcan nuestro sistema jurídico y, en especial, las declaraciones que han ido trazando el modelo de creación del EEES. Otro medio incuestionable son, como es evidente, los planes de estudio, cuya situación ahora es transitoria entre un modelo del que salimos (pero en el que aún vivimos) y un nuevo paradigma que llega para modificar el escenario de los procesos de enseñanza-aprendizaje como seguramente hace mucho tiempo no sucedía.

En este sentido, el desarrollo de los nuevos Planes de Estudio, motivados por el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, supone una ocasión magnífica para articular la expresión de la idea curricular que, de la Enseñanza Universitaria, tienen las distintas administraciones implicadas. Siguiendo una línea general de la estructura que anima el concepto curricular, podemos considerar los diferentes agentes de la organización curricular y sus aspectos correspondientes.

En la Enseñanza Universitaria intervienen todos los agentes educativos, tanto institucionales como individuales. Esto tiene su expresión en la propia estructura de los planes formativos. Así, en el sistema vigente, las materias troncales (contenidos obligatorios comunes y contenidos instrumentales obligatorios, en el nuevo modelo) vienen definidas por el Consejo de Universidades; las materias obligatorias, optativas y de libre elección (contenidos propios de cada Universidad) integran el plan de estudios según la propuesta concreta de las Escuelas, Facultades y Universidades correspondientes.

Los estudiantes tienen que estudiar obligatoriamente las materias troncales (exigidas en todo el territorio nacional) y las obligatorias (exigidas por su Universidad), mientras que pueden elegir entre las optativas de su carrera un número determinado de créditos y, por fin, otro número de créditos de libre elección fuera de la propuesta de la carrera en la que se ha matriculado (si bien, en ocasiones, incluso pueden cursar como asignaturas de libre elección, materias que siendo optativas no han sido dadas como tales por los estudiantes). Por tanto, es evidente que el estudiante participa de una manera efectiva en el diseño de su propio currículo al poder elegir asignaturas optativas y de libre elección. Más aún, si cabe, en aquellos casos en los que existen diferentes opciones de especialización dentro de una Diplomatura. En todo caso, cabe recordar que la capacidad del estudiante para establecer su propio currículo, se intensifica notablemente con el nuevo sistema planteado en el marco del EEES.

Sobre los Departamentos recae la organización de la enseñanza de las materias asignadas. Por tanto, su función es esencial en la organización de la enseñanza

concreta a través de asignación de profesores/as, horarios, técnicas educativas, etc.

Los profesores y profesoras han de diseñar los contenidos concretos del programa de cada una de las asignaturas, y establecer las pertinentes guías docentes. Teniendo en cuenta que existe una proporcionalidad entre la distribución de los créditos (teóricos y prácticos, en el modelo vigente, teóricos, prácticos, trabajo personal, tutorías y evaluación en el nuevo) de cada una de las asignaturas, su programación tiene igualmente de contemplar esta característica del programa.

Sobre la relación entre el trabajo coordinador de los departamentos, de grado y la acción concreta de los docentes, conviene recordar la relevancia que posee para el adecuado diseño del currículo, que los profesores lleven a cabo una tarea de coordinación que impida el grave defecto que señalan Monereo y Pozo:

> Los currículos se acaban reduciendo a una acumulación de saberes yuxtapuestos y generalmente desconectados entre sí, saberes que desde la perspectiva práctica de los estudiantes no es que se integren o multipliquen, sino que frecuentemente ni si quiera se suman, incluso a veces se restan. (op. cit.: 17)

4.2.2. Los estudios de Grado de Maestro en Ed. Infantil en España.

Toda vez que hemos delimitado el concepto y alcance del currículo, conviene realizar una aproximación a cuál es el estado de los estudios de Magisterio en España, para conocer en qué contexto se ha de encajar el aprendizaje de la *Percepción y expresión musical*. Lo haremos, en primer lugar, trazando cuál es el marco legislativo, es decir; en la nueva estructura de la Educación Superior dentro del transcurso de convergencia europea. A continuación, realizaremos un breve repaso sobre la oferta de la Titulación en el conjunto de las Universidades españolas.

El corpus legislativo que enmarca los estudios conducentes al ***título de Grado de Maestro en Ed. Infantil*** son los siguientes:

- El Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

- El Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

- El Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

- El "Libro blanco de los estudios de grado de Magisterio", publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

- Resolución de 17 de febrero de 2010, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil.

4.2.3. La enseñanza de la música en el currículo de los estudios de Grado de Maestro en Ed. Infantil

En el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, en su Anexo 7 sobre el Informe sobre el proceso de decisión de las Universidades, existe una valoración manifestada por las votaciones realizadas en el seno de las diferentes Escuelas universitarias y Facultades de Educación la elección de dos únicos itinerarios e la titulación de Grados de Maestro.

El 79,540 de las Universidades se inclinaron por la opción A, es decir, consideraron que la formación inicial de los maestros debería tener carácter generalista, aunque se requiere también, en la titulación de Maestro en Educación Primaria una cierta especialización que se adquirirá con los itinerarios previstos.

TABLA 22. DECISIÓN TOMADA POR LAS UNIVERSIDADES SOBRE LOS TÍTULOS DE GRADO DE MAESTRO

Contestaciones a favor de la opción A, consistente en dos únicos títulos-grados de Maestro: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria	35
Contestaciones a favor de la opción B, concretada en cinco títulos-grados de Maestro: Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Especial, Maestro de Educación Física, Maestro de Educación Musical y Maestro de Lengua Extranjera	4
Contestaciones que no se decantan por ninguna de las opciones	4
Universidades que no contestan	1
Total de Universidades consultadas	**44**

Fuente: Libro Blanco Títulos de Grado de Magisterio, pág. 395.
http://www.aneca.es/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf

Del análisis de las respuestas, se deduce la existencia de una opinión rotundamente mayoritaria en torno a la concepción del Maestro como un profesional con competencias generalistas en Educación Infantil, etapa educativa en la que se detecta con total nitidez la opinión de no considerar conveniente la presencia en sus aulas de otros especialistas. (op. cit: 396)

Esta situación manifestada en el año 2004, dio al final sus frutos, ya que se configuró definitivamente en sólo dos itinerarios de Titulación inicial en la Formación del Maestro: Grado en Infantil y Grado en Primaria, repercutiendo de forma negativa a ciertas materias, como es nuestro caso, reduciendo considerablemente su presencialidad en dichas titulaciones.

Como consecuencia de esto, la música como materia en Ed. Infantil, se ha vista modificada en la medida en que, por ejemplo, en los centros de Educación Infantil pertenecientes a las Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, desde el curso 2006/2007 no entra el especialista de música en el aula de infantil. Esto unido a la "precaria" formación inicial musical con la que los egresados de Ed. Infantil salen de las diferentes Escuelas de Magisterio, denota una falta de conocimiento y/o entendimiento entre las diferentes instituciones para valorar cuál es el verdadero sentido que tiene que tener la educación, en nuestro caso la de Infantil.

La propuesta, en su formación generalista, concede prioridad a las competencias relativas a la comunicación, y no sólo desde el ámbito correspondiente de las lenguas, que es al que mayor dedicación en créditos ECTS se propone, sino como

un objetivo común que habría que alcanzar desde todas las áreas implicadas en el plan de estudios.

En el apartado de objetivos que se quieren conseguir con el título de grado en Magisterio de Ed. Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha, se reconoce esta situación haciendo alusión a la especificidad y especialización merced a las diferentes menciones que se oferten en las distintas facultades de educación de la región:

> La formación generalista se completa con la formación especializada a través de las menciones ofertadas. Pues, como dice la LOE en su artículo 93.2., los maestros de Educación Infantil podrán ser apoyados por maestros especialistas "cuando las enseñanzas impartidas lo requieran". (Títulos de Grado de Maestro en la UCLM: 26)

Sin abundar más en esta cuestión que podrís llevarnos a planteamientos radicales, debemos realizar también un análisis reflexivo y autocrítico y pensar cuál el tipo de formación musical que debe poseer un docente en Ed. Infantil y preguntarnos, atendiendo a los nuevos modelos educativos, si la que se está ofreciendo actualmente es la más adecuada.

Existen ciertos estudios que han analizado esta cuestión, y que:

En la definición del Título de Grado de Maestro en Ed. Infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha, se establece la asignatura de *Percepción y expresión musical* como una de sus obligatorias de tercer curso. La carga de créditos total es de 6 créditos. La vinculación de áreas de conocimiento es la Didáctica de la Expresión Musical.

A partir de lo expuesto, es lógico que los primeros pasos conducentes al diseño de la programación didáctica se encaminen hacia la definición de contexto curricular, perfilando, fundamentalmente, el **ámbito institucional** del mismo, es decir, analizando cuál es su presencia en las universidades dentro de los Grados de Infantil en las que se imparte.

a. La asignatura de música en el Grado de Maestro en Ed. Infantil en los diferentes planes de estudio universitarios.

Nuestra propuesta se ha de proyectar a partir del conocimiento de las necesidades, problemas e idiosincrasia del entorno educativo, y de las exigencias y características de la práctica docente de los Grados de Magisterio en las Universidades españolas.

La asignatura de música en todos los planes propuestos por las diferentes Universidades españolas está incluida dentro de la Materia denominada: Música, expresión plástica y corporal dentro del Bloque: Didáctico y Disciplinar.

El número total de créditos asignados a la materia de música, así como su variedad taxonómica, varía significativamente entre unas universidades y otras. Cabe señalar cómo en algunas Universidades se ha optado por la unificación en una sóla asignatura a dos especialidades: plástica y música, en una visión conjunta de cooperación en enseñanza artística.

La tabla siguiente muestra la información sobre la presencia de la materia de música. Se incorporan, además, determinadas asignaturas que, bajo otras acepciones, están directamente vinculadas, *per se*, o por la definición que identifica sus programas:

ILUSTRACIÓN 38. PRESENCIA DE LA MATERIA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS

Universidad	Centro	Curso	Carácter	Asignaturas	Créditos
Universidad de Barcelona	2010-2011	Expresión musical y corporal	Básica	2º/2º	3+3
		Didáctica de la música	Obligatoria	Anual	9
Universidad de Vic	2009-2010	Educación musical I	Obligatoria	2º/2º	3
		Educación musical II	Obligatoria	3º/2º	6
Universidad	2009-	Didáctica de la	Obligatoria	3º/2º	6

Complutense de Madrid	2010	Expresión Musical en Educación Infantil			
		Canciones y Juegos Musicales	Optativa	¿?	6
		Audición Musical Activa	Optativa	¿?	6
		Elaboración del Material Didáctico Musical	Optativa	¿?	6
Universidad de Castilla la Mancha	2009-2010	**Percepción y expresión musical**	Obligatoria	3º/2º	6
		Expresión artística	Obligatoria	4º/1º	3+3
Universidad pública de Navarra	2009-2010	Didáctica de la música, de la plástica y de la expresión corporal	Obligatoria	3º/2º	6+6+6
Universidad de Valencia	2009-2010	Estimulación e intervención en la Primera infancia: Música, Grafismo y Movimiento.	Básica	3º/1º	¿?
		Procesos musicales en Educación Infantil	Obligatoria	3º/1º	¿?
		Taller Multidisciplinar de Proyectos de Expresión musical, plástica y corporal	Obligatoria	3º/2º	¿?
Universidad	2010-2011	Educación musical en la	Obligatoria	3º/2º	6

de La Salle		etapa de infantil			
Universidad de Navarra	2009-2010	Educación musical en la etapa infantil		Obligatoria	3º/2º	
Universidad Autónoma de Madrid	2009-2010	Grado	Educación musical en la etapa infantil	Obligatoria	3º/2º	6
	2011-2012	Itinerario "Atención temprana"	Recursos de la ed. Artística, plástica y visual para la atención temprana	Optativa (a elegir entre otra)	4º/1º	3+3
		Itinerario "Nuevos entornos de aprendizaje"	Recursos musicales con las tic en infantil	Optativa (a elegir entre otra)	4º/1º	6
Universidad de Vigo	2010-2011	Expresión musical y su didáctica		Obligatoria	3º/2º	6
Universidad da Coruña	2010-2011	Didáctica de la expresión musical		Obligatoria	3º/2º	6
		Pedagogía de la		Optativa	4º/2º	4,5

		expresión musical			
Universidad de Oviedo	2010-2011	Desarrollo de la expresión musical	Obligatoria	2º/1º	6
		Laboratorio de expresión	Obligatoria	4º/2º	2+2+2
		Lenguaje musical: Interpretación y contextualización	Optativa	4º/2º	6
Universidad de Mondragón	2010-2011	Fundamentos de la expresión musical, plástica y corporal	Obligatoria	3º/ ¿?	2+2+2
		Tratamiento e intervención interdisciplinar en educación artística	Obligatoria	3º/ ¿?	2+2+2
Universidad del País Vasco	2010-2011	Desarrollo de la expresión musical I	Obligatoria	1º/2º	6
		Desarrollo de la expresión musical II	Obligatoria	3º/2º	6
		Educación auditiva (Vizcaya)	Optativa	4º/1º	6
		Educación vocal y canto (Vizcaya)	Optativa	4º/1º	6
		Ritmo, movimiento y danza (Vizcaya)	Optativa	4º/1º	6
		Lenguaje musical (Álava)	Optativa	Anual	9

		Taller de recursos para la expresión corporal, musical y plástica	Optativa	Anual	3+3+3
Universidad de la Rioja	2009-2010	Música	Obligatoria	3º	6
Universidad de Lleida	2009-2010	Música, expresión plástica y corporal I	Obligatoria	1º/2º	2+2+2
		Música, expresión plástica y corporal (II)	Obligatoria	2º/2º	2+2+2
		Música, expresión plástica y corporal (III)	Obligatoria	3º/2º	2+2+2
		Pensamiento creativo y producción artística (música y visual	Obligatoria	Anual	4.5+4.5
Universidad Autónoma de Barcelona	2010-2011	Didáctica de la expresión musical en Educación Infantil I	Obligatoria	3º	6
		Didáctica de la expresión musical en Educación Infantil II	Obligatoria	4º	6
		Proyectos Musicales en Educación Infantil	Optativa (Ciencias de la Educación)	4º	6
		Recursos Musicales Aplicados	Optativa (EU de Manresa)	4º	6
Universidad Internacional	2009-2010	Música, expresión plástica y corporal	Obligatoria	2º/1er	2+2+2

de Catalunya		Música, expresión plástica y corporal	Obligatoria	2º/2º	4+4+4
Universidad de Extremadura	2009-2010	Desarrollo de la Percepción y la Expresión Musical	Obligatoria	3º/2º	6
		Expresión Artística en Educación Infantil	Obligatoria	4º/2º	3+3

Como se aprecia, la diversidad de nombres es grande, desde el locución que existía en la especialidad de diplomatura (Desarrollo de la expresión musical, Didáctica), pasando por Pedagogía de la música o simplemente música. El nombre de Percepción y expresión musical la encontramos en las Universidades de Extremadura y de Castilla –La Mancha.

Uno de los elementos novedosos es que existe una intencionalidad de base en procurar interacción y cooperación entre diferentes ámbitos de enseñanza. Así, el agrupar en materias el conocimiento hace posible que se puedan aunar esfuerzos sobre una idea común de trabajo en beneficio de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Esto último es muy importante, ya que el objetivo que se quiere alcanzar es obtener una serie de competencias de índole transversal y específica que capacite al estudiante en su profesión como docente.

En el caso de nuestra asignatura, incluida en la materia de Música, expresión plástica y corporal, como indicábamos más arriba, implica que los profesores implicados en estas áreas de conocimiento tengan que trabajar de forma coordinada aportando interacciones curriculares y de conexión entre los contenidos musicales, plásticos y corporales. Esto se manifiesta de forma clara en algunas asignaturas propuestas en los planes de estudios que están unidas ya en el nombre, y por lo tanto, el diseño, la metodología, los contenidos y los procesos de evaluación deberán estar consensuados y coordinados.

Considerando el criterio de especialización de este Libro, interesa conocer cómo se encuentran representados curricularmente, más allá de lo tratado hasta ahora, los ámbitos concretos de la Percepción y expresión musical.

4.2.4. El docente y el currículo.

El currículo establece, como hemos visto, la idea de cultura "organizada" que incluye contenidos códigos y prácticas como sus componentes esenciales. El profesor es considerado como piedra angular en el diseño del currículo a través de la selección de conocimientos, códigos pedagógicos y practicas docentes. Sin embargo, es preciso tener en cuenta en qué grado participa y cómo se integra su labor en un marco más amplio. El significado de currículo presenta varios niveles de objetivación.

Así, encontramos que, en todo tipo de enseñanza, existe un *currículo prescrito.* Este exige unos contenidos obligatorios mínimos definidos por el Plan de Estudios y que muestran los marcos generales de referencia a través de los rótulos, perfiles, número de créditos, relación entre teoría y práctica, localización en el ciclo y curso, y el carácter de troncal, obligatoria u optativa de la materia o materias que ha de impartir.

A partir de este marco el profesor diseña el currículo: el *currículo modelado* (Gimeno Sacristán: 2005). Define contenidos, objetivos, códigos pedagógicos, realiza y selecciona materiales curriculares y organiza prácticas educativas para su realización en el aula. Esta etapa del currículo puede ser elaborada por un profesor individual o por un grupo de profesores que impartan una misma materia. Aunque hasta ahora no ha sido práctica frecuente en la Universidad Española, el trabajo docente en equipo se impone como muy importante para la actividad docente. Este trabajo en equipo debe sobrepasar los límites de las asignaturas de docencia compartida y extenderse a materias relacionadas con una materia común, como indicábamos anteriormente, e incluso a otras materias de carácter disciplinar o de carácter básico que permitieran un trabajo transdisciplinar. A nuestro modo de ver resultaría más interesante, incluso, sobrepasar los límites del propio Departamento, Facultad y Universidad.

La forma de ver el mundo, las perspectivas personales, las creencias, los conocimientos profesionales, el dominio de las metodologías, la actitud y concepto de la enseñanza, los conceptos epistemológicos de los profesores, son elementos importantes que, de alguna manera, se reflejarán en el diseño del currículo, y que contribuirán a resolver en una u otra dirección los problemas que le plantean la selección de conocimientos, la estructuración del programa, el uso de metodologías, la utilización de materiales curriculares.

El conocimiento entendido como valor en sí mismo, o como medio, informa un punto de vista concreto a la hora de afrontar el currículo; otro tanto podría decirse del conocimiento contemplado como producto o como proceso; como verdad cierta y fija o como algo problemático, provisional, en constante revisión y elaboración. El currículo considerado como corpus universal que debe experimentar todo estudiante o como construcción plural que debe permitir diferencias de itinerario; la cultura definida como algo común que es expresión de un conjunto de valores, normas y posicionamientos sociales generales o como conciencia de grupo que enfatiza su singularidad; el aprendizaje valorado como un todo holístico o un conjunto de conocimientos fragmentados; el saber considerado como mosaico o como organismo, son factores que de una forma implícita o explícita median en la elaboración curricular. El currículo, en gran medida, es expresión también de una cultura social y de una cultura educativa.

"La mediación del profesor en la concreción del significado del curriculum se realizará, sin duda, guiada por esos criterios epistemológicos de significación educativa evidente para fomentar un estilo de enseñanza determinado. La formación, la cultura general del profesor, la interacción que en él se establezca entre el conocimiento de contenidos y la diferenciación de aspectos relativos a la estructura de los mismos con otros conocimientos y valoraciones pedagógicas serán las responsables del papel real de mediación que el profesor tiene en el curriculum"(Gimeno Sacristán. 2005).

Esta mediación deja bien claro la importancia del profesor en la formación intelectual y profesional del estudiante. Lo que exige en correspondencia la formación del profesorado en diferentes ámbitos.

El docente universitario debe proveerse de la formación adecuada, debe ser consciente de que la sociedad evoluciona más rápido que os propios saberes y que debe ser el punto de mira de una sociedad comunicada e informada.

Dentro del Profesorado Universitario hay que tener una profunda conciencia de la necesidad de reciclaje, especialmente, en materia educativa (generalmente, nos preocupamos más de aspectos epistemológicos) y una preocupación de una formación permanente, mediante:

a) Cursos de actualización científico-didáctica.

b) Jornadas y Congresos.

c) Elaboración de Proyectos de Investigación con planteamientos científicos y propuestas de aplicaciones en la educación, tanto en Primaria, Secundaria y Bachillerato, como en Conservatorios. Desde los distintos niveles se podrán hacer aportaciones muy válidas para la intervención educativa de los formadores de profesorado específico de música.

d) Seminarios de maestros y profesores en activo, para analizar la situación real de la enseñanza en los distintos niveles educativos, ayudando además con ello a la organización de las prácticas del profesorado. (Barrios, 1999:4)

Aunque necesario no es suficiente un alto nivel de conocimientos teóricos y profesionales de las materias que imparte, es imprescindible también el conocimiento de la psicopedagogía del nivel educativo correspondiente, de la didáctica general y específica de su área de conocimiento y de su asignatura concreta, de los principios, métodos, rutinas, procedimientos, etc. de la acción didáctica. Sobre este aspecto, Monereo y Pozo, al establecer el resto de ser un *buen profesor universitario* más allá del saber disciplinar, dicen:

Aceptando que existen aspectos de la metodología docente que están fuertemente mediatizados por la epistemología propia de cada materia y especialidad, la conclusión parece diáfana: el buen profesor es aquel que toma decisiones ajustadas a las condiciones de contexto en que enseñanza (contenidos, pero también estudiantes, requisitos institucionales e incluso características, preferencias y recursos personales) para lograr sus objetivos, que no pueden ser otros que conseguir que sus estudiantes aprendan los contenidos de sus asignaturas de manera **significativa, profunda, permanente** y, sobre todo, **generalizable**. (Monereo y Pozo, 2003: 19)

El profesor universitario, además de un continuo perfeccionamiento en el área del saber de su especialidad (a través de la investigación, asistencia, participación y organización de encuentros, seminarios y congresos nacionales e internacionales, etc.) debe asumir su papel como *enseñante estratégico*. Gairín (2005: 128) nos recuerda que la importancia de actualizar los "conocimientos psicopedagógicos relacionados con conocimientos de la teoría del aprendizaje, curriculares o la organización institucional", así como todos aquellos relacionados con la propia práctica docente como es el caso de la "socialización profesional, las habilidades comunicativas o los recursos metodológicos". Para ello, el docente debe ser activo en su proceso de formación continua en el campo de la docencia asistiendo a cursos de perfeccionamiento del profesorado e innovación didáctica; participar en el desarrollo de áreas de investigación relativas al significado educativo y social del saber, a la metodología didáctica, a la elaboración de materiales y a la práctica docente en sus más variadas parcelas.

4.2.5. Criterios para el diseño del currículo.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a definir cuáles son los criterios para el diseño del currículo. Para su elaboración, se asume el modelo definido por la Psicología del Aprendizaje que utiliza el término "Diseño instructivo o instruccional" para referirse al conjunto de interacciones orientadas a aumentar los conocimientos de los aprendices. De este modo, se entiende que el diseño instruccional que impregna el curriculum hace referencia al modelo de estructuración del aprendizaje, es decir, los pasos que se van a seguir, la metodología, los materiales, etc. El diseño se hace así dependiente del contexto al que se dirige, las características de los aprendices, el contenido y las tecnologías disponibles, los modelos de evaluación, etc. De resultas, su configuración da paso a "un plan o "escenario" que define el formato, contenido, y estructura del entorno así como las actividades y las condiciones de implementación" (Vizcarro, C., Galisteo, A.: 2001)

Por otra parte, se asumen los criterios establecidos en los documentos orientados a la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, como la "Propuesta de Directrices Generales propias de los Estudios de Grado" o el Libro

Blanco de los “Títulos de Grado en Magisterio”, que señalan que los contenidos formativos comunes se describen en “términos de conocimientos, capacidades y destrezas, y no como una estricta enumeración de contenidos”, lo que permite una más eficaz identificación de las capacidades a conseguir (fundamental para orientar correctamente los objetivos del estudiante, y permitir un modelo evaluativo más eficiente) y superar la rigidez de los sistemas basados en organizaciones puramente epistemológicas.

Partimos, como ya hemos avanzado anteriormente, de unos presupuestos que tratan de eludir una enseñanza reproductiva y de conocimientos acabados. Confiamos en el que el diseño del currículo debe estar orientado a “aprender a aprender”, y por ello consideramos que enseñar es facilitar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que es necesario

> Motivarlos, estimularlos, promover la capacidad de problematizar, de cuestionar y criticar las teorías y la propia experiencia (…) logrando que los estudiantes expliciten sus ideas sobre la enseñanza, la organización y el funcionamiento de las instituciones, el rol docente y la relación docente-estudiante. (Cruz y Pozo, 2003: 149-150)

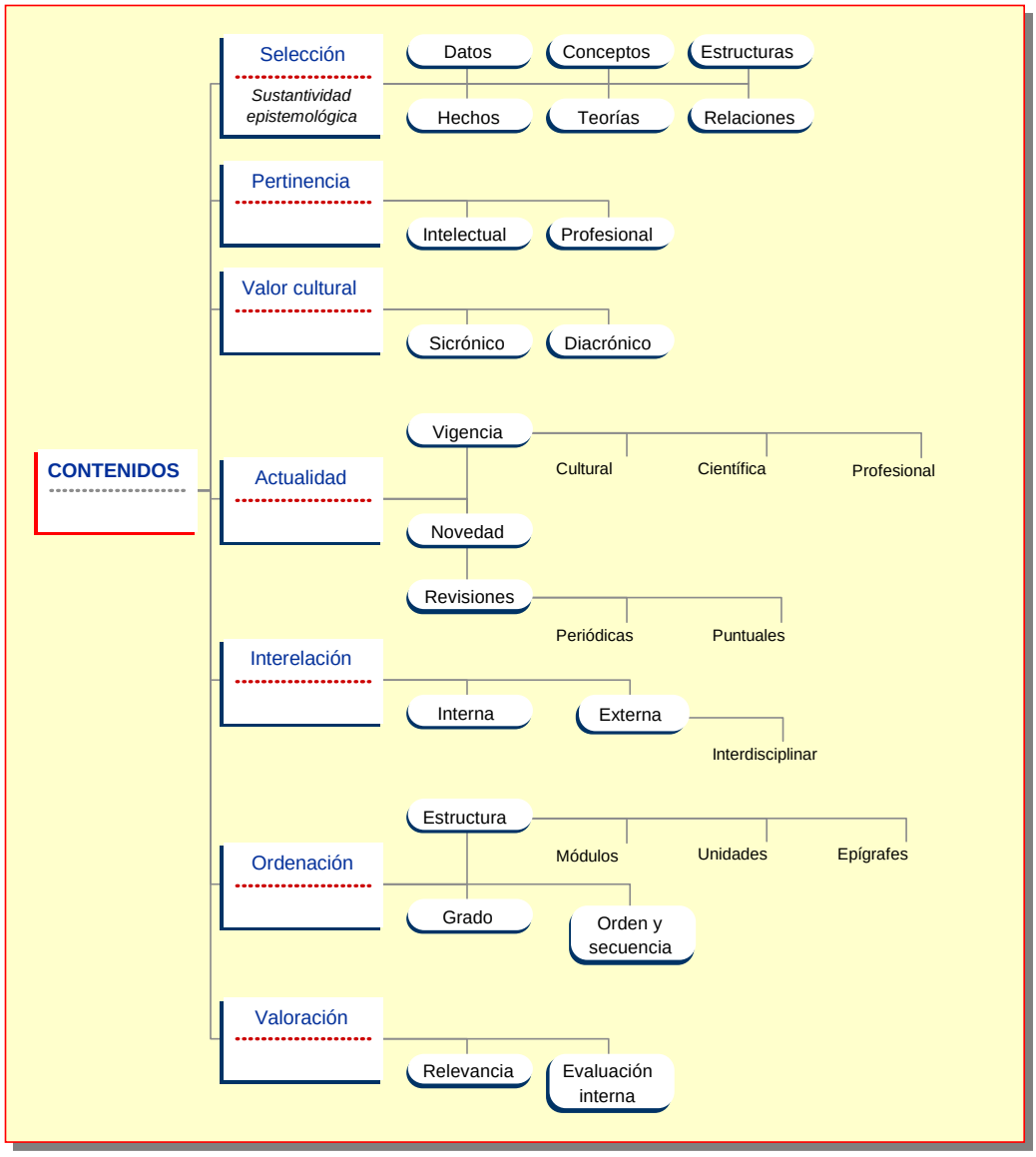
Fundamentalmente, podemos determinar que son cuatro los elementos escalares sobre los que se construye el currículo:

1. Los contenidos sobre los que caben operaciones de selección, pertinencia, valor cultural, actualidad, interrelación, ordenación y valoración.
2. Los sujetos de la acción didáctica, de los que se considera la figura del docente, la del discente –ambos con sus correspondientes funciones, actitudes y aptitudes-, así como el análisis del conjunto de interrelaciones que se producen entre ambas instancias.
3. Las tareas que operativizan el proceso de enseñanza/ aprendizaje al establecer las características y la jerarquización de las fases y procedimientos a realizar.

4. Los recursos y medios didácticos que instrumentalizan el proceso y facilitan la realización de los productos.

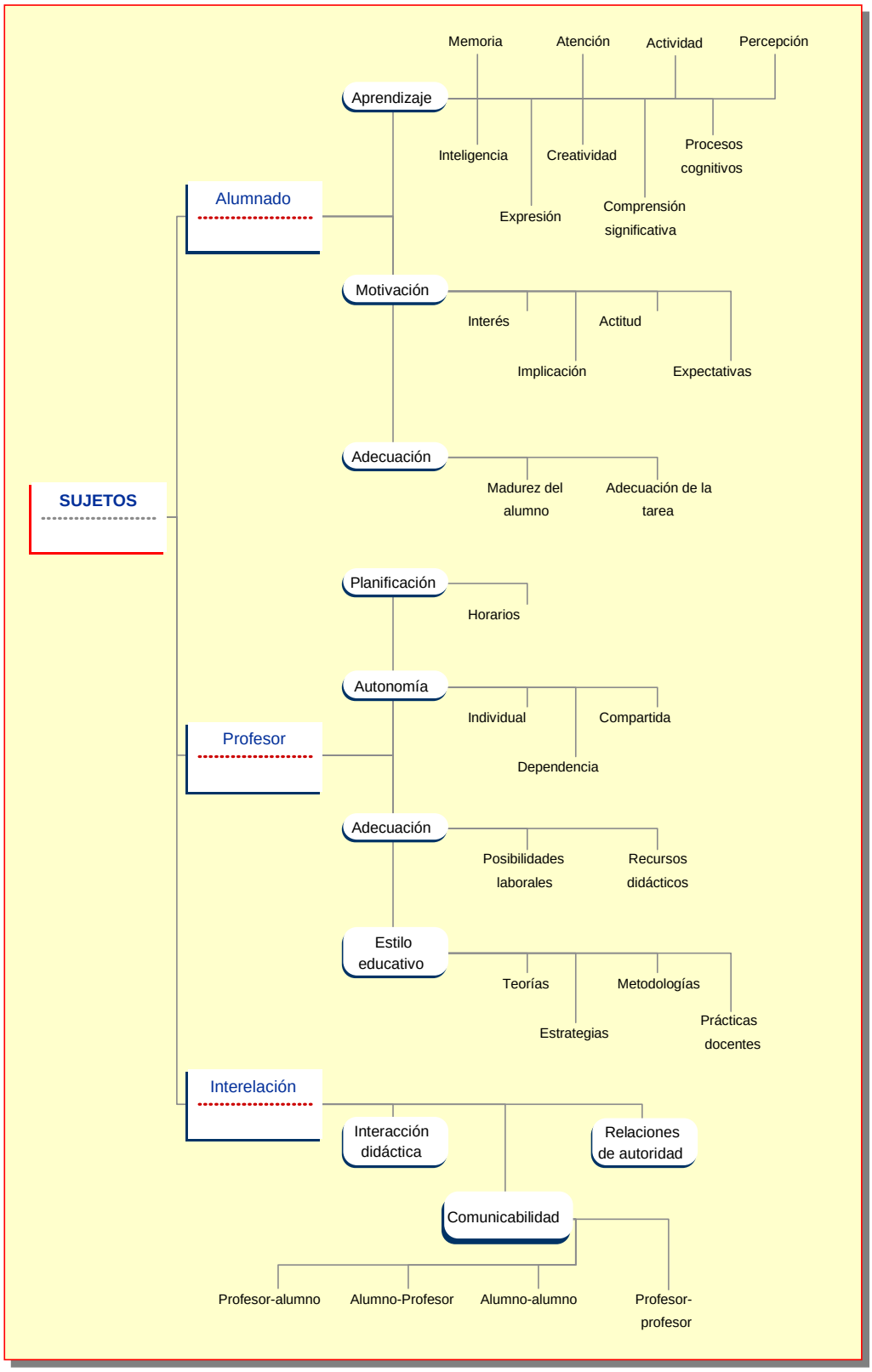
En los cuatro gráficos que se presentan a continuación se muestra la estructura general y el desarrollo de estos cuatro elementos:

ILUSTRACIÓN 39. DISEÑO DE CONTENIDOS



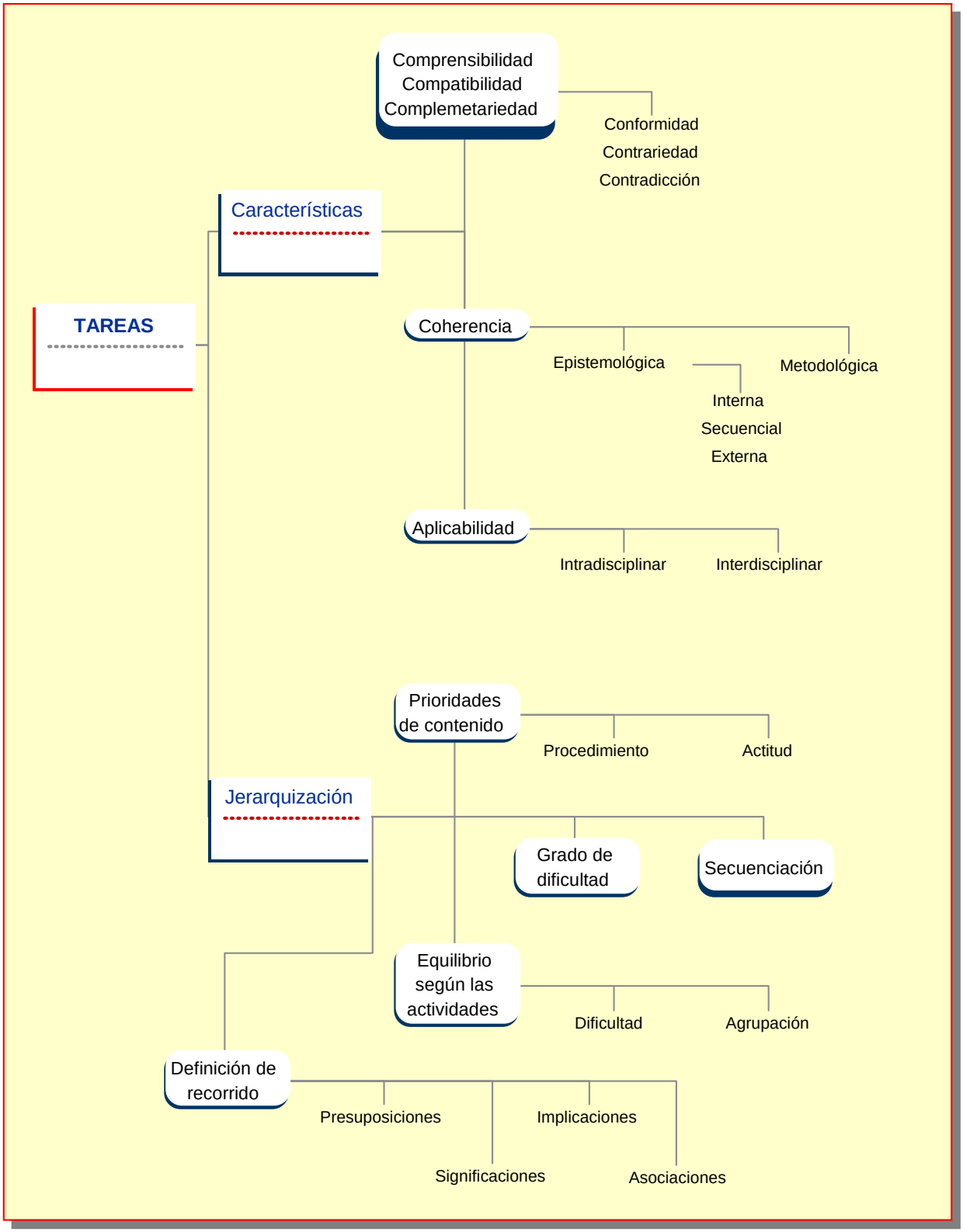
Fuente: Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 40. DEFINICIÓN DE LOS SUJETOS DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA



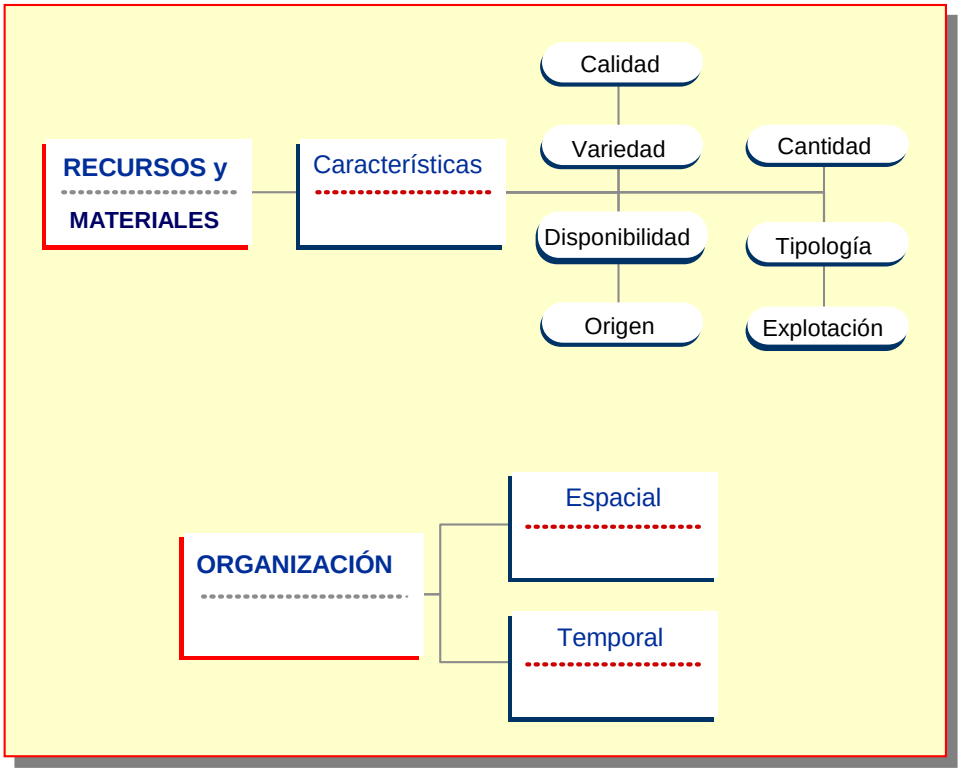
Fuente: Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 41. DISEÑO DE TAREAS



Fuente: Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 42. SELECCIÓN DE RECURSOS Y MEDIOS DIDÁCTICOS



Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, el diseño instruccional basado en un currículo para aprender a aprender deberá incluir, basándose en los principios psicológicos y pedagógicos del aprendizaje, el análisis y definición de los siguientes elementos implicados en el proceso de evaluación-aprendizaje del usuario:

1. Planificación (conocimiento previo necesario y condiciones de enseñanza y aprendizaje)
2. Objetivos generales y específicos de aprendizaje.
3. Competencias generales y específicas que se van a formar directa o indirectamente. Incidir en la capacidad de transferencia del conocimiento a adquirir entre distintos contextos y situaciones.
4. Tipos de conocimiento que se van a formar en función de los objetivos de aprendizaje (declarativo, procedimental, analógico, etc.) estableciendo las relaciones interdisciplinares que favorezcan la comprensión global del fenómeno en el que se inscriben estos estudios.

5. Procesos cognitivos implicados en el proceso de adquisición del conocimiento y aprendizaje (reconocimiento, recuerdo, aplicación, juicio crítico, pensamiento estratégico o condicional, etc.).
6. Método/s de aprendizaje utilizado/s.
7. Método/s de evaluación utilizado/s.
8. Criterios de evaluación establecidos.

4.2.6. Planificación evolutiva del proceso didáctico.

Considerando que todo proceso de planificación educativa es un ejercicio abierto y creativo, dispuesto a la incorporación de nuevas propuestas y a la adecuación continua de las ya fijadas, al inicio de cada curso estableceremos un proceso crítico de planificación anual del proceso didáctico teniendo en cuenta las siguientes variables:

- **Competencias y objetivos** que queremos conseguir. En general estos objetivos responderán a un modelo estable, pero el análisis de determinadas circunstancias, las características que presenta el alumnado, la evolución de los contenidos científicos, la interdisciplinariedad, la evaluación formativa y sumativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, etc., harán que este modelo, estable, pero a la vez flexible, pueda ser modificado puntualmente teniendo siempre presente su coherencia interna.

- **Actividades y contenidos** expresados en los programas de las distintas asignaturas, dotando del equilibrio necesario entre el contenido conceptual y el conocimiento procedimental, y especificando las clases teóricas, las actividades y ejercicios prácticos subsiguientes; las prácticas en los laboratorios multimedia o las clases de problemas; los seminarios ofertados por el profesor, o los que responden a las sugerencias de los estudiantes; mesas redondas, foros, conferencias “virtuales”, etc., y "actividades no regladas" previsibles; investigaciones, tutorías, etc.

- **Recursos** informáticos, materiales, instrumentales y especiales necesarios.

- Ajustes al **sistema de evaluación**, procedimientos y fechas. Considerando que el modelo evaluativo parte de una visión de evaluación formadora, cuya utilidad es que el estudiante autorregule su aprendizaje (Coll, Martín y Onrubia, 2001 es imprescindible que su carácter sumativo y formativo vaya ofreciendo las pautas del cambio, y los ajustes que sean necesarios realizar a lo largo del tiempo.

- Desarrollo de la **temporalización** en función del calendario académico específico. Es este uno de los elementos en el que hay que tener presente una mayor precisión de concreción. Ya que de lo contrario la realización diseñada por la planificación puede sufrir fuertes inconexiones y hacer inviables determinados aspectos del programa. La temporalización afecta al resto de los elementos de la planificación y es un factor de ponderación importante que incide en la estructura interna de la planificación y en su realización. Esta temporalización deberá determinar la distribución del contenido teórico y práctico en el conjunto de las sesiones, haciendo uso del calendario; fijar las fechas de evaluación, señalar el tiempo semanal dedicado a las tutorías, seminarios, prácticas y demás formas de actuación didáctica, expresando frecuencia y duración de los mismos.

- Actualización de las **fuentes** y de la bibliografía necesaria, tanto para el propio profesor, cómo para los estudiantes.

4.3. Los objetivos

Los objetivos de las asignaturas establecen cuáles son los aprendizajes básicos que deben alcanzar los estudiantes a su término, y, consecuentemente, cuáles son las competencias (conocimientos, aptitudes, actitudes, destrezas, habilidades y responsabilidades) que habrán de poseer una vez completado el proceso de aprendizaje que éstos estimulan.

Dado que su formulación determina y orienta la selección de los contenidos, la metodología aplicada, y el sistema evaluador, en su formulación se ha cuidado

especialmente que cumplan criterios de claridad, concisión, sencillez, y operatividad, a fin de cumplir un doble objetivo:

- que sean realmente evaluables, y
- que sirvan al estudiante como sistema orientador de su aprendizaje, al conocer con nitidez qué se espera que sepa (competencias cognitivas) que sepa hacer (competencias instrumentales y/o procedimentales) y que sepa cómo ser (competencias actitudinales) al completar las asignaturas.

En el diseño de los programas, y en la definición de los objetivos, se han considerado las competencias y destrezas tanto generales (basadas en conocimientos) como específicas (propias de la especialización) establecidas en Título de Grado de Maestro en Ed. Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha (2008).

En este sentido y, como objetivo fundamental del título es formar maestros en Educación Infantil capaces de desenvolverse en diferentes contextos (rural y urbano, multicultural y monocultural, regional, nacional e internacional, etc.); capaces de adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos; que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar; críticos; con iniciativa; capaces de reflexionar sobre su práctica; comprometidos con su profesión. .

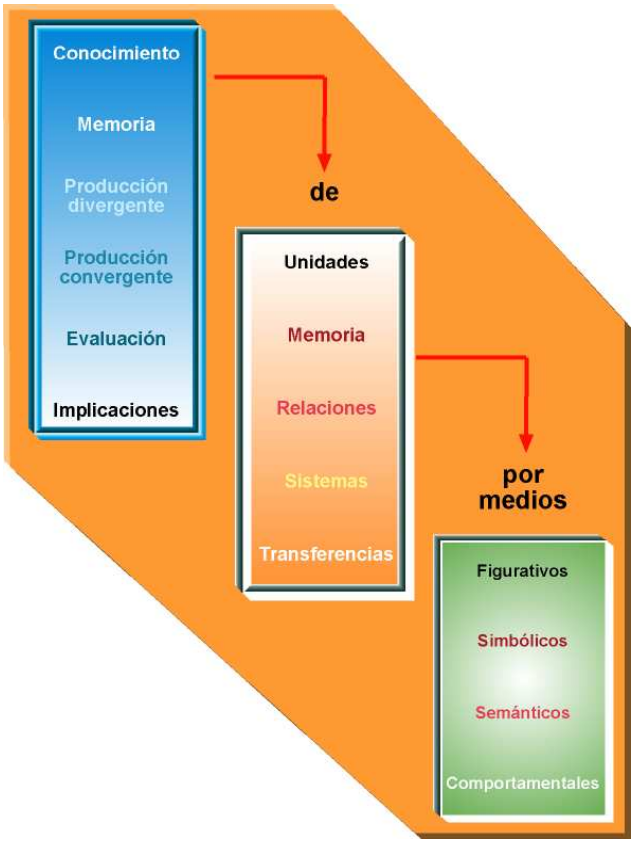
Con la formación generalista, se pretende formar maestros de Educación Infantil competentes en todos los niveles de la etapa y en todas las áreas del currículo, de tal forma que dominen todos los contenidos propios de la Educación Infantil y su relación interdisciplinar, para que, de esta forma puedan, partiendo de los principios de esta etapa, lograr los objetivos de la misma.

Los Graduados en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha estarán habilitados para ejercer la profesión de Maestro de Educación Infantil, y también estarán formados para ejercer otras profesiones relacionadas con la Educación Infantil, tanto formal como no formal.

Los objetivos establecen los criterios de organización de la asignatura por cuanto marcan los fines, revelan los métodos, y definen las necesidades. Los objetivos miran al estado que habrá de conseguir un sujeto, después de una serie de actuaciones. Ahora bien, los objetivos son de muy distintas clases y sobre todo de muy diferente gradación: Así habrá unos fines, objetivos generales, objetivos específicos, etc. En nuestro caso nos centraremos en los objetivos que se inscriben dentro de la materia de estudio que nos ocupa.

Entre los distintos modelos que las Ciencias de la Educación han aportado en la construcción y clasificación de los objetivos de aprendizaje[60], disponemos de estructuras de referencia para formular nuestros objetivos didácticos. Por ejemplo, el modelo de Guilford ofrece para nosotros una ventaja, que consideramos esencial: el incluir la dimensión creativa y el pensamiento divergente.

ILUSTRACIÓN 43. EL MODELO DE GUILFORD DE LA INTELIGENCIA APLICADO AL DISEÑO DE OBJETIVOS DIDÁCTICOS



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de García García (1995)

Otras de nuestras referencias a la hora de definir los objetivos de aprendizaje son la *teoría del proceso instructivo* de Wood (2002) que, en la línea anticipada de Guilford, subraya los conceptos de *enseñanza creativa* y de *aprendizaje creativo*, y los une a los de *idealismo* y *entusiasmo* como elementos claves de la calidad de la enseñanza; y la *teoría del desarrollo integral* de Barnett (2001) que aborda la necesidad de articular metas formativas y valores como directrices estratégicas y verdaderas finalidades que han de marcar los planes de estudio y las programaciones docentes.

Como vemos, en términos generales, trabajaremos, para la formulación de los objetivos, con la consideración de que un objetivo es, en definitiva, el resultado esperado del aprendizaje del estudiante a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su importancia radica en tres aspectos fundamentales:

- **Para el discente.** Son la pauta fundamental que ha de dirigir la actividad del aprendiz al marcar el norte que organiza sus esfuerzos y procesos hacia la consecución de aquellos objetivos.

- **Para el docente.** Sin objetivos claramente definidos no existe un modelo sólido para seleccionar o preparar los materiales, el contenido o los métodos de la enseñanza.

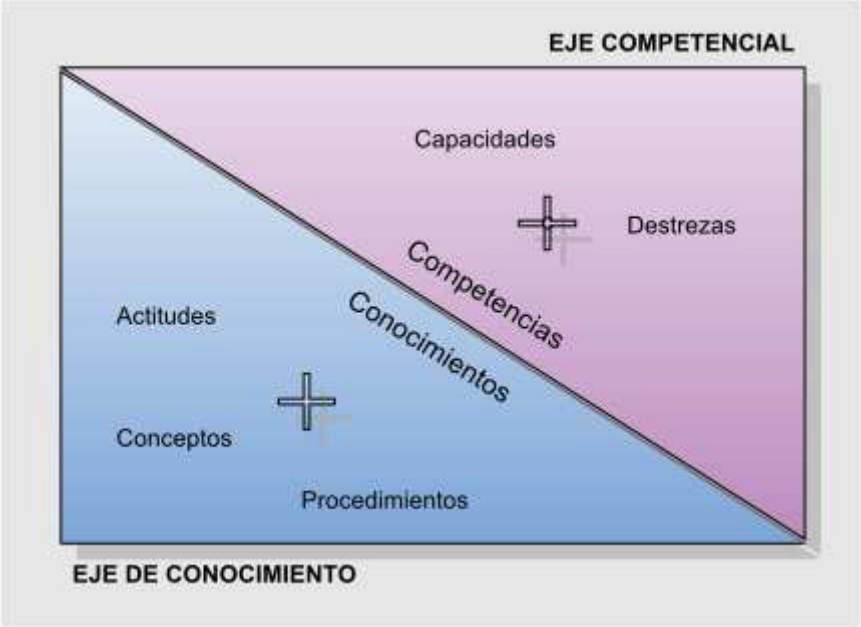
- **Para el sistema.** Son el procedimiento que permite, a través de su definición en términos de criterios de evaluación, validar si el aprendizaje se ha logrado definitivamente, y, en consecuencia, otorgar las condiciones que encaminan hacia los procesos de titulación.

Por ello, es fundamental que la formulación de los objetivos sea clara y precisa, pues, con ello, se logra comunicar a los aprendices qué van a aprender y cómo realizarlo, les proporcionan pautas para la selección de métodos didácticos, actividades de aprendizaje y métodos de evaluación, y, en último extremo, facilitan la autoevaluación del profesor, de los aprendices y de los métodos utilizados.

4.4. Las competencias

Según indica la Comisión Europea (programa "Tuning" del *Education and Training*) "las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretenden ser moldes rígidos" Lejos de estos, permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.

ILUSTRACIÓN 44. EJES COMPETENCIALES EJES COMPETENCIALES.



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, el Ministerio de Educación y Ciencia, en las *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster (2007)*, se refiere a las competencias "exclusivamente en su acepción académica, y no en su acepción de *atribución profesional*" e indica que éstas deberán:

> "capacitar al titulado a afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado" (ibid.: 6)

En consecuencia, las declaración de competencias a alcanzar dentro de nuestra propuesta docente engloba la suma de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, profesionales…) actitudes y valores que permitirán a nuestros

estudiantes ofrecer soluciones adecuadas e intervenir con eficacia en distintos contextos de aplicación dentro del ámbito de la Educación musical, y, de forma específica, en los de la Percepción y Expresión Musical.

La importancia que alcanzan las competencias en la nueva formulación de titulaciones radica en la necesidad de que estas faciliten y garanticen la movilidad de los estudiantes y titulados universitarios, tal como establece la directiva 2005/36/CE sobre cualificaciones profesionales (DOCE, 2005) y, en último término, la movilidad de los trabajadores dentro del espacio europeo. Abundando en esta idea, la propuesta de "la organización de las enseñanzas universitarias en España" recomienda en su punto 19 que se atienda convenientemente, en los estudios de grado, la formación en competencias comunes que apoyen esa movilidad.

Por último, para el establecimiento de las competencias, nuestra propuesta docente se ajusta a los descriptores del "Marco europeo de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior". De este modo, se pretende contribuir a que los estudiantes logren:

- Poseer y comprender los conocimientos fundamentales de la Comunicación audiovisual como área de estudio.

- Aplicar estos conocimientos a "su trabajo o vocación de una forma profesional", así como desplegar aquellas competencias específicas del área que permitan elaborar y defender argumentaciones y resolver problemas dentro del hacer profesional asociado.

- La capacidad de buscar, agrupar e interpretar información relevante y útil dentro del campo de conocimiento de la Comunicación audiovisual y sus especializaciones, con el fin de emitir juicios reflexivos sobre la proyección social, científica o ética de la misma.

- "Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado" (op. cit. 13)

Llegados a este punto debemos reflexionar sobre el concepto de Competencia.

ILUSTRACIÓN 45. DEFINICIONES DE COMPETENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

	DIMENSIÓN SEMÁNTICA				DIMENSIÓN ESTRUCTURAL
	¿QUÉ ES?	¿PARA QUÉ?	¿DE QUÉ MANERA?	¿DÓNDE?	POR MEDIO DE
Consejo Euroepo		Permiten realizar acciones.			Conocimientos, destrezas y características individuales.
Eurydice-CIDE		Permiten participar eficazmente en la vida política.			Capacidades, conocimientos y actitudes.
Proyecto DeSeCo OCDE	Habilidad	Cumplir con éxito exigencias complejas.			Prerrequisitos psicosociales, habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes y comportamientos.
Curriculum Vasco (documento marco)	Capacidad	Para enfrentarse a tareas simples o complejas.	Con garantías de éxito.	En un contexto determinado.	Operación (una acción mental) sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos «conocimiento») para el logro de un fin determinado.
Generalitat de Catalunya		Para resolver problemas diversos de la vida real.			Conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal.
Monereo	Dominio	Resolución de problemas.		En determinado ámbito o escenario de la actividad humana.	Amplio repertorio de estrategias.
Perrenoud	Aptitud	Para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas.	Movilizando a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa.		Múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Fuente: Zabala, 2009:42

Analizando la documentación que existe al respecto se puede concluir que una competencia atiende a varias preguntas: ¿qué?, ¿para qué?, ¿de qué manera?, ¿dónde?, ¿por medio de dónde?, y ¿cómo?, es decir; una competencia es una habilidad o destreza que capacita en la realización de una tarea o en la solución de un problema, de forma eficaz, en un contexto determinado, por lo que se requiere hacer uso de unos conocimientos, habilidades y actitudes al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

Teniendo en cuenta esta definición y atendiendo a las diferentes competencias planteadas en el Título de Grado de Maestro, debemos realizar una reformulación de éstas que atienda a una lógica más coherentes del concepto mismo de competencia, y no como un objetivo.

Así tendremos como competencias generales del Título de Grado de Maestro en Ed. Infantil:

- Ser capaz de usar adecuadamente los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil, para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

- Capacidad de diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

- Habilidad para la resolución de conflictos para que exista un buen clima y fomento de la convivencia en el aula y fuera de ella

- Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia para saber reflexionar sobre ellos.

- Capacidad de reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.

- Capacidad de autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

- Capacidad para distinguir las posibles disfunciones del lenguaje infantil y velar por su correcta evolución con el fin de abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.

- Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

- Tener habilidades en las Tecnologías de la Información y la Comunicación y en particular de la televisión en la primera infancia, para abordar con éxito su implicación educativa.

- Ser capaz de usar correctamente los fundamentos de dietética e higiene infantil que le permita transmitir con criterio a sus alumnos una adecuada educación para la salud.

Estas competencias generales se pueden resumir en una serie de modelos competenciales con sus respectivas capacidades y/p habilidades y que atienden a tres criterios: instrumentales, sistémicas y personales.

TABLA 23. MODELOS DE COMPETENCIA GENERALISTA

Modelo de Competencia	Capacidad y/o habilidad
Índole instrumental	Capacidad de organización y planificación. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. Toma de decisiones. Resolución de problemas. Capacidad de gestión de la información.
Índole personal	Trabajo en equipo. Trabajo interdisciplinar. Habilidades en las relaciones interpersonales. Compromiso ético. Aprendizaje autónomo.
Índole sistémico	Adaptación a nuevas situaciones. Creatividad. Liderazgo. Conocimiento de otras culturas. Iniciativa y espíritu emprendedor. Motividad por la calidad

Fuente: Elaboración propia

Por su parte la Universidad de Castilla- La Mancha ha confeccionado sus propias competencias generales propias del Título de Graduado en Maestro en Educación Infantil.

Estas competencias se encuentran agrupadas en tres grandes grupos: Valores y Práctica Profesional, Conocimientos y Enseñanza. Por tanto, todos aquellos

estudiantes que obtengan el grado de Maestro en Educación Infantil deben demostrar haber desarrollado las siguientes competencias:

a) Valores y Práctica Profesional.

- Tratar a los alumnos de manera coherente, con respeto y consideración, y ser conscientes de su desarrollo como aprendices.
- Comunicarse con los padres y tutores de manera sensata y efectiva, reconociendo sus roles en el aprendizaje de los alumnos, así como sus derechos, responsabilidades e intereses en el proyecto educativo.
- Comprender la contribución que el apoyo al resto del profesorado y otros profesionales puede suponer en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

b) Conocimientos.

- Ser conscientes y comprender los valores, principios y metas educativas que se proponen en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Infantil.
- Ser conscientes de la necesidad de establecer adaptaciones curriculares ajustadas al tipo de alumnado y sus necesidades.
- Entender que el aprendizaje del alumnado puede verse influido por su desarrollo físico, intelectual, lingüístico, social, cultural y emocional. En este sentido, el alumno debe entender las diferencias derivadas de los entornos rural y urbano.

c) Enseñanza.

- *Planificación, expectativas y metas.*
  - Ser capaces de fijar objetivos de enseñanza y aprendizaje relevantes para todos los alumnos.
  - Saber utilizar los objetivos de enseñanza y aprendizaje para planificar lecciones, secuencias de lecciones, y orientar la evaluación del alumnado; tener en cuenta y dar apoyos a aquellos alumnos con dificultades, de cualquier grupo étnico, para que progresen adecuadamente.
  - Seleccionar y preparar fuentes de información, y planificar para una organización segura y eficaz, teniendo en cuenta los intereses del alumnado y sus bagajes culturales e idiomáticos, con la ayuda del profesional correspondiente cuando fuere necesario.

- Planificar actividades para que el alumnado tenga experiencias de aprendizaje en contextos no escolares, tales como visitas a museos, teatros, etc. con la colaboración del personal adecuado para cada actividad.

- *Control y evaluación.*

- Hacer un uso adecuado de las estrategias de control y evaluación del progreso del alumnado hacia los objetivos de aprendizaje planteados, y utilizar esta información para mejorar la propia planificación y la enseñanza.
- Al mismo tiempo que controlan y evalúan, dar feedback inmediato y constructivo para apoyar el aprendizaje del alumnado.
- Evaluar el progreso de los alumnos adecuadamente, asegurándose de que alcancen los criterios de evaluación establecidos en los currículos oficiales.
- Identificar a los alumnos superdotados y atenderlos, así como a aquellos que no cumplan las expectativas en función de su edad, y a aquellos que muestren dificultades comportamentales, emocionales y sociales.
- Con la ayuda de profesores experimentados, identificar los niveles académicos de niños no hispano-parlantes; empezar a analizar las demandas del idioma y las actividades de aprendizaje que motiven al aprendizaje y mejoren el lenguaje.
- Recoger sistemáticamente datos sobre el progreso y los logros de los alumnos para poder mostrar pruebas acerca de la labor, el progreso y los resultados alcanzados.
- Utilizar los datos recogidos como base para, de manera escrita y concisa, informar con precisión a los padres, tutores, otros profesionales y a los propios alumnos.

- *Enseñanza y dirección de la clase.*

- Tener un nivel alto de expectativas de los alumnos y favorecer relaciones exitosas con ellos, centradas en la enseñanza y el aprendizaje; favorecer un ambiente adecuado para la consecución de los objetivos de aprendizaje donde la diversidad sea valorada y los alumnos se sientan seguros.
- Enseñar con sesiones claramente estructuradas o con secuencias de trabajo que motiven a los alumnos
- Ser capaces de prestar apoyos a aquéllos que aprendan el español como segunda lengua, con la ayuda de profesorado experimentado y especialista.
- Organizar y dirigir el tiempo de enseñanza y aprendizaje de manera eficaz.
- Organizar y dirigir los espacios y utilizar materiales, libros y otros recursos de manera eficaz y segura, con la ayuda de personal especializado en los casos que fuese conveniente.
- Tener expectativas positivas sobre el comportamiento del alumnado y establecer un claro marco de disciplina en clase para anticipar y dirigir el comportamiento de los alumnos de forma constructiva, y promover el auto-control y la autonomía.

- Asumir las responsabilidades que supone la dirección de una clase durante un largo periodo de tiempo.
- Facilitar trabajo adicional para el horario extraescolar que consolide y profundice lo desarrollado en clase y anime a los alumnos a trabajar de manera autónoma.
- Trabajar colaborativamente con otros colegas especialistas y, con ayuda del profesional correspondiente, coordinar el trabajo con profesores de apoyo.
- Reconocer y responder eficazmente a los temas relativos a la igualdad de oportunidades en clase, evitando el mantenimiento de estereotipos y el acoso escolar.

En cuanto a las competencias de los módulos específicos, se indica lo siguiente:

Son las fijadas para cada módulo en que se estructura el Plan de Estudios. Dichas competencias recogen las señaladas para cada uno de los módulos que fija la Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre por la que se establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En dicha orden las competencias específicas que atienden al Módulo de Música, expresión plástica y corporal, al cual pertenece la asignatura *Percepción y expresión musical*, son las siguientes:

- Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

- Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

- Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

- Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

- Analizar los lenguajes musicales y sus implicaciones educativas.

- Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

Para finalizar ponemos a continuación cuáles son las competencias específicas del Módulo que han quedado configuradas en el seno de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Además de contribuir a las competencias de carácter general de grado en el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en una correcta comunicación oral y escrita y en un compromiso ético y deontología profesional, y por supuesto a todas las competencias contempladas como generalistas para el Título de grado en Ed. Infantil, se han delimitado una serie de especificidades que exponemos a continuación. En verde las competencias generales (sistémicas, personales e instrumentales) del módulo, en rojo las específicas de música, en morado las específicas de la expresión plástica, en azul las específicas de expresión corporal y en las de carácter interdisciplinar.

1. Adquirir y comprender los conocimientos necesarios de las distintas áreas de estudio que conforman el título de tal forma que capaciten para la profesión de maestro en Educación Infantil.
2. Saber aplicar esos conocimientos al trabajo de una forma profesional, demostrando el dominio de las competencias mediante la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas en dichas áreas de estudio.
3. Ser capaces de recoger e interpretar datos relevantes de las distintas áreas de estudio y ser capaces de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole socioeducativo, científico y ético.
4. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
5. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
6. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

7. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

8. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

9. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

10. Conocer los fundamentos musicales del currículo de esta etapa y las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

11. Conocer recursos y procedimientos didácticos relativos a la escucha, la interpretación y la creación musical.

12. Conocer y utilizar audiciones y canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal

13. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musical, plástica, de habilidades motrices y de la creatividad.

14. Establecer conexiones entre diferentes lenguajes artísticos (palabra, imagen y sonido), adecuados al desarrollo evolutivo de Educación Infantil.

15. Conocer los fundamentos de la Educación Artística dentro del currículo de la Etapa.

16. Conocer los elementos básicos del lenguaje plástico.

17. Comparar y analizar críticamente los elementos icónicos a través de la Historia del Arte.

18. Conocer, valorar y utilizar diferentes tipos de obras plásticas para promover la expresión y la comunicación artística.

19. Promover el uso del dibujo y de la creación de figuras como instrumentos del aprendizaje y como fruto del esfuerzo personal.
20. Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.
21. Identificar trastornos en la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.
22. Reconocer la identidad de la Etapa y sus características cognitivas psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas.
23. Adquirir hábitos de autonomía, libertad, curiosidad, observación, experimentación, imitación, y la aceptación de normas y de límites, en el juego simbólico y heurístico.
24. Conocer los fundamentos de Expresión Corporal del currículo de esta Etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
25. Tener un conocimiento asentado y comprensión de aquellas materias para las que han sido formadas y que más tarde han de transmitir a sus alumnos. Esto a su vez supone:

Ser conscientes y comprender los valores, principios y metas educativas que se proponen en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Infantil.

Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

4.5. Los contenidos.

Pérez Ferra (2003: 215) refiere como tres los aspectos fundamentales que deben dictaminar la selección de los contenidos en el currículo:

- Relevancia.
- Consistencia científica.
- Desarrollo de la capacidad indagadora del estudiante y sentido ético.

En el contexto actual, inmersos en la Sociedad de la Información, y avanzando (al menos teóricamente) hacia la Sociedad del Conocimiento, *info*dotados (al menos

teóricamente también) de un acceso diverso y plural a la información, nuestra forma de interpretar la selección de los contenidos no puede ser ajena a las características que definen nuestro marco psicosocial y científico. El carácter cada vez más inabarcable del saber (que procura una creciente inflación de los contenidos que pueblan los currículos universitarios), la especialización y la fragmentación creciente de los saberes, y la progresiva y acelerada caducidad de los conocimientos, nos conducen, con Monereo y Pozo (2003: 17) a compartir una *concepción perspectivista del conocimiento.* Una concepción que pone de manifiesto la clara voluntad de enfatizar la flexibilidad, la fiabilidad y el carácter constructivo del conocimiento, y que asume un compromiso de constante renovación.

Dada la forma de abordar este Libro, que a partir de una materia modular emprende ámbitos concretos de especialización, cobra más sentido si cabe, señalar la vocación del candidato por interconectar, en la selección de los contenidos con el resto de materias que este cursa, o haya cursado, a lo largo de su formación universitaria conducente a la titulación de graduado de Maestro en Ed. Infantil.

En esa misma línea, pero ahora en su proyección propedéutica y profesional, la selección y organización de los contenidos responde a una concepción sistémica (que nos acompaña, por otra parte, en muchos ámbitos de este proyecto) Ello quiere decir que, más allá de la necesaria especialización de cada ámbito, la estructura de los contenidos, su discriminación y peso, tiene que ver con una visión globalizadora de en qué punto, con qué finalidad, con qué criterios, y con qué proyección son necesarios, y poseen sentido, dichos contenidos.

4.6. Los sujetos del proceso de enseñanza/aprendizaje.

El siguiente paso en este recorrido nos lleva al estudio de los sujetos de la acción didáctica y a las relaciones que establecen entre estas instancias y sus objetivos y competencias. Habremos de considerar por separado, aunque ambas acciones confluyan en un solo acto, el acto didáctico, la relación entre el estudiante y la acción de aprender, y la relación entre la acción de enseñar y el profesor.

El estudiante de Percepción y Expresión Musical.

Uno de los primeros supuestos en la metodología didáctica de nuestra disciplina es que el estudiante es el verdadero protagonista del proceso educativo. Los más variados puntos de vista de la acción didáctica confluyen en el estudiante. Así como existen métodos, objetivos, contenidos..., que ponen su punto de mira en el objeto, los hay que lo hacen sobre los elementos personales y dentro de éstos, el estudiante.

En la configuración del diseño de nuestra programación, siendo así que se han valorado todos los elementos, ha tenido una ponderación mayor la valoración del componente estudiante. Y no podría ser de otro modo si observamos que la centralidad de las enseñanzas que proponemos, el objeto directo de nuestra razón universitaria son los estudiantes.

Esto encaja con la pretensión de que el objetivo final de la asignatura de Percepción y Expresión Musical no sea una Teoría, sino una Práctica informada y creativa, por lo que no importará tanto el dominio de un repertorio de normas, cuyo conocimiento es adecuado, cuanto la fundada capacidad de transgredirlas y sublimarlas en proyectos musicales originales y creativos.

De ahí que sea del máximo interés poder apreciar en el estudiante de **Percepción y Expresión Musical** también sus capacidades creativas: su capacidad para redefinir problemas, su sensibilidad ante los mismos, su capacidad de asociación, su grado de fluidez verbal e ideática, de su flexibilidad y originalidad, sus aptitudes para concebir los temas, su habilidad para organizar en un todo coherente sus elementos dispersos, sus actitudes positivas hacia el trabajo creador, la capacidad para percibir e interpretar la realidad social y su habilidad investigadora.

El docente de Percepción y Expresión Musical.

Es evidente que en el marco de convergencia del EEES es necesario un ejercicio de modificación de las tradicionales pautas docentes para aprovechar la extraordinaria oportunidad que el nuevo modelo ofrece.

Para Valcárcel (2004) es necesario configurar el perfil del nuevo profesor a partir de tres tipos de competencias fundamentales:

1. **Competencias básicas**. Forman la base de su perfil docente y, en consecuencia, sostienen el ejercicio del resto de competencias.
2. **Competencias profesionales**. Le capacitan para el ejercicio docente pues le aportan el fundamento pedagógico y didáctico.
3. **Competencias disciplinares**. Contienen el saber epistemológico sobre la disciplina en la que ejerce la docencia.

Este "nuevo" profesor, nuestro pprofesor de Percepción y Expresión Musical, pero probablemente todo profesor universitario, es un profesional que persigue la finalidad de motivar a sus estudiantes hacia el aprendizaje, porque él mismo dispone de un conjunto de ejes motivacionales: emocional, sociológico, intelectual y profesional.

ILUSTRACIÓN 46. PERFIL DEL PROFESOR EN EL MARCO DEL EEES

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Valcárcel (2004)

En el acto comunicativo de enseñar, el profesor puede y debe desarrollar sus habilidades docentes. Algunas de las estrategias a seguir para ello pueden ser:

- **La diversificación de las técnicas oratorias y expresivas**. La atención depende muy directamente de los estímulos que se reciben, pero no de su intensidad, sino de los cambios que se producen en ellos. Dichas variaciones son de muy distinta naturaleza: Dependientes de la expresión corporal (expresividad y dinamismo de los gestos, del rostro…), de los movimientos por el aula, de las puntualizaciones o focalizaciones (sobre un punto, concepto...), de las interacciones (profesor-estudiante; profesor-grupo; estudiante-estudiante), del control de las pausas (silencios), y de los cambios de canales sensoriales (oral-visual...).

  El silencio tiene un extraordinario poder para captar la atención, crear expectación, favorecer la reflexión y obligar a hablar. El uso del silencio se complementa con el recurso gestual que suple con ventaja, en ocasiones, a la palabra. Los puntos no verbales pueden ser: faciales (sonrisa, fruncir el ceño, etc.), Movimientos de cuerpo (dirigiéndote a un estudiante, etc.), Movimientos de cabeza (de afirmación, negación, duda, etc.), Gestos con las manos: indicando a un estudiante que debe responder, continuar, escuchar, etc. El uso del silencio e indicaciones no verbales constituye un recurso que debidamente complementado con otros como la formulación de preguntas, tiene como finalidad lograr una mayor participación de los estudiantes a la vez que dar ocasión a la reflexión.

- **Utilizar la sensibilización como técnica introductiva**. El profesor debe lograr un nivel de atención suficiente durante el trascurso de las clases, creando un clima de interés y expectación por el tema tratado. Para ello, debe presentar de forma clara y precisa los objetivos que deben ser logrados en la sesión, realizar una breve recapitulación de la sesión anterior o materia que ha de servir de soporte a lo que se explicará a continuación. Puede, en su intervención, utilizar recursos sugestivos como recurrir a lo anecdótico, presentar problemas o experiencias motivadoras, etc.

- **Integrar los conocimientos previos de los estudiantes**. Establecer los enlaces precisos entre cada concepto, los anteriores y los que seguirán.

Destacar y resumir los puntos clave. Hacer comprender a los estudiantes donde se encuentran en cada momento y la dirección que han de seguir para alcanzar los restantes objetivos. Dar oportunidad a los estudiantes de comprobar lo que han asimilado y valorar sus logros. Al finalizar cada sesión deben realizarse estas recapitulaciones.

- **Fortalecer la motivación y participación del estudiante**. Como ya hemos dicho, resulta estratégico para el buen funcionamiento del aula el procurar la motivación de los estudiantes y fomentar su participación activa en el proceso de aprendizaje. Ello se puede mejorar con aspectos como: realizar comentarios positivos del profesor (valorando su aprendizaje); efectuar gestos positivos del profesor (haciendo explícitas emociones como la sonrisa, realizando gestos de aprobación como los movimientos de cabeza, etc.) Cuando sea preciso, es importante también llevar a cabo comentarios correctivos que ayuden a saber al estudiante que sus planteamientos no parecen adecuados. Ello se puede lograr mediante indicaciones verbales (no exactamente, vuelve a reflexionar sobre ello, etc.) o gestos correctivos (fruncir el ceño, gestos de duda, de enfado, etc.)

- **Secuenciar e interrelacionar adecuadamente los procesos.** Es fundamental el ordenar los conceptos de modo que cuando aparezca uno nuevo, los estudiantes sean capaces de dar el "salto" que su asimilación exige. Evitar a toda costa los "saltos atrás" o las elipsis que provocan la desconexión con la marcha del tema. Evitar "saltos paralelos" interrumpiendo la explicación para comentar aspectos no específicos del tema. En caso de precisar, para el desarrollo de la lección, otros datos o conceptos, deben ser presentados *a priori* y establecer clara la separación y diferenciación entre estos y el tema de estudio.

- **Evaluación formativa del aprendizaje**. Si el fin esencial de la enseñanza es la adquisición por parte de los estudiantes de conocimientos, habilidades o actitudes, quedará incompleta la acción del profesor si no comprueba la manera como los objetivos por él definidos son alcanzados por la totalidad de los participantes. No es suficiente realizar una prueba al

final de un curso, sino que es precisa una retroalimentación continua. Tras el estudio de cada concepto o parte importante el profesor puede: hacer preguntas colectivas o individuales; proponer la aplicación y reflexión sobre ejemplos o problemas, comprobando como son resueltos; solicitar que descubran las situaciones de la vida real en que esos conceptos tienen validez o aplicabilidad... Con esto se consigue: provocar la reflexión de los estudiantes respecto a los puntos más importantes; estimular la participación e imprimir un mayor dinamismo en clase.

La relación entre los agentes del acto didáctico.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje las relaciones entre los agentes son clave. La puesta en marcha del acto didáctico toma una dimensión básicamente comunicativa. La relación o comunicación interpersonal entre los sujetos del acto didáctico es, por tanto, uno de los elementos fundamentales de dicho acto, ya que se trata de uno de los pilares donde se asienta la eficacia y la calidad de la enseñanza. En cualquier tipo de relación entre profesor y estudiantes, pero también entre los compañeros o pares, se ponen en juego tres factores esenciales: la seguridad científica del docente, la transparencia didáctica y la cercanía emocional entre docente y discentes.

Entre las distintas teorías y estudios sobre *Interacción* didáctica, debemos destacar la realizada por Flanders con el nombre de *Análisis de Interacción Didáctica.* Aunque fue realizada por en la década de los años sesenta del siglo XX, marcó un modelo que posteriormente ha sido seguido y desarrollado, bajo distintas perspectivas, por autores como Titone (1986), Pérez Mora (1993), Moheno (1996) Caronia (1997) Gross (2000) o Van Manen (2004)

El sistema de Flanders se compone de diez categorías registrables y codificables mediante una matriz de doble entrada. La lectura e interpretación de dicha matriz puede ser muy productiva para conocer el estilo de interacción entre el estudiante y el profesor, cuál es el grado de interacción, cuál es la participación del estudiante en la clase, y si se producen cambios de interacción y en qué sentido.

Como es obvio, no se trata aquí de desarrollar de forma prolija el sistema de estrategias docentes basadas en este tipo de sistemas, pero sí especificaremos alguna que responde a alguno de nuestros objetivos. Sea, por ejemplo, el construir un modelo que favorezca la búsqueda creativa por parte de los estudiantes. Según los estudios realizados se tratará de favorecer la frecuencia de las categorías tres, seis y nueve. O sea el profesor aceptará o utilizará las ideas de los estudiantes (categoría tres) esclareciendo, desarrollando y ampliando sus ideas, sin aportar el profesor, por su parte, nuevas ideas. La categoría nueve describe cómo el estudiante iniciará preguntas y como irá más allá de la estructura propuesta, mientras que la categoría seis, en la que el profesor formulará órdenes o directrices a seguir, y la categoría dos, donde el profesor alienta o alaba la acción o comportamiento del estudiante, también favorecerán la búsqueda creativa.

Ciertamente, el conocimiento del FIAC (Categorías para el análisis de interacción de Flanders) permite al profesor mejorar o cambiar su conducta para obtener una mayor interacción con sus estudiantes, ya sea en las clases tipo teórico, en los seminarios o en los grupos de trabajo de investigación o en las prácticas.

TABLA 24. CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA IN INTERACCIÓN DE FLANDERS (FIAC)

CATEGORÍA	ELEMENTOS DE ANÁLISIS
RESPONDE	1. Acepta sentimientos: Acepta y clasifica la actitud de un estudiante, ya sea positiva o negativa. Predice y evoca sentimientos.
	2. Alaba o anima: Alaba o alienta la acción o conducta de un estudiante. Alivia la tensión de la clase. Realiza movimientos aprobatorios.
	3. Acepta o utiliza ideas de los estudiantes. Esclarece, estructura o desarrolla ideas sugeridas por el estudiante.
HABLA, PREGUNTA	4. Formula preguntas sobre contenidos, procedimientos o métodos a los estudiantes.
EL PROFESOR INICIA	5. Expone y explica. Refiere hechos y opiniones acerca de contenidos, procedimientos o métodos. Expresa sus ideas o cita autoridades.
	6. Da instrucciones: Directrices, normas u órdenes que se espera que el estudiante cumplirá.

	7. Critica o justifica su autoridad. Frases que tienden a hacer cambiar la conducta del estudiante. Explica las razones de su conducta.
HABLA, RESPONDE	8. Respuesta del estudiante. Responde a una pregunta o solicitación del profesor/a. La libertad para exponer sus propias ideas es limitada.
EL ESTUDIANTE INICIA	9. El estudiante inicia el discurso. Expresa ideas propias. Formula preguntas. Va más allá de la estructura dada.
SILENCIO	10. Silencio o confusión: Pausas, periodos de silencio y desconcierto.

4.7. Formas, procedimientos y estrategias metodológicas de la Percepción y Expresión Musical.

Para abordar cuáles son las formas, estrategias y procedimientos metodológicos que planteamos para la Percepción y Expresión Musical, mostraremos primero los principios generales que animan la toma de posición metodológica, y haremos repaso, posteriormente, del inventario de estrategias seleccionadas para llevar a cabo el proceso didáctico.

4.7.1. Principios generales.

Antes de iniciar el detalle de cuáles son las formas, procedimientos y estrategias metodológicas que orientan la vertiente pedagógica de este libro, y que, en consecuencia, son el sustrato sobre el que se asientan los programas docentes propuestos en el apartado octavo, es importante declarar cuáles son los axiomas o principios rectores que cimientan nuestra forma de interpretar la acción didáctica.

a. El EEES y el proyecto *Tuning* como referentes.

Como ya señalamos, el libro responde a los parámetros metodológicos auspiciados por el Espacio Europeo de Educación Superior. Así, se toma como criterio fundamental para la organización de las asignaturas la carga de trabajo del

estudiante (*Student's Workload*) que, en términos del proyecto Tuning, supone el conjunto de "las actividades de aprendizaje requeridas para la consecución de los resultados del aprendizaje; por ejemplo, clases presenciales, trabajo práctico, búsqueda de información, estudio personal, etc." (op.cit. 279)

El sistema de formas y procedimientos metodológicos que requiere la Percepción y Expresión Musical es necesariamente ecléctico. Tanto los métodos expositivos como los interactivos han de tener, necesariamente, cabida. Aún más, cuando son numerosas las investigaciones recientes que apuntan en la dirección de hasta qué punto es preciso, en el contexto actual de la Educación Superior, utilizar una amplia paleta de soluciones didácticas. A este respecto, Alicia Escribano afirma:

> La necesidad de utilizar un amplio repertorio de métodos de enseñar para responder a la diversidad de estilos de aprender y objetivos plurales de enseñanza (…) pues hay evidencia empírica de que el futuro profesional enseñará y aprenderá tal y cómo él o ella hayan experimentado anteriormente (Escribano, 1995: 94)

Asimismo, el *Tuning Educational Structures in Europe* señala, profundizando en esta idea de la pluralidad metodológica, que

> "los mismos objetivos de aprendizaje y las mismas competencias pueden lograrse usando tipos, técnicas y formatos diferentes de enseñanza y aprendizaje. Ejemplos de ello son la asistencia a conferencias, la elaboración de determinados trabajos (por ejemplo, investigar sobre un tema específico y escribir un ensayo), la práctica de destrezas técnicas, la elaboración de trabajos de dificultad creciente, la lectura de ensayos, la presentación de una crítica constructiva al trabajo de los demás, la conducción de reuniones (de seminarios, por ejemplo), el trabajar bajo la premura del tiempo, trabajar en la coproducción de ensayos o investigaciones, la presentación de trabajos, la elaboración de resúmenes, las prácticas y ejercicios de laboratorio, los trabajos de campo, el estudio personal, etc." (2003: 44)

En todas las actividades se parte del supuesto ideológico, ya apuntado, de dotar a las asignaturas de un enfoque notablemente práctico, y a partir de estrategias de enseñanza centradas en el estudiante y el aprendizaje. La Percepción y Expresión Musical debe aprenderse desde la consolidación experencial de los contenidos

teóricos. Las actividades programadas están incardinadas en una propuesta global que responde a los criterios expuestos en los objetivos. Por lo tanto, unas actividades quedan subordinadas a otras, tanto si se trata de actividades en el aula - disciplinares o interdisciplinares-, como si se trata de actividades complementarias.

Las actividades, individuales o grupales, pueden ser, atendiendo al carácter, de dos tipos diferentes:

1. de conocimientos previos: se trata de despertar la actitud positiva de los estudiantes, rastreando en el conocimiento intuitivo del grupo.
2. de desarrollo y consolidación: se plantean desde la perspectiva de la estrategia de resolución de problemas siguiendo cinco fases: Información, planteamiento, elaboración en grupo, exposición-reflexión y evaluación de la actividad.

En el planteamiento didáctico se parte de la idea de que la educación en Enseñanza Superior debe regirse por la búsqueda de "formar a sujetos humanistas, cooperativos, investigadores y reflexivos" (ibid.) Se promueve el uso de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo, pues son, sin lugar a dudas, herramientas que demanda la sociedad actual en nuestros estudiantes, con el fin de potenciar "la cooperación y la autonomía de pensamiento y acción, a fin de construir una universidad más crítica y constructiva de la realidad social actual" (ibid.)

b. El método *Syllabus* como modelo orientador.

El método *Syllabus* (sumario) es una herramienta didáctica basada en un enfoque constructivista del aprendizaje, que parte del presupuesto de que las prácticas educativas activas, que implican la intervención comprometida del estudiante, y centrada en los procesos de aprendizaje, ofrece mejores resultados. Combina los elementos clásicos del constructivismo con las apuestas por el conocimiento social (socio-constructivismo) y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Como explica Délano la metodología *Syllabus* en vez de

> Reproducir el conocimiento, el objetivo es realizar un proceso activo de construcción de éste y en el que lo que ya se sabe se relaciona y reinterpreta a la luz de los nuevos contenidos. Uno de los objetivos de este enfoque del aprendizaje es lograr la construcción del conocimiento a partir del desarrollo de las habilidades y destrezas pertinentes al contenido. (2004: 5)

La aplicación de esta metodología se realiza a través de un proceso como el siguiente:

1. El profesor/a prepara previamente, al inicio de las clases, todo el material que los estudiantes habrán de trabajar a lo largo del desarrollo de la asignatura.
2. El profesor/a publica en un entorno de aprendizaje o un sitio web todo el material, de forma que quede accesible de forma fácil a los estudiantes.
3. Los estudiantes conocen con anticipación el conjunto de los materiales, el cronograma de actividades, y los plazos de entrega de ejercicios.
4. Para cada sesión, los estudiantes deben realizar, previamente, alguna actividad, lectura o ejercitación que les prepara convenientemente para el trabajo en el aula.

El seguimiento de este modelo es para nosotros clave. No solo porque en el plano teórico valoremos la propuesta, sino porque en el práctico llevamos varios años poniéndola en práctica en distintas asignaturas con un resultado de satisfacción, por parte de los estudiantes, considerablemente alto.

c. La Educación inclusiva como criterio esencial.

Una de las señas de identidad de las sociedades contemporáneas es su preocupación por que la Educación tenga un alcance universal, que llegue a todos sus ciudadanos de modo y manera que, independientemente de sus condiciones, estatus social, sexo o procedencia, puedan acceder, sin trabas, y en igualdad de condiciones, a los servicios educativos. Como es lógico, la Educación Superior se

preocupa por esa demanda, y se plantea la necesidad de velar por la atención a la diversidad del alumnado que accede a sus estudios.

Los conceptos de “diversidad”, “integración”, y el campo de las “necesidades educativas especiales o específicas” parten de la Pedagogía diferencial y la “diferenciación pedagógica” (Legrand, 1973), apoyadas a su vez en la Psicología diferencial. Su fundamento estriba en abordar el estudio de la Pedagogía partiendo de las diferencias humanas. Dado que estas son heterogéneas (morfológicas, evolutivas, etopéyicas, ambientales, normativas o homeostásicas), y es preciso atenderlas convenientemente en el proceso educacional, la Pedagogía diferencial establece modelos y sistemas para su abordaje educativo:

> La diferenciación de la pedagogía exige la relativización de las normas y el poder local de decidir. Lo esencial no es el saber constituido, tal como es definido en cada disciplina académica, sino las competencias del estudiante frente al saber posible. El aprendiz tal como es él, con sus conocimientos, sus modos de pensamiento y de actuar, su estructura mental está en el centro del dispositivo. (Legrand, 1996)

La mayor parte de las teorías y los modelos de aprendizaje que fundamentan una educación diferenciada, parten del análisis de los factores significativos para la diferenciación educativa, y plantean sistemas que individualizan la enseñanza, a partir del conocimiento de cuáles son las estrategias y condiciones que abonan este tipo de intervención educativa.

Todas ellas señalan que los factores que han de considerarse para una intervención didáctica que pueda atender a la diversidad del alumnado son de tipo actitudinal, instructivo, y ambiental (vg. Haertel y otros, 1983) Así, los modelos de Carroll (1963) Slavin (1984) Bloom (1976) Glaser (1982) o el modelo síntesis de Hattie (1987) consideran que es necesario consideran una topografía como la indicada en el gráfico de la página anterior.

De Peretti (1984) establece tres niveles de aplicación de esta práctica pedagógica en función del nivel de referencia: el institucional (que tiene que ver con los modelos de organización, y su correlato en la flexibilidad de espacio y tiempos,

etc.); el de centro escolar (en cuya dimensión se puede llevar a cabo la *pedagogía de ataque de la heterogeneidad*, consistente en llevar a cabo actividades simultáneas y/o diferidas y/o diferentes sobre los mismos objetivos organizados de esta forma. Se trata de una actividad pedagógica de dominio a partir de objetivos comunes); y el nivel de clase, que es el que mayor incidencia tiene para nosotros, y sobre el que podemos realizar distintas acciones con nuestros estudiantes:

- **Individualizadamente:** Mediante apoyos diversificados, horarios diferenciados, metodología evolutiva;

- **Colectivamente:** Utilizando sub-agrupamientos, podemos otorgar tareas idénticas pero con reagrupamientos heterogéneos, o bien dar tareas diferenciadas con agrupamientos homogéneos. En todo caso, variando la sucesión de los métodos para no generar disparidades.

d. La atención a la diversidad del alumnado universitario: el alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Una Educación inclusiva requiere, en consecuencia, disponer de estrategias definidas sobre la Atención a la diversidad del alumnado universitario, y, especialmente, para aquellos estudiantes que tengan Necesidades Educativas Especiales; aunque el concepto de diversidad es, como señala Alegre de la Rosa, más amplio:

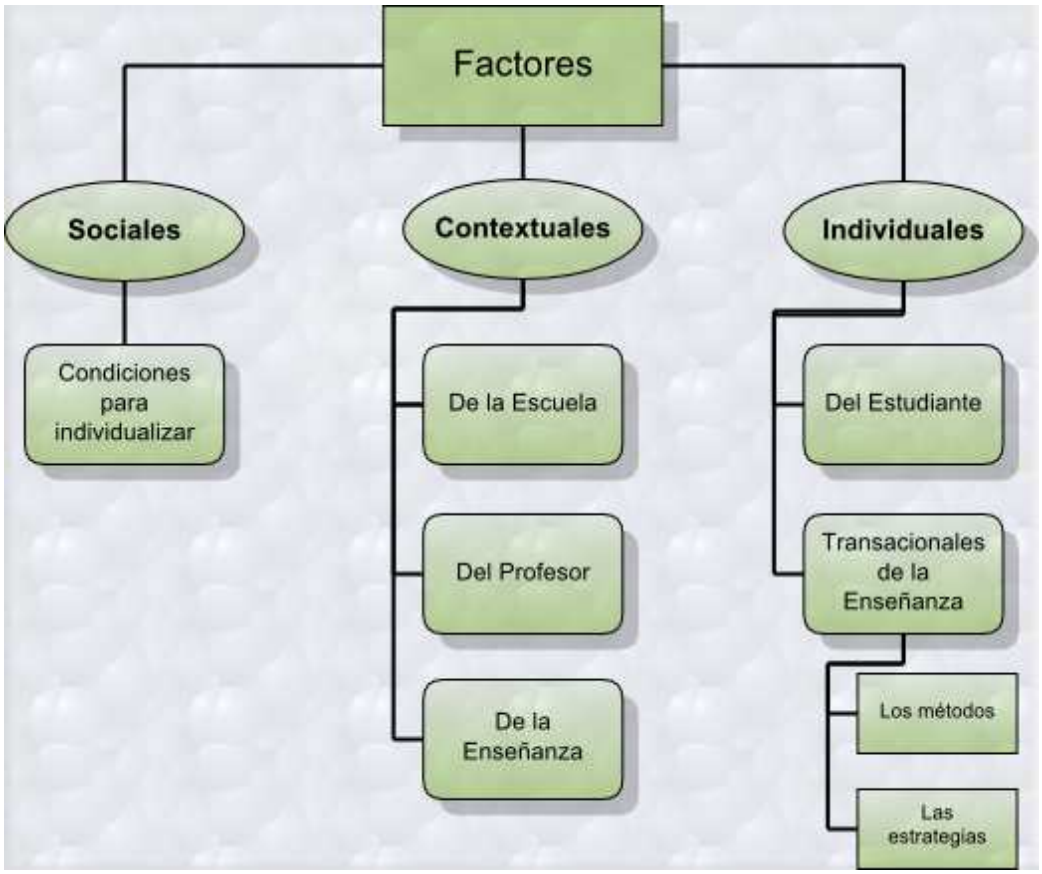
> Cuando hablamos de diversidad del alumnado universitario nos referimos a las diferencias que surgen por razón de diversas tipologías personales o grupales; así, es facial constatar en las aulas universitarias ámbitos de diversidad como son: diversidad de género, diversidad por la edad, diversidad por deficiencias y/o discapacidad, diversidad poblacional y de etnias, diversidad de lenguas y religiones, diversidad de orígenes económicos, diversidad por motivaciones, capacidades y ritmos diferentes, etc. (2004: 97)

El objetivo de la atención al alumnado con NNEE no es otro que contribuir al propósito de la plena inclusión e integración de los grupos de estudiantes que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, concretamente a aquellos

que requieren una atención específica debido a su discapacidad física, psíquica o sensorial. Como indican Villar y Alegre

> Atender a la diversidad del alumnado universitario es una capacidad que los docentes universitarios han de desarrollar como indicador de su excelencia profesional y calidad docente (2003)

ILUSTRACIÓN 47. FACTORES DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA ORIENTADA A LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia.

Afortunadamente, en el momento actual la sensibilidad ante esta cuestión ha pasado de los elementos normativos y de las declaraciones (ONU, Resoluciones del Parlamento Europeo[61], Ley de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal[62], Declaración de los defensores universitarios españoles en el año europeo de las personas con discapacidad[63]…) a la puesta en marcha de iniciativas claras y definidas que contribuyan a que estos deseos sean una

realidad, de modo que la actividad docente incluya, entre sus prácticas habituales, estos principios.

El reto, sin embargo, es importante. Dentro del alumnado con Necesidades Educativas Especiales se incluye un numeroso grupo de estudiantes que, por sus características personales, precisan un tratamiento educativo adecuado e integrado. Nuestra perspectiva es, en todo caso, que ello no impide, bien al contrario, lograr las competencias y objetivos del resto de estudiantes de su grupo de referencia, ni seguir con normalidad la temporalización y desarrollo de actividades programadas. Es tarea del profesor/a garantizar, precisamente, que su práctica docente se desarrolla de forma inclusiva al objeto de que estos estudiantes puedan desarrollar su actividad formativa plenamente. Pero para ello, somos conscientes de que es preciso, también, que el docente tenga el apoyo y la formación adecuados tanto para poder resolver las dudas que se le puedan plantear en el día a día como para conocer cuáles son las herramientas (hardware y software) que mejor pueden contribuir a que cada estudiante, en función de su discapacidad específica, alcance los objetivos fijados. Para ello, resultará fundamental el apoyo tanto de las unidades de formación docente de las Universidades, como de las distintas entidades y asociaciones que pueden ofrecernos ayuda (ONCE, SIDAR, UNDIS, CNSE, etc.)

Por ello, tomamos como referente de nuestra propuesta la disposición a realizar adaptaciones curriculares (de acceso y no significativas) e involucrarnos activamente para que los estudiantes con NEAE puedan alcanzar los objetivos didácticos mediante distintas actuaciones:

- Velar por la igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad.

- Seguir un plan de trabajo específico con los estudiantes discapacitados que posea, al menos, las siguientes fases:

  a. Detección de las características y necesidades educativas especiales que poseen.

b. Ajuste de la respuesta educativa mediante la flexibilización del currículo (adaptación de la metodología en cuanto el acceso a los elementos que instrumentan el conocimiento: materiales, espacios, contextos, tiempos…) y los modelos evaluativos (evaluación integral, continua, flexible y cualitativa) (Arroyo, 2003: 471)

Se trata en cualquier caso, de una actitud que el candidato viene desarrollando desde sus comienzos docentes en la Enseñanza Secundaria, a través de las distintas asignaturas que ha impartido tanto en estos niveles como en el de la Educación Superior.

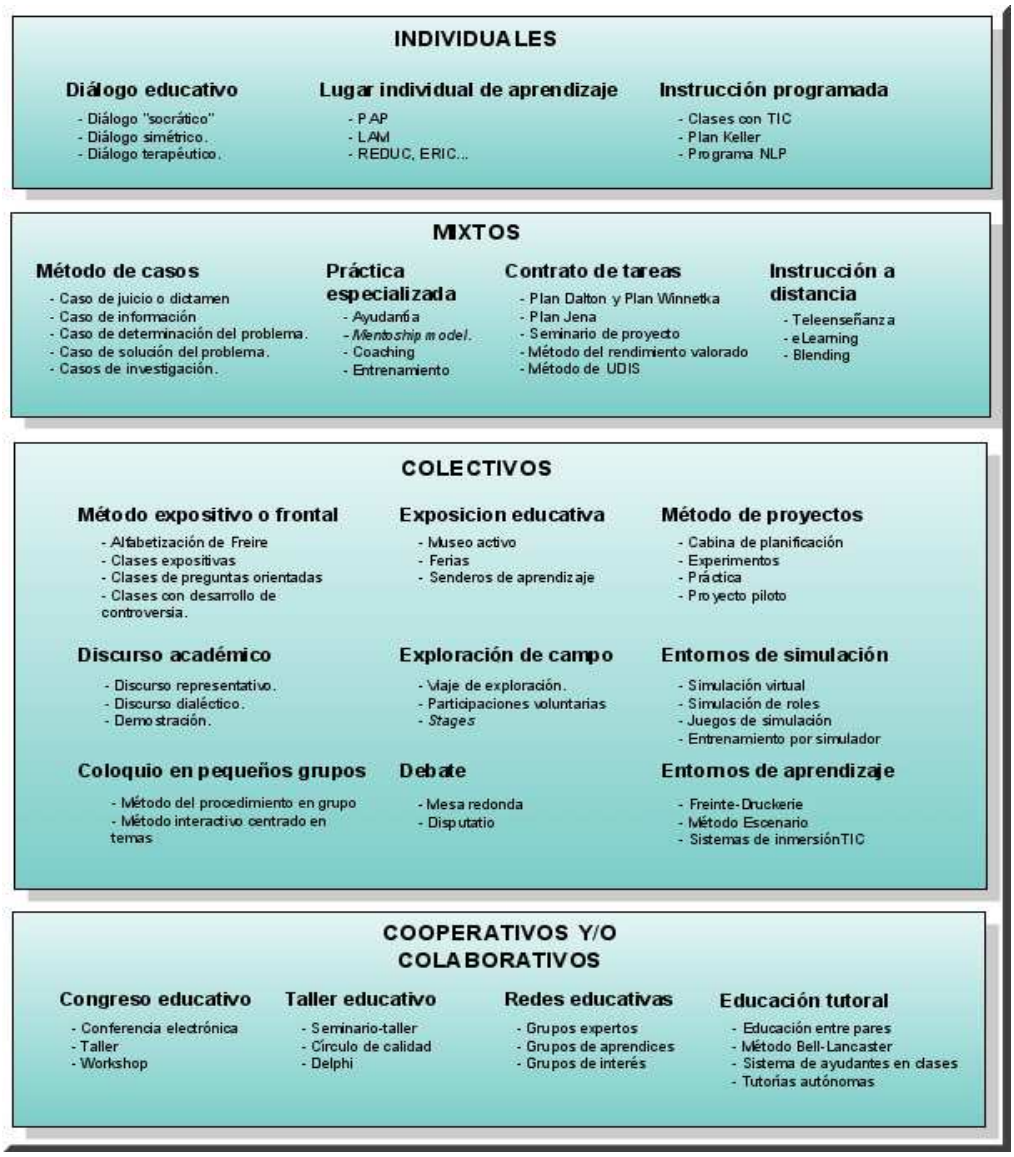
4.7.2. Estrategias y procedimientos didácticos.

Por estrategias didácticas entendemos el conjunto de modelos de enseñanza y aprendizaje distintos que se pueden poner en liza dentro de este proceso. Si las estrategias de aprendizaje ponen el acento en los métodos utilizados por los discentes para aprender, recordar y usar la información, en el caso de las estrategias de enseñanza están formadas por todas aquellas ayudas y sistemas que el profesor proporciona a los estudiantes con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje.

Los métodos y estrategias didácticas pretenden incorporar de un modo sistemático y organizado todo lo que sabemos de los procesos de aprendizaje y de lo que ocurre en situaciones de enseñanza (Aparicio, 1992). Además, determinan qué condiciones son las más adecuadas para conseguir el aprendizaje de los estudiantes.

En el fondo, toda estrategia responde a un modelo educacional, que es en el que se ha desarrollado y cobra todo el sentido. Sin embargo, nada las inhabilita para que, en el ejercicio de nuestra actividad docente, podamos re-contextualizarlas con el fin de crear nuestra propia caja de herramientas didácticas.

ILUSTRACIÓN 48. TAXONOMÍA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN FUNCIÓN DE LA DIMENSIÓN DE LA ACTUACIÓN



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

De hecho, uno de los factores muy a tener en cuenta es considerar que los estudiantes no son iguales. La consecución de los objetivos previstos en la materia vendrá dada si sabemos elegir cuidadosamente una serie de métodos diferenciados para cada estudiante. Aunque ciertamente es una utopía intentar ofrecer 60 modelos distintos a 60 estudiantes de una clase, el docente universitario debe conseguir buscar una selección adecuada de estrategias que se adapten lo mejor posible a la situación clase del momento, y que se diferenciará de otra clase y/o grupo.

TABLA 25. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL TIPO DE ACTIVIDAD ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL TIPO DE ACTIVIDAD

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
• Coordinación en pequeños grupos • Recensiones y resúmenes • Participación en clases prácticas • Puesta en común de ideas • Consulta de bibliografía • Asistencia a clase de forma lúdica • Empleo de las TIC • Intercambio de apuntes • Elaboración de mapas conceptuales • Puesta en práctica de lo aprendido en clase • Interacción profesor-alumno	• Asistencia a clase para reflexionar • Resúmenes y esquemas • Trabajos con TIC • Recogida de opiniones • Estudio individual • Reflexión crítica de artículos • Trabajo en grupo de forma colaborativa	• Planteamiento de dudas • Resolución de problemas Formulación de preguntas entre compañeros • Evitar el exceso de informació redundante • Asistencia a clase imprescindible • Uso de plataformas de aprendizaje (moodle) • Técnicas de estudio • Tutorías	• Cuadros esquemáticos • Exámenes parciales • Estudio con resúmenes y esquemas • Toma de apuntes • Trabajo individual y voluntario • Actividades relación teoría-práctica • Estudio diario

Fuente: elaborado a partir de (De Moya y otros, 2009: 9-11)

De esta manera, las diferencias individuales juegan un papel significativo en el comportamiento y contribuyen al éxito del aprendizaje. Se puede utilizar uno u otro estilo de aprendizaje según lo que la situación requiera. El estudiante, ayudado por el profesor, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje, para obtener mejores resultados. Por ello, los estudiantes aprenden con más efectividad, cuando se les enseña con su estilo de aprendizaje predominante. (De Moya Martínez y otros, 2009: 12)

En este epígrafe nos interesaremos por comprender la variedad de métodos de los que disponemos, y trataremos de establecer de forma sencilla sus posibles taxonomías atendiendo a estos criterios:

- **La dimensión de su actuación**. Es decir, si se trata de metodologías individualizadas, colectivas o mixtas de enseñanza.

- **El modelo educacional**. Si responden a criterios conductistas, prescriptivos, cognitivistas, o constructivistas.

Todo ello, con la finalidad de comprender la elección que realizamos desde la perspectiva de su aplicación en nuestro Libro.

TABLA 26. CONCEPCIONES TRADICIONAL Y CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE.

	Concepción tradicional	Concepción constructiva
Concepción del aprendizaje	Asociativa Aprendizaje abstracto verbal Pasiva (rellenar un depósito)	Cognitiva Capacidad de resolución de problemas Activa (construcción de significado)
Tiene lugar	Dentro de la cabeza	Cambio conceptual posible gracias a la interacción con el contexto: Aplicación de conceptos Confrontación social
Naturaleza del aprendizaje	General (se espera que la generalización se producirá espontáneamente)	Situado (estimulado por demandas ambientales) Deben trabajarse los contextos de generalización (contextos, actividades)
Papel del profesor	Transmitir conocimiento	Facilitar la construcción del conocimiento por parte del estudiante: Proponiendo experiencias de aprendizaje Actuando como modelo Guiando la reflexión sobre experiencias de aprendizaje
Actividades de aprendizaje	Comunicación unidireccional, oral o escrita: lecciones magistrales, lecturas. Práctica y repetición	Actividades diversas que cubren las diferentes actividades típicas de un dominio. Diálogo individualizado sobre experiencias de aprendizaje

En el momento actual de la reflexión pedagógica, es fundamental tomar en consideración, para la didáctica específica de nuestras asignaturas, las formulaciones de aquellas metodologías de aprendizaje y de enseñanza que suponen alternativas más ajustadas a la naturaleza del aprendizaje y, por lo tanto, que representan alternativas eficaces a los métodos más tradicionales -v.g. Monereo y Pozo (2003), Villa Angulo (2004)-. Su valor se deriva de rentabilizar procesos de aprendizaje que se producen espontáneamente en ciertas

condiciones, y de la calidad del aprendizaje resultante, mucho más ajustado a las actuales demandas de nuestro entorno.

Estas metodologías innovadoras no son necesariamente rupturistas; su distinción frente a las metodologías tradicionales no es de referencia binaria (uno frente a cero, todo frente a nada) si no que debe verse como la lógica evolución de una práctica docente que ha virado el rumbo de sus fines desde el hacer de enseñar al oficio de aprender. El siguiente cuadro refleja, a grandes rasgos, las características que, a juicio de la profesora Vizcarro se dan entre la concepción tradicional y las teorías constructivistas del aprendizaje.

Como hemos visto, podemos establecer una diferenciación entre las estrategias en función de la dimensión que toma la actuación docente. Este criterio, cruzado con la preferencia por aquellos métodos más innovadores, son los que postulamos para la práctica de la Percepción y Expresión Musical , y, por tanto, presentamos a continuación:

a. Sistemas y modelos individualizados de enseñanza.

La evolución de esta teoría del aprendizaje ha dado lugar a un número importante de prácticas, modelos y sistemas particularizados de enseñanza individualizada o diferencial.

Métodos individualizados dirigidos a *Aprender a aprender*

Dentro de este grupo encontramos una numerosa nómina de procedimientos como la *Enseñanza Programada,* el *Sistema A-T* (Audio.Tutorial), el *Plan Keller* (PSI) que es una aplicación específica de la Enseñanza Programa, o más bien una evolución, el sistema *Learning for Mastery* (LFM), el *Programa Neurolingüístico* (PNL) -y relacionado con este los conocidos como “Aprendizaje acelerado o multisensorial”, la “Sugestología” y la “Lectura rápida”- o el *Coaching.*

La mayor parte consisten en liberar el potencial del estudiante para que pueda incrementar sus posibilidades de aprendizaje; es decir, en darle las herramientas para que pueda aprender en vez de utilizar un modelo “transmisivo” del

conocimiento. Todos ellos se orientan hacia modelos de aprendizaje basados en el *aprendizaje dialogado* y el aprendizaje por *descubrimiento*.

Educación tutorial.

El procedimiento del sistema tutorial responde a la necesidad de impartir una enseñanza más individualizada, adecuada a las condiciones de cada estudiante. El sistema tutorial, estrechamente ligado a la historia y al modo de ser de universidades de larga tradición histórica, remite a una valoración puesta en práctica de los conceptos de enseñanza individualizada y personalizada que reviste dos características principales: por una parte la importancia que este método reconoce al trabajo personal y a la actividad del estudiante, y por otra, la que concede al análisis del conocimiento adquirido y revisado críticamente. Este procedimiento exige del profesor tiempo, entusiasmo y preparación. Nuestra fe en este procedimiento es tal que no sólo estamos dispuestos a prestar nuestra asistencia y orientación en todo momento a quien la solicita, sino también a promover entre los estudiantes el que hagan uso de esta posibilidad.

En este modelo, incluimos también aquellas técnicas relacionadas con el *Diálogo educativo* en el que el profesor toma la posición de facilitador del aprendizaje.

b. Sistemas y modelos mixtos.

Dentro de este apartado de sistemas y modelos mixtos de aprendizaje damos cabida a cuantos pueden ofrecerse tanto en una modalidad individualizada de aprendizaje como en situaciones de trabajo con pequeños o grandes grupos.

El Contrato de tareas.

El *Contrato de tareas* trata de potenciar, por parte de los estudiantes, el ejercicio de sus conocimientos y el uso de las capacidades que va adquiriendo. De entre sus distintas modalidades, nos interesa especialmente, por su aplicabilidad al trabajo en nuestra materia, el Seminario de proyecto y el *Plan Jena*.

Básicamente, el sistema consiste en que al comienzo de curso se expone a los estudiantes cuáles son los trabajo o tareas a realizar (tanto individuales como en pequeños grupos) detallando cuáles son las competencias y conocimientos van a ejercitar. El trazado de las tareas sirve como "contrato" entre el docente y el estudiante. A lo largo del proceso, el profesor supervisa y asesora en el proceso mientras el estudiante, o el grupo de estudiantes, posee cierta autonomía para autorregular su aprendizaje en función de las metas, fines y objetivos pactados.

Aprendizaje basado en Estudios de casos.

En este método, el docente propone a los estudiantes un caso que les resulte interesante para que aprendan a solucionar situaciones concretas, teniendo en cuenta las consecuencias que sus acciones tienen en la evolución del caso. Puede realizarse de forma individual, aunque su mayor efectividad se logra con pequeños grupos de estudiantes.

Aprendizaje basado en Entornos de simulación.

Esta metodología trata de presentar la tarea/actividad a llevar a cabo a partir de situar al estudiante en un escenario que simula una situación real. Inmersos en dicho escenario de simulación, los estudiantes han de interpretar un papel (jugar un rol) de tal forma que ello les permita comprometerse con éste, motivándoles y haciendo más gradual la transferencia de las habilidades aprendidas (trabajo en grupo, exposición oral, búsqueda de información, etc.)

Trabajo-aprendizaje apoyado con sistemas telemáticos.

Es evidente que la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación están abriendo nuevas perspectivas en los modelos de interacción docente-discente. Buen ejemplo de ello, son todas aquellas experiencias que están proliferando en el ámbito universitario con tan buenos resultados como, por ejemplo, el programa ADAMADRID, una iniciativa de las universidades de la Comunidad de Madrid a través de la cual se imparten clases por videoconferencia, con la posibilidad de compartir pizarra electrónica, acceder a materiales en línea a medida que avanza la clase, interactuar con el docente, etc.

Lógicamente, en este campo, interesa conocer y poner en práctica aspectos relacionados con los principios básicos del trabajo colaborativo y las teorías en las que se apoya; los sistemas de comunicación más apropiados dependiendo de las etapas de trabajo; la constitución de equipos de trabajo eficaces y las dificultades que puede plantear su coordinación, analizando el efecto de la motivación, el formato de las comunicaciones y las estrategias de moderación; los diferentes tipos de herramientas de comunicación y plataformas que pueden ser utilizadas dentro de un equipo de trabajo-aprendizaje colaborativo en red. La dimensión técnico-funcional (herramienta-plataforma) y la dimensión social-aplicada (sistema-entorno) y sus relaciones. El diseño de entornos virtuales colaborativos, utilizando para ello una revisión de casos reales y una actividad práctica.

c. Técnicas para la enseñanza en grupo.

Además de las técnicas tradicionales de trabajo en grupo, la investigación educativa nos ha ido aportando muchos recursos para el trabajo colectivo, bien mediante el gran grupo, bien por medio de actividades a desarrollar con pequeños grupos de trabajo que orientan su actividad al estudio o investigación de un tema, o a la realización de actividades de distinta complejidad.

En todo caso, lo que hemos denominado trabajo en grupo presenta no sólo una fase de discusión o producción de ideas, sino también un reparto de funciones en la realización de la tarea y su elaboración, y una etapa de valoración final.

En una primera aproximación, podemos diferenciar las técnicas de enseñanza en grupo en tres tipos:

1. **Técnicas de discusión**. El objetivo fundamental es promover el debate y el pensamiento crítico. En función del papel que desarrolla el profesor dentro del grupo, podemos llevar a cabo técnicas de discusión en pequeños grupos –que pueden ser consideradas como dirigidas, pues en ellas el profesor conduce la acción del grupo- y técnicas de discusión abiertas, en las que la actuación del profesor no es predominante.

2. **Técnicas estructuradas.** Según el grado de estructuración y formalidad podemos contar con un conjunto amplio de técnicas más estructuradas: Simposio, Mesa redonda, Panel, Mesa redonda con interrogador, Examen por una comisión, Entrevista, Debate, Análisis de notas técnicas...

3. **Técnicas creativas.** Se trata de técnicas menos estructuradas, que se fundamentan en los principios de la teoría de la Creatividad. En este grupo entra el Método de casos, el *Syndicate method*, el *Role-playing,* el *Brainstorming*, el *Phillips 66*, la *Synectic*, o los diálogos simultáneos.

Pero analicemos, con algo más de detalle, alguna de estas técnicas metodológicas de trabajo colectivo o mixto.

Método expositivo.

Entendemos por tal la "exposición de contenidos mediante presentación o explicación (posiblemente incluyendo demostraciones) por un profesor" (Tuning, 2003: 280)

Conocido también como método frontal o tradicional, será uno de los procedimientos de la propuesta didáctica para nuestra disciplina. Creemos que se trata de una metodología que tiene sus limitaciones (especialmente para orientar y desarrollar competencias) pero que posee también sus virtudes (en el aprendizaje de información y conceptos) El denostar su uso puede estar justificado cuando se convierte en el único instrumento didáctico que utiliza el profesor, y cuando, tras ello, existe una visión "transmisora" de la enseñanza. Pero no es nuestro caso. En primer término, porque, como queda demostrado en este epígrafe del Libro, se trata de una alternativa más entre la variedad de métodos que propugnamos; en segundo, porque lo plantemos desde sus variantes más activas: las *clases de preguntas orientadas*, y las *clases de desarrollo de controversia*.

Estimamos que si la exposición clara, metódica y ordenada de los conceptos fundamentales de la asignatura por parte del profesor, son características imprescindibles en el acto didáctico de la clase presencial, también son elementos definidores, en nuestro caso, la presentación de dichos contenidos de una forma

motivadora, razonada y documentada que induzca a la reflexión y a la participación activa por parte de los estudiantes.

A la hora de programar y desarrollar las clases expositivas seguiremos los siguientes criterios:

- Iniciar la clase planteando la hoja de ruta. Se trata de ofrecer al estudiante la situación del contenido que se va a trabajar con el fin de que pueda contextualizar adecuadamente el mismo y asegurar la secuencialidad de la enseñanza aprendizaje. Será preciso en primer lugar referirse a los contenidos anteriores y posteriores, mostrar un mapa de conceptos del contenido que se va a trabajar, y plantear el modo de abordarlo.

- En segundo lugar, estructurar adecuadamente cada sesión de una forma ordenada, utilizando los recursos y materiales pertinentes que servirán para motivar y clasificar el mensaje.

- En tercer lugar, atender a una serie de repertorios cualificadores que influyen en el modo del hacer didáctico del profesor, que repercuten en el aprendizaje del estudiante, y que el profesor deberá ponderar dentro del diseño de lección ordenada a la materia y a las circunstancias de enseñanza y a las características del alumnado: claridad, interés, organización, originalidad, comprensibilidad, abundancia de datos, facilitación para tomar apuntes, apertura a preguntas, etc.

- Por último, la clase debe cerrarse haciendo una síntesis de lo expuesto y adelantando el tema de la próxima sesión, y abrirse al trabajo reflexivo del estudiante y a la participación.

Aprendizaje basado en proyectos.

Este método se centra en la realización, por parte de los estudiantes, de un proyecto global, real y de interés para la comunidad. Los proyectos exitosos tienen significado en la vida real. Se envuelven en actividades como: realizar

experimentos, tomar datos, simular eventos reales, dar sentido al proyecto y que se impliquen los miembros del proyecto.

La dimensión de la actividad práctica de la enseñanza-aprendizaje permite al estudiante de Percepción y Expresión Musical poner en juego aquellos conceptos, aptitudes y destrezas que están relacionadas con el ejercicio de la profesión y experimentar modelos de investigación periodística diseñados por los propios estudiantes. De este modo, se pone de manifiesto que práctica y teoría no son entidades irreconciliables. Esta relación permite el ensayo de soluciones alternativas a la hora de resolver problemas de tono profesional que clasifican su solución por un juego de implicaciones múltiples.

Las clases prácticas necesitan, como todo procedimiento didáctico, y si cabe todavía más, una planificación muy precisa para su realización. De tal forma que habrá que fijar específicamente objetivos, ejercicios concretos y tiempo dedicado a cada uno de ellos, así como una gradación ascendente de su dificultad. No se nos escapa la necesidad de organizar las clases prácticas en grupos reducidos para que puedan ser mínimamente eficaces y de centrar la atención en el progreso individual de cada estudiante, ya que aquí las diferencias individuales son incluso más potentes que en el resto de las actividades didácticas y requieren, por tanto, un tratamiento más individualizado y personalizado.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas (ABP) o *Problem based learning (PBL)* es una estrategia de aprendizaje activo y centrado en el estudiante. En el marco del nuevo EEES es una técnica que está gozando de una gran relevancia, dada la necesidad de preparar a nuestros estudiantes para el desarrollo de habilidades profesionales.

En este método se trata de que los estudiantes, organizados en pequeños grupos, puedan resolver una tarea/problema, discutiendo y tratando de comprender la teoría o explicación que subyace a dicho problema, y siguiendo un protocolo de siete pasos. El problema que se les plantea motiva la reflexión sobre el mismo y les conduce a identificar aquellas parcelas que desconocen, a buscar información y a

tratarla crítica y selectivamente, con el fin de dar una resolución al problema planteado.

Un programa de ABP consta de seis fases básicas: a) se establece el problema y se realiza una primera aproximación conjunta; b) se organiza el trabajo y la estructura para llevarlo a cabo; c) se "visita" el problema; 4) se profundiza en su conocimiento; 5) se elabora un producto y una presentación sobre su resolución; 6) se evalúa la actuación de los estudiantes y la eficacia de la solución ofrecida.

Entornos o gabinetes de aprendizaje.

Con este concepto hacemos referencia a todas aquellas estrategias de intervención docente que suponen una conexión del acto didáctico con su contexto de referencia, sea este la realidad profesional, el resto de disciplinas académicas que forman parte del currículo del estudiante, o aquellas otras instancias, universitarias, culturales, sociales y políticas que forman parte del tejido referencial de este.

Si consideramos a la ciencia como un proceso siempre en continua evolución y al proceso de enseñanza caracterizado por un dinamismo perfectivo e integrado en la globalidad del ser humano, no podemos ignorar, por ejemplo, la importancia que reviste la cooperación entre Departamentos y disciplinas. Actitud de cooperación que debe sobrepasar no sólo los muros del aula y el Departamento, sino los de la Facultad y la Universidad para la búsqueda de una cooperación con las instituciones públicas y privadas y con la propia sociedad.

Por otra parte, el carácter de originalidad, y el alcance proyectivo de la Percepción y Expresión Musical la sitúan dentro de un espacio interdisciplinario; la integran en un tejido de conexiones con las otras materias de la Educación musical y orientan su cooperación con sus departamentos de referencia inmediata, y, a través de estos, no sólo con otros departamentos interesados en aspectos parciales de su proyecto didáctico, sino con otras Facultades, y con otras instituciones científicas, culturales y profesionales.

d. Aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Como venimos apuntando, la apuesta por nuevos modelos y usos didácticos está en el centro de las propuestas del EEES. Por ello, nuestro libro asume como una de sus formas y procedimientos básicos los basados en modelos de aprendizaje de tipo colaborativo y cooperativo que están en la base de muchas de las estrategias de tipo colectivo.

Por *aprendizaje colaborativo* entendemos aquel que está encaminado hacia el alcance de logros comunes fijados para un grupo de pares, y que viene definido por que todos ellos manejan códigos y significados comunes. Por *aprendizaje cooperativo* comprendemos aquel que, basándose en actividades de reciprocidad e intercambio entre un grupo, tiene fijadas metas de tipo individual.

Cuando hablamos de cooperación didáctica presuponemos una buena interacción didáctica; pero su objetivo va más allá y consiste justamente en cooperar didácticamente. Es más, es precisamente la cooperación la que conseguirá que estos fines se cumplan mejor. Sin lugar a duda es una tarea atractiva pero compleja, ya que sobre todo exige un cambio de actitudes fundamentalmente en los profesores, aunque no solamente en ellos, sino también en la Administración, en la Sociedad y hasta en los propios estudiantes.

Como hemos visto, las posibilidades que tenemos para establecer una propuesta didáctica rica, diversa y adaptada a las necesidades de nuestros estudiantes son extraordinarias. El amplio bagaje de la investigación educativa nos ha reportado un inventario de fórmulas probadas; fórmulas y estrategias que, en todo caso, habremos de utilizar sabiamente para adaptarlas a nuestras necesidades específicas y a las de nuestro contexto educativo y social en el que ejerzamos la docencia.

ILUSTRACIÓN 49. TIPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Mª Ángeles Pascual, en Villar Angulo 2004:232.

Enseñanza recíproca o distribuida (modelo de pares)

El principio de esta metodología se encuentra en una descentralización del papel del profesor como experto del área de conocimiento, hacia una visión más centrada en su papel de tutor y facilitador del aprendizaje. En este sentido, la puesta en práctica de este método supone desplazar, progresivamente, el control y la toma de decisiones desde el docente hacia los estudiantes.

Aunque con unas connotaciones distintas, creemos interesante, cuando sea posible, explorar también el *sistema de ayudantes en clases*. En este modelo, el estudiante aprender ejerciendo la acción de enseñar; es decir, se capacita en la Percepción y Expresión Musical a través de tratar de enseñar a sus compañeros y compañeras.

Taller y Seminario educativo.

Etimológicamente, el seminario, del latín *seminarĭus*, es un lugar de germinación de las ideas, de investigación y trabajo cooperativo, de construcción compartida del conocimiento

a partir de la interacción entre los miembros de un grupo heterogéneo en un plano de igualdad y con un tutor que promueve, facilita y, en definitiva, “media” en este proceso. (Riera, Giné y Castelló, 2003: 246)

En la tradición universitaria se ha considerado al seminario como punto de encuentro y el instrumento más apto para integrar la investigación en la docencia. En él se trata de formar a los estudiantes en la investigación y en el empleo de sus métodos específicos. Contiene también otra característica especialmente valiosa, y es el carácter grupal y cooperativo que le acompaña. Es por estas razones por las que el procedimiento didáctico definido como seminario no puede faltar en nuestro método docente.

Por nuestra parte, sostenemos no sólo la conveniencia sino la necesidad de organizar seminarios, como procedimiento colateral y complementario de las actividades de la clase. Seminarios que pueden ser experimentales o informativos sobre temas de la disciplina y que en todo caso se proponen cumplir las finalidades que nos recuerdan Riera, Giné y Castelló al considerar al seminario como un instrumento de gran valor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Las actividades que se llevan a cabo entrañan una aproximación interdisciplinar a la realidad; su finalidad última es la de favorecer una formación integral, humanísticas, con el fin de contribuir a la construcción del perfil profesional. (ibidem.)

En cuanto a los temas que serán objeto de consideración en los seminarios, una vez superada la condición de su relación con los contenidos de la asignatura podrán ser aquellos que sean sugeridos por el profesor o aquellos, que a juicio de los estudiantes directamente interesados, merezcan un tratamiento más extenso. Es deseable que los estudiantes tomen iniciativas e intervengan activamente en la organización y funcionamiento de las sesiones en un clima distendido. El profesor será un animador del grupo y un orientador en la realización de la tarea.

Los seminarios tendrán un carácter opcional y constarán de un grupo reducido de estudiantes que se comprometerán al desarrollo de una actividad colectiva y a la asistencia a sesiones periódicas de trabajo que, según los casos, responderán a

una frecuencia semanal o quincenal. Cada seminario, atendiendo a sus objetivos, contenidos y planificación, podrá desarrollarse durante un determinado número de sesiones. Algunos podrán desarrollar su actividad durante un trimestre, un semestre o durante todo el curso.

4.8. Los medios, materiales y recursos didácticos.

Toda institución educativa, de cualquier nivel, es una instancia mediada. El aprendizaje se desarrolla a través de una realidad vicaria, recreada a través de sistemas de representación; es decir, recursos y materiales didácticos diferenciables según cuatro características básicas: la *información* que dan, el *sistema de símbolos* que utilizan, el *tipo de actividades* que su tecnología posibilita, y el *tipo de relación* que establecen entre usuario y el medio.

Entendemos por **materiales curriculares** cuantos productos elaborados, para el docente o para los estudiantes, hayan sido realizados por casas comerciales, docentes o estudiantes, con fines didácticos.

Entendemos por **recursos didácticos** todos aquellos objetos, materiales, equipos, aparatos tecnológicos, espacios de trabajo, lugares de interés..., que a través de la realidad o de representaciones simbólicas favorecen la reconstrucción del conocimiento y los significados culturales del currículo en situaciones de enseñanza/aprendizaje (E/A).

La **elección** de los medios y recursos es un acto de interpretación y adecuación fines/medios que realiza el docente en el ejercicio de la práctica docente. Tan importante como la selección de los recursos y materiales resultan los **usos** que de estos se hagan. En este sentido abogamos por una práctica que apueste por un uso consciente, nunca reproductor, que nos conduzca a un enfoque comprensivo de la enseñanza. Se propugna, en consecuencia, la integración de un uso práctico-interpretativo junto a un planteamiento crítico de la educación.

Entre los recursos más significativos, y especialmente para nuestra disciplina, se encuentran las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estas no solo ofrecen hoy múltiples posibilidades en la práctica educativa, sino que, más allá de

ello, forman parte inherente de los procesos creativos musicales, por lo que su uso está aún más justificado si cabe. Se nos muestran tanto como un medio o recurso didáctico, como un contenido de enseñanza, y una herramienta de expresión y creación textual. En la Percepción y Expresión Musical las tres modalidades se integran, y no por separado, sino en una continua y fluyente interacción.

No obstante, el repertorio de recursos y materiales que forman parte de la práctica educativa de nuestra materia es más amplio. Abarca, como veremos en los epígrafes siguientes, además, el trabajo práctico en laboratorios, talleres y estudios, el estudio de los procesos y productos musicales, el tratamiento analítico de los textos y las fuentes documentales, o la utilización eficiente de los Centros de Recursos del Aprendizaje y la Investigación, entre otros.

4.8.1. Las TIC en la Educación Superior.

El creciente volumen de experiencias que se vienen realizando en los últimos años en diferentes instituciones en referencia a la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los distintos ámbitos educativos habla de la necesidad de reflexionar, en el seno de un Libro, en torno a la ya imprescindible presencia de las TIC en la práctica docente universitaria.

Decir esto en el caso de nuestra materia es casi una obviedad si consideramos que esos elementos tecnológicos no sólo forman parte inequívoca de la experiencia y metodología de la misma sino que, por añadido, en ellas, actualmente, radica una parte importante de los contenidos de la misma. No obstante, debemos percibir su aportación, en este caso, en un nivel más global: en su implicación educativa integral.

Las TIC como instrumento para el cambio.

La mayor parte de las reflexiones cardinales y de los distintos discursos sobre nuevos empleos y nuevas tecnologías gira en torno a la necesidad de reforzar los aspectos de polivalencia y flexibilidad de las formaciones para facilitar la adaptación a contextos tecnológicos en cambio permanente, y desarrollar nuevos perfiles

orientados al uso de las TIC en las titulaciones tradicionales. Es decir, se constata que las TIC lejos de ser un elemento puramente instrumental, en su presencia y necesidad, han objetivado un nuevo escenario social al que hay que dar respuesta desde el ámbito educativo.

Villar, por ejemplo, señala que las Universidades se enfrentan al reto de que las TIC formen parte habitual de su hacer en una triple dimensión:

> "como herramientas básicas para los estudiantes y competencias a adquirirse al finalizar su formación, como disparadores y motivadores en sus propuestas pedagógicas y como mediadoras en distintas modalidades de estudio (complemento de la modalidad presencial, ofertas semi-presenciales, ofertas a distancia, ofertas totalmente virtuales) (2004: 4)

A similares conclusiones llegaba el exhaustivo informe sobre la situación de las TIC en el Sistema Universitario Español desarrollado por la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas en el año 2004.

> Los responsables de la gestión universitaria tienen que tomar conciencia de la importancia del uso adecuado de las TIC en las labores diarias de investigación, formación y gestión. Las TIC no son un fin en sí mismo, sino un medio que contribuye a la "creación de valor" y al avance en la Sociedad de la Información.
>
> Si no se consigue que las TIC creen valor, las universidades estarán siendo ineficientes en el desarrollo de sus funciones, perdiendo una importante ventaja competitiva y una oportunidad para reducir el tradicional retraso de la Universidad española con respecto a sus compañeras europeas. (op.cit.: 83)

Y es que, ya no es novedad, la incorporación efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos, más allá de ser una necesidad o una utopía, es, afortunadamente cada vez más una realidad. Como señala Manuel Castells, "Internet es el tejido de nuestras vidas" y, como no podía ser de otra forma, el de nuestras instituciones de Educación Superior.

Socialmente, estamos asistiendo a una etapa en la que, inmersos plenamente en la Sociedad de la información (en la que podemos obtener y compartir cualquier

información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se quiera) deseamos proyectarnos hacia una Sociedad del Conocimiento que nos permita hacer un uso crítico, analítico y selectivo de esa información, en un marco de igualdad de oportunidades, y con medios sistemas y medios humanizados. Coincidimos en este sentido con lo apuntado por el profesor Hernández Les cuando indica que tradicionalmente

> "el concepto de aprendizaje innovador se refiere a las tecnologías, uso de Internet o de programas que sirven de médium en clase, como el uso del PowerPoint, pero este concepto deberíamos llevarlo hacia otro sentido" (Hernández Les, 2004: 264)

Y tras ello, trae a propósito una cita de Juan Ramón Capella (1995) aludiendo a que "el aprendizaje innovador exige mirar más allá de la Universidad...Pide sensibilidad".

Modelos de integración.

Independientemente de la aproximación que se haga sobre lo que supone la integración curricular de las TIC (tecnocentrismo, visión apocalíptica, mercantilismo, discurso crítico, o una combinación cualquiera de ellas) la mayor parte de las teorías apuestan por alumbrar un nuevo panorama educativo que se caracteriza por la caducidad del conocimiento, y la necesaria actualización permanente del mismo a través de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Como ya hemos aludido en otras ocasiones dentro de este Libro, ello implica dotar de mayor relevancia a los procesos que a los contenidos; lo importante es *enseñar a aprender*, *aprender a aprender*. Aparecen, además, nuevas formas de analfabetismo que diversifican el concepto que tradicionalmente teníamos asociado a este término. La educación rompe sus condicionamientos espacio-temporales, y se abre el camino a nuevos entornos de aprendizaje distribuidos, en los que tienen cabida fórmulas activas de trabajo y enseñanza basada en metodologías colaborativas, cooperativas e individualizadas.

En este nuevo escenario, no solo cambian los procesos; también lo hacen los roles de sus agentes. Las dimensiones del profesorado y el estudiante del siglo XXI se

redefinen para adaptarse al cambio. Así, el profesor y profesora pasan a convertirse en gestores del conocimiento que asesora, orienta y hace de mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es un profesional que tiene la capacidad de conocer y sacar partido a las características personales de sus pupilos, que dispone de un alto criterio para evaluar y seleccionar críticamente fuentes de información, materiales y recursos, que está capacitado, en definitiva, para estimular en sus estudiantes herramientas de pensamiento y marcos interpretativos de una realidad, cada vez, más compleja. Por su parte, el estudiante alcanza un alto grado de autonomía; los aprendizajes se orientan hacia él y hacia los procesos que lleva a cabo para adquirir competencias, para disponer de habilidades y conocimientos que le ayuden a aprender a aprender.

Pero, ¿en qué medida las TIC pueden cooperar para que se alcancen estos objetivos? Aunque aún queda un largo recorrido, y muchas investigaciones que ofrezcan resultados concretos en términos de resultados de aprendizaje, es un hecho constatado que el uso educativo de estas tecnologías contribuye a aumentar el interés de los estudiantes, favoreciendo su motivación e implicación personal. Más allá, permiten mejorar capacidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, o la comunicación, al tiempo que refuerzan la autoestima al fomentar la autonomía de aprendizaje, y estimulan la creatividad, la fantasía y la imaginación.

Aunque, como apuntábamos, la integración definitiva de las TIC en el aula ha sufrido avances francos, aún son muchas las cosas por hacer. La eficacia de las actuaciones debe partir de una visión holística del “problema”, de un tratamiento multifactorial. Junto a buenas dotaciones en infraestructuras (equipamiento y conectividad) es necesario que se ofrezcan, simultáneamente, soluciones que aborden campos tan relevantes como el soporte técnico y pedagógico, la puesta a disposición de recursos y materiales educativos digitales, o las acciones de formación y dinamización. Pero ello solo tampoco garantizará el éxito; es necesaria una profunda implicación de todos los agentes educativos, que exista un apoyo administrativo decidido, pero que también se dé una auténtica integración contextual y sistémica que garantice la penetración social de los beneficios de estas herramientas.

W. Graves señala que:

> "la instrucción tradicional debe dar paso a los entornos de aprendizaje distribuidos, donde los expertos y los estudiantes intercambian información, discuten y tratan de resolver problemas, a través de estrategias cooperativas". (Graves, 1994)

Dado que en el cambio metodológico que propone el EEES, se trata de poner en juego las capacidades de los estudiantes de compresión, análisis, síntesis, de crítica y de creatividad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación parecen estar facultadas para favorecer ese viraje al dar cabida a modelos de cooperación "trans-aula" y motivar sistemas de aprendizaje abierto del curriculum.

Sin embargo, para que este cambio pueda darse, como señala D. Hanna (2002) "el profesorado no puede integrar las TIC hasta que no cambie sus concepciones básicas sobre las características que debe poseer un entorno de Enseñanza/Aprendizaje adecuado". Para ello, deben de ponerse en valor las experiencias realizadas en este campo y que ofrecen resultados alentadores. En este sentido, los aspectos más valorados, en distintas evaluaciones realizadas sobre el uso de las TIC en el aula, tienen que ver con cuestiones como:

1. Flexibilidad. Adaptabilidad al cuándo y cómo del estudiante.
2. Aprendizaje altamente significativo, en profundidad, gracias al planteamiento didáctico basado en metodologías activas.
3. El carácter interactivo de las herramientas, tanto de comunicación como de simulación.

Usos educativos de las TIC en la didáctica de la Enseñanza Superior.

Dice un conocido proverbio informático que quien tiene un problema y lo informatiza no tiene una solución, si no un problema informatizado. Desde luego, la filosofía que impregna el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica docente, y que postulamos en este libro, no puede estar más cerca de la reflexión hacia la que nos orienta este retazo de sabiduría

popular. Nada más lejos de nuestro planteamiento está el considerar a las TIC como un elemento “salvador” en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Las particulares características instrumentales de la Percepción y Expresión Musical permite conjugar en un todo las tres posibilidades que citábamos respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; o sea, ser recurso didáctico, contenido de enseñanza y medio de expresión de una forma simultánea.

La conveniencia de que las investigaciones sobre un medio deben expresarse a través del mismo medio, pese a las dificultades que representa esta innovación en las formas de producción académica, es igualmente válido en su aplicación a la didáctica. En la línea de lo expresado por algunos investigadores en esta materia, destacamos la importancia de la participación del propio alumnado en la creación del material didáctico para el proceso de aprendizaje. Con lo que se instaura un punto nodal más para lograr un mayor grado de interacción personal y didáctica. Así, por ejemplo, la participación de los estudiantes en la elaboración de una bitácora digital de clase, entorno a discusiones organizadas y moderadas, o la elaboración cooperativa de un *wiki* específico sobre alguno o varios de los temas trabajados a lo largo del curso, son modelos de trabajo que facilitarán la implicación, al tiempo que ponen en práctica modelos de aprendizaje entre pares.

De entre las muchas posibilidades que se contemplan, indicamos aquellas que pretendemos estimular y desarrollar en el desempeño de nuestra actividad docente, organizados por ámbitos de actuación:

- Gestión de comunidades virtuales de estudiantes, a través de herramientas y plataformas de colaboración.

- Gestión de proyectos en red para incentivar el desarrollo de metodologías activas.

- La participación en las RAV (Redes de Aulas Virtuales) que se comienzan a gestar dentro del desarrollo de Campus virtuales (con las posibilidades que dimanan de ello, por ejemplo, el intercambio de asignaturas de libre elección entre universidades y/o centros).

- Participación de ponentes especializados en actividades de las asignaturas a través de videoconferencia o a través de Internet.

- Acceso a Multiconferencias, Paneles de expertos, Mesas redondas, etc. relacionado con la Percepción y Expresión Musical, sus modalidades o temas afines a través de esta tecnología.

- Visitas "virtuales" guiadas a medios de comunicación, centros de información, etc.

- Participación en entornos de colaboración interuniversitarios, como el del Grupo 9 Universidades[64].

- Desarrollo de actividades de investigación, búsqueda, documentación, etc. en Red.

En el fondo, lo que planteamos con estas opciones es una doble oportunidad: a) un acceso directo-mediado con la realidad que espera a los estudiantes en su empeño profesional, y b) una importante batería de recursos que pueden polinizar el conocimiento y el entusiasmo del estudiante hacia las propuestas de la asignatura.

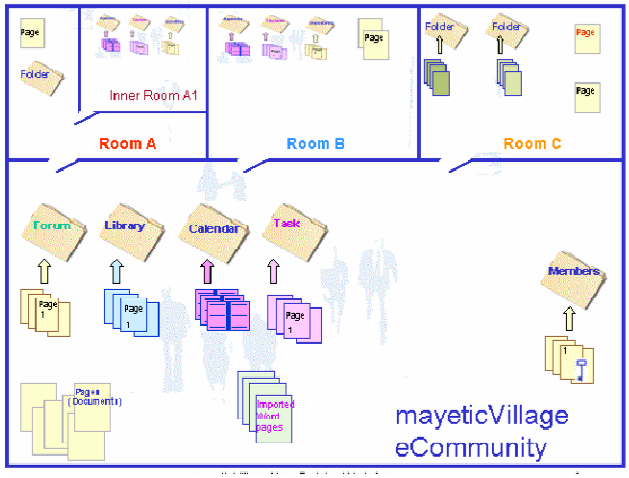
El problema de este tipo de experiencias educativas sigue siendo, aún hoy, el nivel de exigencia técnico y humano para su realización. Creemos, sin embargo, que la dotación de las Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación permite ser optimistas en este sentido, y nos invita a plantearnos este tipo de actividades con un valor uso ya factible.

Herramientas y servicios TIC para su uso educativo.

En el ámbito de la Enseñanza Superior podemos utilizar, actualmente, un amplio número de herramientas y sistemas para llevar a cabo procesos de trabajo de carácter educativo haciendo uso de las TIC. La emergencia de aplicaciones y soluciones tecnológicas que se distribuyen de forma gratuita o libre, bajo licencias GNU-GPL o similares es extraordinaria, lo cual, como es fácil deducir, contribuye a su difusión y uso.

- **Gestores de proyectos online.** Se trata de aplicaciones dirigidas a la gestión integral de proyectos desarrollados en Red (desde acciones de colaboración entre equipos de profesores para el desarrollo de productos, la creación de entornos públicos y privados para la investigación, la creación de sitios web para el trabajo con estudiantes, etc.) En consecuencia, cumplen varias funciones simultáneamente: desde el diseño, seguimiento y control de un flujo de trabajo, a servir de elemento mediador entre sus usuarios, facilitar el acceso a los documentos, permitir su crecimiento incremental, etc. Ejemplos de este tipo de soluciones son *PhpCollab, PHP-Nuke, Mambo, PHP-Fusion, CivicSpace o Joomla* (herramienta con la que están desarrolladas las web de las asignaturas del candidato) entre otros muchos.

ILUSTRACIÓN 50. ARQUITECTURA COLABORATIVA DEL PROYECTO MAYETICVILLAGE



Fuente: www.mayeticvillage.com

- **Gestores de comunidades virtuales.** Bajo preceptos similares a las anteriores, estas herramientas en red ofrecen soluciones integrales para el alojamiento y gestión de espacios de colaboración o espacios orientados a grupos. Este tipo de aplicaciones web permiten la creación de un espacio en tan solo unos pocos pasos gracias a asistentes web extremadamente sencillos. Un ejemplo interesante es el entorno *Mayeticvillage*, que ofrece de forma gratuita una limpia interfaz, y una arquitectura de la información realmente intuitiva. La publicación de los documentos, la creación de agendas o flujos de trabajo (tareas) resulta asequible a cualquier usuario.

- **Sistemas de gestión de contenidos orientados a la creación de weblogs.** Un *blog* es una web actualizada de forma constante por uno o varios autores, en el que la información aparece ordenada en función de su actualidad cronológica. Su profusión, y la enorme acogida que ha tenido por parte de los usuarios, ha dado lugar a una amplia variedad de blogs que comienzan a organizarse y a categorizarse según distintos criterios: en función de su temática, de su modelo de organización, etc. Como es lógico, han llegado al mundo educativo y, en muchas ocasiones, sustituyen la web tradicional de una asignatura. Didácticamente son realmente interesantes, ya que por sus propias características fortalecen ese concepto de red de usuarios, y permiten generar auténticas topografías de contenidos similares que funcionan como mallas semánticas.

- **Entornos de aprendizaje dinámico y colaborativo en línea.** En general, todas estas aplicaciones responden, de una u otra forma, al reto de crear comunidades virtuales de aprendizaje. Este aspecto, que comparten además con otras herramientas destinadas a distintos fines, forma parte del concepto genérico del CSCW (*Computer Supported Colaborative Work*) El paquete de software multiplataforma de mayor proyección en este campo es *Moodle*. Su planteamiento, basado en potenciar modelos pedagógicos de tipo socio-constructivista, se presenta como una solución global de enseñanza/aprendizaje tanto para escenarios presenciales, semipresenciales o a distancia.

- **CMS específicos.** Se trata de herramientas de autor diseñadas con el objeto de proveer, fundamentalmente a los docentes, de soluciones sencillas y ágiles para la creación de objetos digitales educativos, especialmente objetos de aprendizaje y secuencias didácticas. Algunas herramientas de este tipo son sobradamente conocidas, pues gozan de gran popularidad entre los equipos de profesores y profesoras, y sus resultados han sido probados ya por infinidad de estudiantes en todo el mundo (*Hotpotatoes*, *JCLIC*, ATENEX, MALTED…)

- **Entornos WIKI.** Un Wiki es un sitio web que permite a una comunidad de usuarios crear y modificar su contenido de una forma interactiva, fácil y rápida. Dichas facilidades hacen de una wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa, lo que ofrece sensacionales posibilidades para una construcción compartida del conocimiento (co-autoría) en el seno del trabajo de un grupo de estudiantes. Cada vez es más normal encontrar en numerosos ámbitos educativos motores wiki que forman parte de entornos de trabajo colaborativo, plataformas de e-learning, sistemas LCMS integrales, etc. En el ámbito educativo son numerosísimos los ejemplos del uso de los Wikis para el desarrollo de actividades de enseñanza/aprendizaje. El Wikitest de CALA (Campus Libre y Abierto de la Universidad de Extremadura[65]) es un buen ejemplo.

- **Gestores de Mapas conceptuales.** La función de los mapas conceptuales es mostrar una representación visible de los aprendizajes buscados o adquiridos, pero también son una muestra de los modelos de organización de una determinada parcela de conocimiento, pues se gestan a través de la relación de los conceptos mediante relaciones semánticas presentadas mediante una arquitectura gráfica (presentada en forma arbórea y con conexiones explicadas) Emanados de la Web 2.0, nos interesan desde el punto de vista docente las herramientas para la generación en línea de mapas conceptuales. Sin lugar a dudas se trata de extraordinarias herramientas por cuanto permiten que cualquier agente del acto didáctico, pueda utilizar esta utilidad en cualquier momento y en cualquier lugar utilizando solo un navegador y una conexión a la Red. Por ejemplo, algunos de los mapas conceptuales presentados en este libro han sido realizados con herramientas como las que se indican a continuación: *DigidocMap* (herramienta desarrollada por la Universidad Pompeu-Fabra), *ThinkLink* (en inglés, pero más sencilla que la anterior) o *Gliffy* (basada en una interfaz flash)

- **Otras aplicaciones: Podcasting, Vlogs, etc.** Un Podcasting se basa en un sistema que, partiendo de ficheros de audio comprimidos, los distribuye a través de una fórmula de sindicación Cualquier usuario puede suscribirse

al podcast, descargar los ficheros a un dispositivo portátil para escucharlo en cualquier momento. El uso educativo de los podcasting es bastante novedoso. No obstante, podemos encontrar ya aplicaciones didácticas basadas en ello. Desde la empresa Apple, que tiene una línea de trabajo asociada a este concepto "Podcast en Educación: contenidos en marcha", el podcast publicado por el gobierno chileno en su portal www.educarchile.cl que contiene contenidos que deben realizar la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o los publicados por el portal educativo Edu365 de la Generalitat de Catalunya.

Por otra parte, los Vlogs o Vodcasting, una evolución lógica de los podcasting, comienzan a ganar terreno. Según dictan expertos como Peter Meng (analista de la Universidad de Missouri) en un reciente informe, su impacto educativo en los próximos años será realmente importante. Según la Wikipedia, un Vlogs es una "variante de un Weblog, y consiste en una galería de vídeos ordenados cronológicamente, y publicada por uno o más autores".

4.8.2. Los productos audiovisuales y multimedia como recursos de aprendizaje.

Los productos audiovisuales, especialmente los radiofónicos, multimedia, sonoros y musicales son parte del material franco sobre el que habremos de ejercer la acción de enseñanza-aprendizaje; pues aquí se comporta como realidad analizable y contenido de aprendizaje.

Siempre que sea posible, optamos por el análisis de los productos a partir del estudio de los procesos. De este modo, creemos que se contribuye a que el estudiante pueda contextualizar los resultados obtenidos, y valorar críticamente dónde se encuentran las fortalezas y debilidades de los productos finales.

Afortunadamente, nos encontramos en un momento en el que resulta relativamente sencillo acceder a este tipo de materiales. Además de las tradicionales programotecas, videotecas, etc., ahora integradas armónicamente en las Bibliotecas de los Campus o las Facultades, e incluso dentro de los CRAIs,

cada vez es más habitual que las universidades ofrezcan acceso a servicios de suscripción a grandes repositorios documentales en línea (v.g. la librería musical NAXOS[66], el catálogo en línea de la ATEI[67]). A través de ellos, y mediante sistemas de búsqueda abierta o asistida, es preciso localizar y hacer un visionado o audición de cualquier pieza del catálogo mediante sistemas, normalmente, de *streaming*.

4.8.3. Uso y tratamiento de fuentes documentales.

El recorrido histórico de la Percepción y Expresión Musical conlleva la existencia ya de un inventario franco de fuentes documentales y recursos *ad hoc* para su ejercicio práctico. Esto no hace sino reflejar hasta que punto, en un contexto social de especial plétora informativa, es trascendente el aprendizaje de estrategias de búsqueda y selección de la información. En buena medida, los últimos congresos sobre *Documentación y Gestión del conocimiento* no han hecho sino recalcar la necesidad de proseguir en el diseño de métodos y sistemas que permitan una catalogación dinámica y útil del ingente caudal informativo electrónico o digital.

En este escenario de diversidad y, en no pocas ocasiones polución documental, es donde debe aprender a desenvolverse el estudiante de Percepción y Expresión Musical. Por ello, es de vital importancia desarrollar una estrategia de acercamiento a todas aquellas fuentes documentales que son de utilidad, tanto primarias como secundarias. En el caso de estas últimas, las guías de fuentes documentales, bibliografías, catálogos, índices y resúmenes, pero, sobre todo, directorios y guías, hacen posible la localización rápida, precisa y eficiente de bases de datos, archivos, y documentos de interés para la investigación en nuestra área de conocimiento.

Evidentemente, los catálogos de referencia presentados por el profesor en cada uno de los programas, cumplen ya una función orientadora que sirve al estudiante para discriminar, en un primer acercamiento, dónde se localizan las fuentes documentales básicas de referencia.

Consideramos, no obstante, que debemos procurar en nuestros estudiantes una conciencia crítica ante la información y el conocimiento que les permita, y les conmine, a contrastar las fuentes informativas, a evaluar las distintas aproximaciones que estas puedan ofrecer, y, en último extremo a formarse una idea propia que, contrastada en el conocimiento previo, sea una muestra de un ejercicio amplio de reflexión personal.

4.8.4. Salas de trabajo

Como es evidente, en un ámbito como el de nuestra materia, los espacios de trabajo resultan esenciales para el buen desarrollo de la actividad docente.

Es cierto que el progresivo desarrollo de las Tecnologías de la información y la Comunicación han facilitado, a través de su abaratamiento, y, con ello, de su popularización, que cada vez contemos con más alternativas para llevar a cabo audiciones y recreaciones musicales que, hasta hace relativamente poco tiempo, estaban vedados a grandes y costosísimos sistemas.

En el aspecto de las infraestructuras, precisaremos contar con **Salas** amplias que permitan reconfigurar de forma sencilla el espacio, con el fin de que los estudiantes puedan trabajar en distintos modelos de agrupación (con instrumentos Orff, con ordenadores, realizando simulaciones de presentaciones con PDI, danzas, bailes, coreografías, etc.)

Sería, igualmente, aconsejable el disponer de una **Salas multimedia** con un número suficiente de equipos informáticos para que puedan trabajar los estudiantes matriculados en la asignatura de forma regular.

4.8.5. Centros de Recursos del Aprendizaje y la Investigación.

Los *Centros de Recursos del Aprendizaje y la Investigación* (que responden al acrónimo de CRAIs) se definen como un nuevo modelo de asistencia documental en el que se integra la labor de especialistas de alta cualificación en distintos

ámbitos del saber (bibliotecarios, informáticos, técnicos audiovisuales y pedagogos) y materiales de diversa naturaleza de gran calidad. Se trata de una evolución de las bibliotecas universitarias tradicionales que persigue la finalidad de apoyar la necesaria renovación de los métodos de estudio, de investigación y docencia que se establecen como criterios objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior.

Cumplen las funciones de ser centros dinamizadores del aprendizaje, y, para ello, ofrecen servicios como:

- **Consultoría y asistencia**:

  a. Consulta de recursos de información.

  b. Asesoramiento e información.

  c. Asistencia y asesoramiento para la gestión de derechos de propiedad intelectual (autoría, marcas y patentes, propiedad industrial…)

- **Acceso a fondo documental.**

  a. Préstamo de materiales y recursos, y equipos informáticos y audiovisuales.

  b. Visionado de documentos electrónicos y digitales: películas, fuentes sonoras, vídeos, CDROM, DVD, acceso a base de datos, etc.

- **Espacios para el estudio y el trabajo.**

  a. Estudio individual.

  b. Trabajo en equipo.

  c. Espacio para el autoaprendizaje.

  d. Lectura informal.

  e. Investigación.

- **Actividades de aprendizaje no-formal**.

  a. Desarrollo de actividades de aprendizaje no formal: presentaciones, jornadas…

b. Realización de cursos específicos de formación.

c. Prácticas de laboratorios especializados.

- **Sistema de producción de conocimiento.**

a. Creación de materiales docentes y multimedia.

b. Reproducción de todo tipo de materiales.

c. Edición y grabación de proyectos y programas audiovisuales e informáticos.

Con esta naturaleza, creemos que se trata de un instrumento valiosísimo para que los estudiantes puedan aprovechar convenientemente su tiempo libre de trabajo, así como desarrollar y completar las tareas y ejercicios que deben realizar durante el curso, en aquellos horarios que les resulta más cómodo y útil.

4.9. La Evaluación.

El proceso evaluador debe hacer un recorrido por todo el proceso didáctico que afecta a los sujetos personales, recursos, contenidos, objetivos, programación, etc. La visión global de la evaluación debe ser, en consecuencia, sistémica y global, de tal modo que nuestros procesos evaluativos (intrínsecos y extrínsecos) estén referenciados en todo momento a un modelo holístico de la evaluación, pues

> La evaluación bien entendida es, probablemente, el principal elemento de cimentación, de articulación simultánea, de tres conceptos claves en la configuración de una Universidad moderna, esto es, autonomía, calidad y responsabilidad. (Escudero, 1992: 63)

En cuanto al profesor, nos sometemos a una autoevaluación que incluye todos los aspectos vinculados con el acto docente. Dicha evaluación se extiende a los métodos, recursos, etc., utilizados. Las instituciones también tienen mecanismos de autoevaluación que ofrecen un perfil que ilustra sobre el rendimiento de la propia universidad.

En el proceso didáctico, la evaluación del rendimiento de los estudiantes es la etapa en la que se le califica después de la acción didáctica llevada a cabo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

"La articulación realización-valoración corresponde a la articulación entre la dimensión pragmática y la dimensión cognitiva y también a la que existe entre el enunciado de estado (final) y la calificación de este enunciado" (Grupo de Entrevernes, 1982)

Esta evaluación nos informa si los objetivos propuestos se han conseguido y en qué grado, y por tanto si se precisa de una retroacción o se sugiere una proacción, pues

La práctica evaluadora es una gran ocasión y un gran recurso para potenciar el diálogo entre el profesor y los estudiantes. (Castillo Arredondo, 2004: 557)

El acto didáctico mismo provee al profesor de una serie de mecanismos para realizar una evaluación inmediata, comprobando mediante la interacción verbal, ya sea oral o escrita, de una manera más o menos subjetiva, la interpretación del mensaje.

Para que el estudiante pueda llegar a autoevaluarse congruentemente es preciso que conozca los objetivos que habrá de conseguir; por otra parte, el propio estudiante se propone de una manera más o menos consciente sus propios objetivos. Además, es probable que no disponga de criterios válidos en que fundamentar su autoevaluación, entonces el profesor puede o debe proporcionárselos.

La evaluación externa se justifica porque el sujeto evaluador, en este caso el profesor, que conoce los objetivos propuestos y las técnicas de evaluación, está fuera del proceso evaluado y puede objetivarlo y emitir un juicio sobre él.

La evaluación inicial, la formativa y la sumativa responden a un criterio de localización temporal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ya se habrá podido deducir que nuestro concepto de aprendizaje no responde a una visión conductista, y que, por tanto, no pretendemos medir el proceso como una relación entre un estímulo dado y su respuesta. Sabemos por otra parte que en este proceso intervienen también una pluralidad de elementos que no podemos, ni queremos controlar, que un estímulo tiene multitud de respuestas diferentes y que el caudal creativo del ser humano es un factor de poderosa influencia que no sólo respetamos, sino que, en la medida de nuestras posibilidades, estimulamos y alentamos.

En nada atenta contra esto la evaluación, porque ésta incluye en su proceso la valoración y ponderación del componente creativo. Pero es preciso que el estudiante sepa que se valorará su producción divergente (de tanta relevancia en los Procesos de Percepción y Expresión Musical) porque su experiencia le dicta que con frecuencia es reprimida. No es así en nuestro caso por varias razones: porque se incluye como objetivo a conseguir, porque los ejercicios propuestos desarrollan algunas de sus habilidades creativas y porque nuestro talante y actitud son decididamente favorables al pensamiento divergente o lateral. Valoramos la evaluación inicial, si bien entendemos que el tipo de prueba que se utilice ha de servir más para el conocimiento del estudiante que para hacerle ver a éste sus deficiencias, de tal forma que se convierta en un elemento desmotivador.

Nuestra metodología docente incluye la evaluación formativa y la sumativa como un modo específico de evaluación continua. La evaluación está en función del diseño previo de objetivos y de la intencionalidad perfectiva. Por eso tiene sentido el seguimiento continuo del estudiante de tal forma que se observe su proceso y se le oriente en la retroacción, o conjunto de actividades que habrá de realizar para recuperar los objetivos no logrados, o se le estimule en su caso a la proacción o conjunto de actividades que le proponen una meta superior y más estimulante, aunque probablemente más dificultosa. Una parte considerable de estudiantes, es de suponer, habrá conseguido los objetivos propuestos y continuarán con el plan prefijado.

Uno de los problemas que afectan a la evaluación del rendimiento de los estudiantes es la fiabilidad de los instrumentos empleados para medir. Para

solventar este problema tal vez la mejor estrategia sea utilizar una gama variada de técnicas de evaluación.

Finalidad y fases de la evaluación.

La evaluación tiene como finalidad ser una fuente de información sobre el proceso de enseñanza ofreciendo al profesorado unos indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus estudiantes, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas.

Pero ya hemos señalado que la evaluación no se termina con una simple recogida de información sobre lo que los estudiantes han aprendido, sino también sobre cómo el docente ha trabajado según los criterios de evaluación asumidos por ambos. La trascendencia del proceso evaluador se manifiesta en cómo los resultados de la evaluación pueden repercutir en el futuro académico, en el trabajo y en la vida general del estudiante. El diseño del instrumento de medición, en cuanto a contenido y formato, siempre estará bajo el control del docente, pero valorando antes las opiniones o juicios que puedan hacer los estudiantes al respecto. La retroalimentación a los estudiantes para clarificar las calificaciones será importante como medio de comunicación y de aprendizaje para ambos, especialmente si se enfoca como un método de *recuperación de aprendizaje*.

> La recuperación del aprendizaje se fundamenta en la puesta en práctica de la retroacción o retroalimentación que debe afectar, tanto a las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor, como a las actividades de aprendizaje realizadas por el estudiante (Castillo Arredondo, 2004: 559)

Los procedimientos utilizados en la evaluación han de cumplir una función formativa, ser lo más variados posible y poder ser aplicados tanto por el profesor como por los estudiantes, en situaciones de **autoevaluación** y **coevaluación.**

La evaluación se llevará a cabo en diversas fases, con el fin de constatar, dentro de cada etapa recién cumplida, los objetivos y niveles conseguidos, evitando así desfasar la programación diseñada. Al mismo tiempo, dicha programación será objeto, a su vez, de evaluación y corrección continua, cumpliendo así el espíritu del proceso interactivo de **Enseñanza** y **Aprendizaje.**

Dentro de las fases de evaluación habrá de distinguirse entre:

- Evaluación **inicial** o **diagnóstica**: Esta evaluación tiene por objeto obtener una información preliminar sobre el estudiante al empezar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de establecer la adecuación del mismo a sus posibilidades iniciales. Esta valoración será prioritaria, pues los conocimientos previos del estudiante son el punto o fuente de referencia de todo el proceso.

- Evaluación **formativa** o **continua**: Hace un seguimiento de la enseñanza y aprendizaje valorándolo como un proceso continuo de carácter orientador y regulador, de forma que se va modificando y adaptando a las propias necesidades del alumnado. En este sentido, dicho proceso educativo cumple una función de autocorrección permanente.

- Evaluación **sumativa** o **final**: Esta evaluación tiene por objeto ofrecer una información acerca de la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso educativo en la medida en que éstos se hayan obtenido, valorándolos tanto desde el punto de vista del estudiante como del propio proceso, Se realiza al final de cada fase, período, ciclo o grado, según las previsiones de la programación.

Criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación deben establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera alcancen los estudiantes en un momento determinado, respecto de las capacidades y competencias reveladas en los objetivos generales y específicos de la materia. En cualquier caso, se debe evitar la aplicación de estos criterios de evaluación de una forma rigurosa o matemática. Su empleo debe ser moldeable y flexible, contemplando las circunstancias que rodean el aprendizaje por parte de cada estudiante.

Cada criterio está relacionado con los objetivos generales de la asignatura, así como con los contenidos, ya sean conceptuales o procedimentales, y por eso

indican las capacidades que se deben desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Procedimientos e instrumentos de evaluación.

Los procedimientos de evaluación hacen referencia a los mecanismos que nos permiten y facilitan el acceso a una información veraz y de calidad sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje. Su selección responde a una verificación de su validez en anteriores ocasiones, así como su adaptación concreta a las características propias de la asignatura, del centro y su alumnado. Si bien en todas las actividades que se realizan se pueden obtener datos referidos al proceso de aprendizaje de cada estudiante hay algunas que están especialmente indicadas para ello.

Pruebas Objetivas y Exámenes.

Las pruebas finales de curso que se proponen en las distintas asignaturas combinan, como se verá en los programas docentes, la metodología de las pruebas objetivas con los exámenes.

Una de las pruebas, enmarcada dentro de la evaluación continua consistirá en el procedimiento evaluativo denominado prueba objetiva. La construcción del cuestionario combinará varios de los procedimientos empleados en dichas pruebas y que dan origen a una extensa tipología. Así los cuestionarios podrán constar de ítems de elección única o múltiple entre varias respuestas, de alternativa binaria o múltiple, de respuestas por emparejamiento, de ordenación o analogía. Las ventajas de este tipo de test son conocidas y son fundamentalmente la estandarización en la aplicación y en la corrección, la rapidez en la ejecución del ejercicio y en la corrección, la estabilidad y uniformidad del criterio de corrección que permite una mayor objetividad, en el que incide la precisión de la respuesta, etc. Entre sus inconvenientes se citan una cierta incitación al memorismo a la hora de preparar la prueba y la discriminación del factor creativo en las respuestas. Creemos que es un buen instrumento para incluirlo dentro de un proceso de evaluación, pero lo descartamos como elemento único en nuestra.

Entre los instrumentos de registro, el profesor puede utilizar las escalas de valoración (para objetivos y contenidos de tipo actitudinal y procedimental) y listas de control (para objetivos y contenidos de tipo conceptual).

Conocemos que todo instrumento de evaluación comporta, entre otros, riesgos de subjetividad, parcialidad, incongruencia y falta de fiabilidad. Por ello, las pruebas finales incluirán ejercicios de evaluación de base no estructurada y definido como Prueba de ensayo o composición. Utilizaremos así otro mecanismo de contraste para valorar el rendimiento. En este tipo de ejercicio se puede valorar, además de los conocimientos del estudiante, su capacidad para estructurarlos y la originalidad en la forma de exposición. El problema es que su corrección es lenta y no garantiza, tal vez, ni la imparcialidad ni la pertinencia.

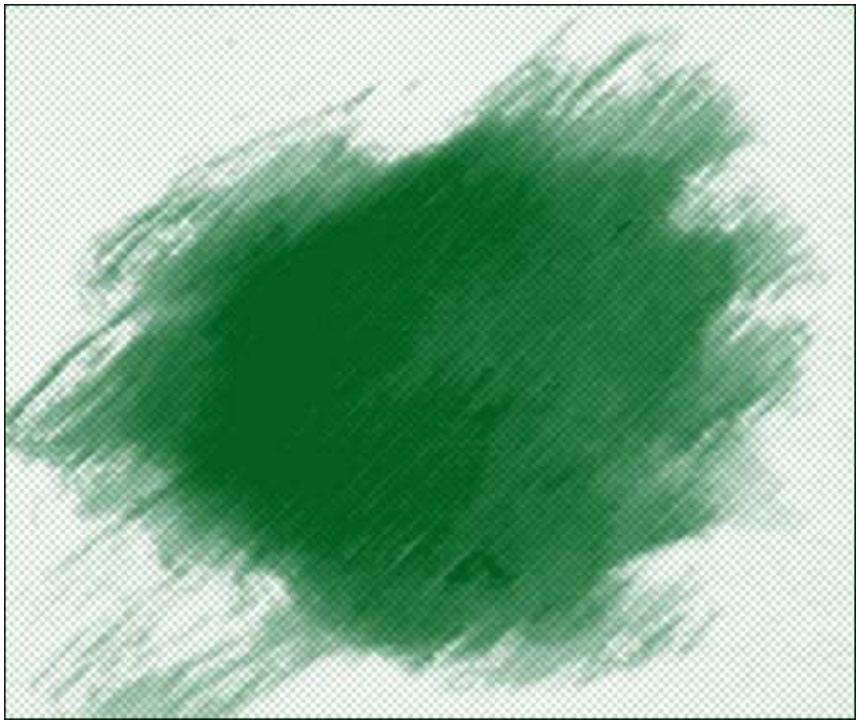
Cuaderno de prácticas.

Según la asignatura, los estudiantes deberán realizar resúmenes y/o ejercicios correspondientes a lecturas que conforman el temario y a las clases prácticas programadas. Estos ejercicios habrán de entregarse, según el caso, de forma semanal, al finalizar los bloques de contenido, o al finalizar el curso.

Proyectos finales.

Un modo de juzgar el progreso en el estudio de las habilidades de la Percepción y Expresión Musical es ponerlo en práctica. El papel del Proyecto final es precisamente este, así que este deberá versar sobre algún aspecto central de la asignatura, en el que se pongan en práctica estrategias y modelos habituales en la Percepción y Expresión Musical.

Con este proyecto, en el que el estudiante de forma individual o en grupo (según el caso) dispondrá de la información, orientación y estímulo del profesor a lo largo del desarrollo de su investigación, los estudiantes deberán demostrar un entendimiento de los métodos enseñados en este curso.



PARTE III: PROGRAMA Y GUÍA DOCENTE.

Programa y Guía Docente

5

"El arte de dirigir consiste en saber cuándo hay que abandonar la batuta para no molestar a la orquesta"
Herbert von Karajan.

5. EXPLICACIÓN DEL PROGRAMA.

5.1. Consideraciones previas sobre el Programa.

Programar una materia es indicar su camino. Declarar, para el seguimiento del estudiante y la organización del profesorado, los puntos de encuentro con el conocimiento de la disciplina; el saber propio de esta y sus modos. A saber, programar es proyectar algo. Su acervo etimológico –deriva del término *pro-grapho*- nos acerca al concepto de escribir algo previamente, anunciar por escrito algo que ha de acontecer después; es la previsión del acontecimiento y, por tanto, su pronóstico racionalizado. En virtud, el programa de una asignatura será su proyecto mismo; la declaración de la acción posterior que lleve hasta ella. Es, en definitiva, un proyecto de actividades, y como todo proyecto, hace referencia a la disposición y ordenación detallada de las operaciones que es necesario llevar a cabo para conseguir determinados objetivos.

Desde el punto de vista educativo, el programa supone una guía para el estudio que debe servir a los principios de coherencia, progresión y diferenciación (García Rodríguez, 2004: 265) al tiempo que provee con amplitud y equilibrio el contenido curricular (Pérez Ferra, 2004: 216)

5.1.1. Consideraciones sobre la programación de la materia.

El acto de programar la materia de **Percepción y Expresión Musical** supone una toma de decisión didáctica que debe marcar con precisión el itinerario del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

Como afirmaba el psicólogo de la Educación, Bloom (1981):

> "En contraste con la estructura de una disciplina se encuentra la estructura del proceso de aprendizaje, que debe permitir al estudiante pasar con éxito de una fase de aquél a otra […] La estructura de la enseñanza y el aprendizaje deben basarse en consideraciones pedagógicas, y no tiene por qué reflejar el punto de vista del especialista sobre su campo de estudio".

Más allá de esto, se trata de la descripción pormenorizada del proyecto didáctico, ordenado sistemáticamente, y con una intención normativa en la que se detallan:

- El contexto de la asignatura, desde una perspectiva sistémica (en cuanto a la imbricación dentro de la Titulación) y holística (por lo que se refiere a su posicionamiento interrelacionado con otras materias similares)
- El volumen de trabajo del estudiante (como elemento guía de su desarrollo)
- Las competencias y los resultados de aprendizaje esperados.
- Lo objetivos a alcanzar, ordenados de forma gradual y metódica.
- La delimitación del campo de los conocimientos (teóricos, prácticos y actitudinales)

- La metodología docente, con indicación expresa de las técnicas de intervención didáctica, la secuenciación y temporalización, y el plan de trabajo semanal.

- La definición del modelo evaluativo, indicando tanto los criterios que sirven de referencia para la evaluación, como los instrumentos a través de los cuáles se realiza aquella.

A través de un programa se define la visión personal del docente, su modo de concebir la enseñanza, el concepto que tiene de la asignatura e incluso el esquema de sus valores vitales. Por ello, en su configuración hemos tratado de seguir la actual concepción del programa. Frente a una visión tradicionalista en la que su función era, eminentemente, servir de guía cronológica a la actividad del profesor, asumimos una postura reflexiva y crítica sobre el programa que se centra en los objetivos y las competencias a alcanzar y en la utilidad que presenta como guía informada del alumnado.

5.1.2. Consideraciones sobre el modelo de diseño del Programa

El diseño del programa persigue la voluntad de formar Maestros de Ed. Infantil con una preparación en todos los ámbitos teóricos y prácticos relacionados con los distintos perfiles de la Percepción y Expresión Musical. Por otra, refleja el espíritu abierto y dinámico del modelo que, en la tónica del desarrollo general del currículo de la Titulación (y especialmente, a partir de las indicaciones ofrecidas para el nuevo título de grado) establece sus estructuras desde la contemplación crítica y dialéctica de los modelos académicos de otras Universidades españolas e internacionales. Además, busca lograr que los estudiantes se conviertan en el centro del proceso de instrucción, fomentando el aprendizaje autónomo, autorregulado y colaborativo. Por ello, se ha buscado que este se adapte al nivel de los estudiantes al tiempo que posibilite el crecimiento progresivo de sus capacidades. Que sea científico, que no sólo transmita nociones, sino que sea capaz de suscitar actitudes favorables, facilitando el pensamiento especulativo, crítico, reflexivo y transformacional; pero también, que movilice la acción práctica,

aportando la flexibilidad necesaria para que las soluciones que plantea pueda adaptarlas el estudiante ante otras circunstancias y problemas distintas.

En último lugar, el planteamiento de la asignatura también enlaza con ese propósito de formación globalizadora, omnicomprensiva y continuada que esgrimen, en sus líneas maestras, las distintas instrucciones, normas y recomendaciones de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, enfatizando, en su planteamiento, la necesidad de vertebrar los aspectos teóricos del conocimiento, que la fundamentan, con el ejercicio reflexivo de una actividad instrumental práctica que atiende, despierta, a cuantas innovaciones constantes nos ofrece la evolución del sector, pero, también, que da cabida, desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes, a modelos abiertos de formación que incluyen tareas dedicadas al estudio, al desarrollo de trabajos, prácticas y proyectos, a la participación en seminarios, o la preparación de actividades y pruebas evaluativas.

De ahí, la importancia de que los programas estén diseñados con el objetivo de desarrollar mecanismos de aprendizaje en el estudiante que le lleven, desde luego, a un conocimiento profesional suficiente, hábil, competente, pero que, a la par, disponga caminos hacia la investigación, la reflexión ética y epistemológica, y, ante esa vorágine evolutiva, tan rica como procaz, a la voluntad autónoma de conocimiento continuo, en cualquier tiempo y lugar. Desde luego, no se nos ocurre un mejor método de fomento y control de la calidad que la huída de la rutina profesional, tan nefasta en una profesión de tal calado social como la del comunicador, a través de la constante búsqueda del conocimiento y superación personal.

Ya hemos indicado que nuestra concepción del programa es la de un proyecto coherente de acción didáctica. Un *plan*, en suma, que se perfila a partir de unas metas u objetivos a cumplir, consecuentes con una reflexiva selección en el seno de nuestro campo de conocimiento. Es sabida la importancia que la fijación de los objetivos posee para el desarrollo y éxito de las actuaciones didácticas; y aún más, la adecuación de estos a las características y motivación de los discentes, el contexto educativo, y al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1.3. Consideraciones sobre su contexto curricular.

El desarrollo de la asignatura está contextualizada dentro de la Institución de Enseñanza Superior "Facultad de Educación de Toledo" (actual Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo) perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ateniendo a esta referencia contextual se han elaborado los diferentes epígrafes del programa que dan cuenta de cuál es el modelo de organización, cómo se han seleccionado, y en función de qué criterios, los contenidos, cómo se han generado los tópicos y organizado los ítems, cuál es la metodología específica aplicada en cada intervención didáctica, cuál el repertorio de actividades, y cuáles, y cómo se aborda su uso, son las fuentes documentales previstas.

Como veremos, el programa propuestos responden a un diseño en el que se avanza por evoluciones paramétricas y niveles permeables, de modo que los estudiantes vayan calando cada vez más profundamente en el contenido de las disciplina. Se empieza proporcionando un material muy declarado que lleva al estudiante de la mano entre los recursos y medios didácticos seleccionado, y se finaliza en sus últimos niveles proporcionando una amplia variedad de recursos y posibilidades autoformativas para que se vea forzado a la búsqueda activa, creativa, universitaria y, por qué no, profesional. De este modo lograremos que el estudiante no solo alcance los objetivos propiamente disciplinares, si no que se provea de las competencias de tipo general tan necesarias para la práctica profesional como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Considerando tales antecedentes, y el carácter de la asignatura, perfiles y orientaciones curriculares que son posibles, cabe preguntarse sobre cuál es la función que desempeña esta materia de **Percepción y Expresión Musical** en los planes de estudios conducentes a alcanzar el grado de titulado en Maestro de Educación Infantil.

En los nuevos planteamientos de diseño curricular, los estudiantes del Título de Grado de Maestro en Educación Infantil tienen la posibilidad de construir, en parte, su propio currículo.

Por su naturaleza, nuestra asignatura en cuanto a fuentes de información y aprendizaje, presentan contenidos que se vinculan directamente con el Diseño Curricular de la Educación Infantil en sus tres grandes Ámbitos de Conocimiento y Experiencias, que incluyen, a su vez varios bloques y con los ejes transversales.

Consecuentemente, la asignatura posee una dimensión teleológica por cuanto define un proceso de aprendizaje encaminado a favorecer las relaciones sociales y la convivencia y resolución de conflictos, necesaria para una formación integral de la persona, además de plantear el análisis y valoración de las realidades sonoras del mundo donde está inmerso el niño

A partir de todo ello se deduce que el ámbito disciplinar de la Percepción y Expresión Musical, tiene asignado un objetivo formativo con un propósito de utilidad, de *saber hacer*, que ofrezca respuesta al desarrollo competencial del estudiante como Maestro en Educación Infantil.

5.1.4. Consideraciones sobre resultados de aprendizaje y competencias.

En términos generales, las competencias apelan a los aprendizajes básicos e imprescindibles que un estudiante debe alcanzar al finalizar su proceso de aprendizaje. Se trata pues, de un conjunto de principios orientadores que, desde la perspectiva de la capacidad de aplicación de los saberes adquiridos, establecen un sistema de referencia imprescindible tanto para el estudiante, como para el sistema educativo y la propia sociedad.

Como conjunto, el sistema de competencias configura los resultados de aprendizaje en tres aspectos: conocimientos, comprensión y habilidades. Además, cumple varios fines:

- **Cohesivo.** Dotar de coherencia a los distintos tipos de aprendizaje (formal, informal y no formal) que se producen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Contextualizador**. Ofrecer significación a los aprendizajes de forma que los estudiantes puedan relacionar, integrar y utilizar los contenidos en distintas situaciones y contextos.

- **Orientador**. Identificar cuáles son los contenidos y los criterios de evaluación que conforman la composición básica del proceso de aprendizaje, y marcar los criterios que lo regulan.

ILUSTRACIÓN 51. TIPOLOGÍA DE COMPETENCIAS SEGÚN EL PROYECTO TUNNIG

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Tuning (2005: 18)

Visto el carácter sistémico de las competencias, se comprenderá cómo su análisis, en la dimensión concreta de la asignatura, habrá de ser estimado por la contribución que realizan al alcance global de estas. Pues es en el conjunto de las materias y actividades de aprendizaje que cursa un estudiante a lo largo de su trayectoria universitaria en un área de conocimiento, donde alcanzan su verdadera dimensión. De este modo, la metodología del proyecto *Tuning* señala:

> Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y una calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. (2005: 12)

Para establecer las competencias que se desarrollan y trabajan en las asignaturas propuestas nos hemos servido de dos referentes básicos:

1. Para las **competencias generales**, considerando que son independientes del área de estudio y que señalan aptitudes de tipo personal, social y académico de amplio espectro, hemos seguido los resultados del proyecto *Tunig Educational Structurures in Europe* y su concreción en el *Título de Grado de Maestro en Educación Infantil* de la UCLM (Universidad de Castilla-La Mancha, verificado por a ANECA. Así, consideraremos tres tipos de competencias generales: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

2. Para las **competencias específicas**, dado que se trata de capacidades específicas asociadas al conjunto de perfiles examinados en la titulación de grado de Maestro en Educación Infantil, nos hemos servido del inventario establecido en el "Libro blanco de los Títulos de Grado en Magisterio" (ANECA) y su concreción en el *Título de Grado de Maestro en Educación Infantil* de la UCLM (Universidad de Castilla-La Mancha, verificado por a ANECA, tanto en la relación de competencias: profesionales como académicas. Para algunos aspectos concretos, hemos utilizado también, como en el caso anterior, las competencias detalladas en el proyecto *Tuning*, especialmente en su modelo taxonómico que distingue entre competencias específicas de dos tipos: destrezas y conocimiento.

5.1.5. Consideraciones sobre el volumen de trabajo del estudiante.

El volumen de trabajo del estudiante es la suma total de horas hipotéticas, tanto presenciales como no presenciales, que precisa dedicar el estudiante para el desempeño de la asignatura. Se calcula multiplicando el número de créditos ETCS por el valor de horas atribuidas al crédito dentro de la titulación. A este respecto, hemos computado 25 horas por crédito[68].

Como ya apuntábamos en el epígrafe destinado al análisis sobre cómo queda la materia de Percepción y Expresión Musical en el nuevo título de grado de Maestro en Educación Infantil, el número de créditos totales propuesto es de 6 (lo que

supone unas 150 horas de trabajo para el estudiante: Teoría 10%, Práctica 40%, Trabajo personal 40%, Tutorías 5% y Evaluación 5%.

5.1.6. Consideraciones sobre los contenidos y el plan de trabajo.

En el propósito de cumplir el objetivo de que las Guía docente de las asignatura sea, además de un instrumento informativo, un elemento básico de organización tanto para el profesor como para el estudiante, se trata ahora de detallar con precisión el alcance del programa, indicando cuál es el peso de cada unidad mínima de enseñanza-aprendizaje en la que se han estructurado aquellos.

Entendemos por Unidad o Secuencia didáctica cada uno de los conjuntos unitarios que conforman el programa de la asignatura y que, en su propia dimensión, se configura como un microcosmos del universo que es el programa. Consecuentemente, la Unidad o Secuencia didáctica se ha de configurar a partir de las exigencias de unidad, variedad y coherencia interna que se le exigen a aquel, ordenándose según el sentido, disposición y direccionalidad que determina la organización y dinámica programática de la asignatura. No en vano, las unidades didácticas suponen un conjunto de eventos de actuación individual, pero dependientes, que se incardinan en el conjunto del Programa a partir de una serie de parámetros:

- Su planificación en función de la **carga de trabajo del estudiante** y el **tiempo de trabajo del profesor**.

- Su **definición** en relación con el conjunto del programa.

- La formulación precisa de los **objetivos didácticos y específicos** en relación con los contenidos generales de la disciplina. Para su formulación se han tenido en cuenta criterios como los siguientes: que estén formulados en función de conductas directamente observables; que admitan una interpretación; que concreten el tipo de proceso mental requerido en el estudiante; y que marquen cómo estudia el estudiante y como se realiza la evaluación.

- La exposición de los **contenidos** conceptuales (competencias de “conocer y comprender”) procedimentales (competencias sobre el “saber actuar”) y actitudinales (competencias del “saber cómo ser”)

- La determinación de los **métodos** didácticos y heurísticos.

- La descripción de las **actividades** y procedimientos a desarrollar (obligatorias u opcionales, individuales o grupales, etc.).

- Los **recursos** y **materiales didácticos** con referencia expresa a la bibliografía y las fuentes documentales, los materiales e instrumentos didácticos, y

- La **temporalización** y la **secuenciación** específica de cada unidad con relación a la temporalización y secuenciación general del programa.

Como se ha avanzado anteriormente, para enmarcar la Guía Docente de la asignatura configuramos el temario sobre la base de una concepción sistémica. Esta perspectiva permite encajar en su lugar lógico las diferentes partes del temario, con la ventaja añadida de proporcionar una panorámica armoniosa y completa del campo de estudio que permite al estudiante estructurar lo aprendido y orientarse en la complejidad de las materias.

Secuenciar supone, según el Diccionario de la Real Academia “establecer una serie o sucesión de cosas que guardan una relación entre sí“. La secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje es el diario de viaje, el libro de ruta que nos indica las distancias y los lugares en los que reposar; es decir, nos muestra cómo se organizan, encadenan y distribuyen las diferentes unidades del Programa en el tiempo.

El acto de secuenciar las actividades de enseñanza-aprendizaje es un medio que nos permite determinar la organización, relación y distribución de las unidades programadas en el tiempo destinado a la actividad educativa. Por su parte, la temporalización alude al peso temporal que posee cada unidad de acción didáctica dentro del conjunto, es decir, el tiempo que dedicaremos a cada una de las

actividades docentes y discentes que hemos establecido y secuenciado en el programa.

Para llevar a cabo el reparto del número de sesiones entre las unidades didácticas de cada programa hemos considerado tres criterios:

- La ponderación de su peso específico en el conjunto del programa.
- El carácter más o menos práctico de sus contenidos.
- El equilibrio de la estructura general del programa en función de su segmentación en Bloques, Unidades y Sesiones.

En el plan de trabajo semanal, junto a la formulación de los contenidos de cada unidad, en cada caso, se encontrarán las actividades tipo a realizar, la relación de prácticas, así como las lecturas y trabajos que deben realizarse.

Por lo que se refiere a las actividades programadas, algunas van destinadas a su realización en clase, ya sean individuales o colectivas, y otras se proponen como parte de la ejercitación que el estudiante debe desarrollar en su tiempo de trabajo libre, en la asistencia a seminarios y jornadas, en el trabajo previo a tutorías, o en la preparación de las sesiones teóricas y prácticas.

Como podrá observarse, la formulación de las actividades responden a dos formas especificas de expresión: unas definen ejercicios muy concretos y otras, ejercicios tipo. Esta tipificación responde a las características que entendemos posee la materia de Percepción y Expresión Musical; es decir, a la conjunción de su dimensión globalizadora con su carácter práctico y teórico. Por otra parte, los ejercicios tipo presentan la ventaja de posibilitar al estudiante su actividad creadora de actualizar sus intereses dentro de un marco de referencia y hacer uso de su libertad de elección.

Por lo que respecta a las lecturas, no solo tienen la función de dirigir la atención del estudiante, ya sobre un aspecto que consideramos importante dentro de la unidad didáctica, ya sobre el epígrafe general de la misma, sino que son de extraordinaria

importancia para que este pueda realizar una preparación previa y eficaz de las clases, al tiempo que forma un bagaje personal y profesional ineludible que contribuirá a alcanzar las competencias de tipo transversal (instrumentales, interpersonales y sistemáticas)

5.1.7. Consideraciones metodológicas.

Recogiendo los supuestos apuntados en el método didáctico, el programa de Percepción y Expresión Musical, y que se presenta en este Libro, y que pretende fomentar un proceso activo de enseñanza-aprendizaje, sigue una estrategia metodológica que toma como objetivo prioritario el lograr que los estudiantes alcancen las competencias y capacidades básicas para desenvolverse de forma eficaz dentro de la docencia en el ámbito de la educación infantil.

Orientados hacia el aprendizaje de los estudiantes, y diseñados bajo la orientación del volumen de su trabajo, los programas pretenden, además estimular y potenciar la actividad y el trabajo en equipo de carácter colaborativo –cooperativo, con proyectos orientados a procesos de investigación y desarrollo.

En la mayor parte de las sesiones se incluye, por una parte, el desarrollo de los elementos teóricos de los distintos bloques y temas, y, por otro, la realización de prácticas de Percepción y Expresión Musical específicas, según el programa correspondiente.

En la parte teórica el profesor orientará el aprendizaje a partir de la presentación de esquemas o mapas conceptuales que contengan los tópicos básicos del tema tratado, y el planteamiento de situaciones problemáticas que aborden aspectos nucleares de los contenidos trabajados. Tanto en un caso como en otro, ambos procedimientos servirán para encaminar un proceso de investigación en el que, por un parte, se tratará de crear un mapa de conocimiento en torno al tema tratado, y, en el otro, de resolver adecuadamente, a través del análisis, las cuestiones planteadas. De este modo, por ejemplo, las sesiones teóricas podrán comenzar con la exposición, por parte de un grupo, de la investigación desarrollada la semana anterior con respecto al tema propuesto, que podrá estar acompañada de

ejemplificaciones significativas relacionadas con cada uno de los contenidos tratados, y la resolución del problema planteado. Seguidamente, se trabajarán las lecturas correspondientes a esa sesión realizando un comentario y debate en torno a las mismas, sobre las cuáles los estudiantes habrán trabajado previamente. Por último, el profesor planteará un nuevo esquema de trabajo y una nueva situación problemática para que un grupo investigue sobre ella en la siguiente semana.

En la parte práctica se llevará a cabo un programa de actividades según el detalle que se recoge en el plan de trabajo semanal de cada materia.

A través del trabajo habitual en el aula, se potenciará que los estudiantes participen activamente mediante el análisis crítico y la elaboración cooperativa. En este sentido, se promoverá un modelo de aprendizaje cooperativo basado en el aprendizaje por equipos de estudiantes y la investigación en grupo. Por ello, se considera fundamental la actitud de los estudiantes en relación a la colaboración en equipo y el desempeño de distintos roles dentro de los mismos.

Asimismo, se motivará el contacto continuado con el profesor tanto a través de las tutorías como por medio de los sistemas de comunicación que aporta la página web de la asignatura y, potencialmente, de la plataforma disponible Moodle en la Universidad de Castilla-La Mancha.

No olvidemos nunca que la asignatura Percepción y Expresión Musical va indisolublemente unida a su enseñanza en Educación Infantil. Este concepto de metadidáctica (enseñar a enseñar) no puede preconizar un tipo de enseñanza unívoco sino que hemos de presentar varios modelos a nuestros alumnos. Para completar este apartado referido a metodología, sugerimos en líneas generales algunas de las actividades prácticas con carácter obligatorio.

El uso de las TIC, por su parte, como recurso de información y comunicación en el ámbito educativo, constituirá otro de los pilares en los que se asiente nuestro método de trabajo. Para ello los estudiantes elaborarán su propio Blog de contenidos en los que incluirán aquellos trabajos obligados. Dicho blog grupal se enlazará a un Blog general de la asignatura. También realizarán una búsqueda y recopilación de materiales necesarios para el desarrollo de actividades propuestas

e, igualmente, se iniciará a los alumnos en el empleo de las técnicas de investigación en la realización de sus trabajos. Para ello utilizarán un marcador social (Delicious) para ir organizando todas las fuentes de información correspondientes a cada uno de los bloques de contendido.

Clases teóricas.

El estudio de la asignatura Percepción y Expresión Musical, suele suponer un cambio significativo en el discurso que desarrollan los estudiantes durante la práctica de otras materias. Esto implica un esfuerzo añadido por parte de todos, docentes y estudiantes, para obtener un aprovechamiento adecuado de la materia. Con este fin se hacen unas propuestas que están diseñadas para tratar de obtener el mejor rendimiento del curso.

Nuestra materia tiene un evidente perfil práctico. Por eso, es tan importante que la Teoría se oriente también hacia la Práctica; el *saber* como instrumento del *saber hacer*. Al tratarse de una disciplina aplicada tiene necesariamente que adecuar sus contenidos a la realidad docente. Esto implica una dificultad añadida puesto que cualquier planteamiento basado en situaciones reales posee toda una serie de perspectivas, implicaciones y cuestiones adosadas de las que carecen otros contenidos de la Titulación.

No obstante, desde el punto de vista docente, hay que sacarle todo el rendimiento al estimulo que para el estudiante puede tener el enfrentarse a la variedad de matices que aportan las situaciones que simulan la realidad. No en vano, aportan una visión mucho más amplia y gratificante cuando se encuentra la solución al problema, al tiempo que vacunan al estudiante frente a los problemas y las dificultades cotidianas que se presentan cuando se participa en una producción real. Pero, además, tratándose de una asignatura cuyo contenido es aplicado y aplicable por su propia naturaleza, no queda otra opción que aprender haciendo o, dicho de otra forma, aprender los basamentos teóricos mediante la realización de actividades que permitan comprender el por qué se emplea una determinada canción, un determinado instrumento, cuál es la mejor estrategia en cada caso, al tiempo que den cabida al desarrollo de la creatividad individual e interpersonal.

De ahí, la importancia de preparar convenientemente las clases teóricas con antelación. Resultará fundamental motivar una actitud proactiva de los estudiantes; incentivarlos para que sean conscientes de que su proceso de aprendizaje es el auténtico motor de la interacción educativa, haciéndoles conscientes de que una parte fundamental del éxito estará encomendada a su responsabilidad, y a la calidad del trabajo que lleven a cabo. Previamente a la exposición de cada unidad didáctica, el profesor habrá entregado un esquema de la misma, así como la bibliografía más relevante. Los estudiantes deberán preparar cada tema con anterioridad a su desarrollo en clase utilizando la bibliografía propuesta. No se pide un estudio concienzudo sino una búsqueda y organización de la información relevante. De esta forma, el estudiante tendrá formada una idea, un mapa mental del contenido del tema y llevará ya planteadas sus dudas para poder resolverlas en clase, e integrar convenientemente los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva ya pergeñada.

Durante el desarrollo de las clases, el profesor asume, por tanto, que cada estudiante ha realizado una primera aproximación a los contenidos del tema a tratar, y está en disposición de participar activamente, de intervenir, de plantear dudas, contradicciones, de debatir la información. Queremos eludir, por tanto, que el desarrollo de metodologías expositivas sea un “dictado” de apuntes; al menos desde la visión del anotador “copista”. El material preparado por el profesor para guiar las sesiones teóricas, y, fundamentalmente, el repertorio de fuentes documentales seleccionadas, debe ser el referente de estudio y trabajo para los estudiantes; el tiempo de clase debe optimizarse para generar, discutir y completar los esquemas elaborados previamente, así como la información que parezca contradecir a los mismos. La actitud del estudiante debe ser la de utilizar sus anotaciones como un “instrumento de reflexión sobre el contenido y de autorregulación del propio aprendizaje” (Barberá, Castelló y Monereo, 2004: 94)

Con posterioridad al desarrollo de las sesiones teóricas, con la suma de informaciones obtenidas, el estudiante deberá realizar las correcciones y/o extensiones oportunas sobre los esquemas de preparación previa, de forma que éstos tengan toda la información relevante o indiquen el lugar exacto donde ésta puede obtenerse (fuentes web en las que ampliar la información, páginas

concretas de algunos textos para determinados temas, referencias en textos audiovisuales y/o multimedia para el análisis, etc.) Esta acción, computada en tiempo dentro del volumen de trabajo de la asignatura, permitirá que el estudiante tenga unos buenos apuntes elaborados por sí mismo, además de suponer una primera aproximación intelectual y de estudio del tema, que le servirá, posteriormente, para preparar con acierto la prueba final.

El modelo de clase magistral

Al igual que en una composición musical, en una obra de arte o la escenificación de una obra de teatro, una clase magistral, conferencia o ponencia, debe disfrutar de una correcta organización en la que cada sección, parte o temas recurrentes estén bien definidos para que el resultado global tenga una solución comprensible.

En este sentido, las clases presenciales atienden a una estructura que se asemeja a la organización sonora de un primer movimiento de sonata, concierto o sinfonía, es decir; a) una exposición o presentación temática; b) un desarrollo en la que llegaríamos a un punto clímax del diálogo (que corresponde con el número de oro ϕ), y c) una reexposición temática a modo de explicación recurrente. Como punto final, y entendiendo el proceso como creación de conocimiento se intenta buscar una frase aglutinadora de todas las ideas esbozadas, y que de algún modo constituya el referente de todo lo que encierra de lo aprendido: esta última sección correspondería con la Coda final de la estructura musical, y vendría a formar parte del último punto que considera De Miguel en cuanto a Consolidar la estructura conceptual.

a) *Exposición (Introducción 10%). Entre 5 y 10 minutos, dependiendo del tema.*

En esta primera parte o sección de la clase, es el profesor quien toma la iniciativa mediante una pequeña exposición de los temas a través de una presentación multimedia. Ésta a su vez, está expuesta en la web de la asignatura para que pueda ser vista en todo momento por los alumnos (algunos llevan su portátil a clase). Además, se la pueden descargar en su móvil en formato podcast.

Puntos de interés	Desarrollo y enfoque
Despertar el interés	Por muy novedoso que sea el método utilizado en clase, si no se realizan ciertos cambios o incorporaciones llamativas puede resultar una exposición que no despierte el interés deseado. Para esta ocasión, antes de empezar se pone un video de un niño de 3 años que demuestra habilidades tocando una batería muy superiores a las de su edad (http://www.youtube.com/watch?v=y1rNeQm-mLg)
Captar la atención	A través del visionado del video se formulan una serie de preguntas al aire para la reflexión: ¿se nace con dotes artísticas?, ¿el ambiente influye en la creatividad?, un aprendizaje precoz de la música ¿influye en una mejor capacidad auditiva?
Resaltar la importancia del tema	A todas estas preguntas se apoya con motivos suficientes para justificar la importancia capital que tiene la música en su futuro como maestros de Ed. Infantil
Propiciar un ambiente adecuado	En todo momento se busca una participación del alumno potenciada por una narrativa discursiva amena. De esta forma el oyente se siente especialmente cómodo.

b) *Desarrollo (Desarrollo 65%). Entre 25 y 35 minutos.*

En esta sección son los alumnos los que llevan a cabo el control del aula, desde el desarrollo del tema a trabajar por parte del grupo que le tocase ese día, pasando por la intervención oportuna del resto del grupo es llevada a cabo. El profesor en todo momento va tomando notas y realiza intervenciones para redirigir la clase o para contribuir como un participante más.

Puntos de interés	Desarrollo y enfoque
Organizar ideas	Los alumnos correspondientes al grupo x, habrán preparado la presentación previamente y la habrán subido a su blog de grupo, para que el resto de los alumnos puedan realizar las observaciones oportunas el día de su exposición en el aula. Todas las presentaciones siguen un esquema general abierto.
Partir de una secuencia lógica	Exposición del grupo elegido. El resto de alumnos ha leído una serie de lecturas relacionadas con el tema (están enlazadas desde la página web). Estas son las siguientes:

	Bernal Vázquez, R. (2007). La influencia de la familia en el desarrollo de la musicalidad. *Actas del XIème Congrès International d'Éducation Familiale aura lieu au Coimbra* (Portugal) Tresierra, C. (2005). Musicoterapia y pediatría. *Revista peruana de Pediatría.* Lima. Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa de 0 a 6 años. *LEEME Lista electrónica de música en la educación, nº14*. Después de la exposición del grupo x, se lleva a cabo una técnica creativa de Phillips 66 (http://es.wikipedia.org/wiki/Phillips_66). En esta ocasión se ha determinado el tiempo en 4 minutos.
Conectar ideas entre sí	Al ser una clase matriz, ya que en ella se encierran los fundamentos esenciales de todo el aprendizaje que se va a trabajar durante el resto del curso, se intenta buscar puntos de conexión con otras áreas (lengua, matemáticas,…) para que se conciba la música como elemento globalizador en el aprendizaje de un niño de educación infantil. Además, el estudio de las distintas teorías psicopedagógicas, ya trabajadas por los alumnos en cursos anteriores, ayuda a entender como éstas deducen los procesos musicales.
Aprovechar recursos de comunicación no verbal	Al margen de los propios de la interpretación como son los gestos, cambios de expresión, cambios de tono, movimientos quironímicos de las manos; hacemos uso de recursos materiales e instrumentales como por ejemplo, y en este caso concreto, de la guitarra o el piano para acompañar ciertas melodías adaptadas a los niños de 3 , 4 y 5 años.
Utilizar apoyos visuales	En todo momento los apoyos no sólo visuales, sino los audiovisuales son recursos imprescindibles en una clase teórica. Se trata de una de las herramientas que más utilizan los alumnos y, por ello siempre está presente en mi clase de carácter teórico.

c) Reexposición y "Coda" (Cierre 25%). Entre 5 y 10 minutos.

Puntos de interés	Desarrollo y enfoque
Conectar conocimientos adquiridos con conocimientos previos	El profesor junto a los componentes del grupo x, van anotando los puntos más destacados, en consenso con el resto de los grupos, en un documento para subirlo después a la web de la asignatura

Resumir ideas expuestas	
Consolidar la estructura conceptual	Este punto es la explicación a lo aprendido, buscar una frase que aglutine todas las ideas vistas durante la sesión y que englobe de forma esquemática cuáles son las características musicales en la Educación infantil. "Las cualidades rítmicas de las canciones de cuna e infantiles y de los juegos sencillos inyectan el sentido del tiempo en los músculos y mente del niño, un ritmo subyacente que lleva a mayor coordinación, equilibrio, percepción corporal, fuerza, agilidad física y, por último, el sentido de la previsión y la capacidad de proyectar de antemano. Las cualidades melódicas, por su parte infieren el sentido de la capacidad lingüística (lenguaje comprensivo, aumento del vocabulario, expresión, entonación, articulación y vocalización) el pensamiento conceptual abstracto, las habilidades sociales y la creatividad de los niños"

d) Reflexión final

Entendemos el método expositivo (lección magistral) a la "exposición de contenidos mediante presentación o explicación (posiblemente incluyendo demostraciones) por un profesor (Tuning, 2003: 280)

Creemos que se trata de una metodología que tiene sus limitaciones (especialmente para orientar y desarrollar competencias) pero que posee también sus virtudes (en el aprendizaje de información y conceptos) El denostar su uso puede estar justificado cuando se convierte en el único instrumento didáctico que utiliza el profesor, y cuando, tras ello, existe una visión "transmisora" de la enseñanza.

Estimamos que si la exposición clara, metódica y ordenada de los conceptos fundamentales de la asignatura por parte del profesor, son características imprescindibles en el acto didáctico de la clase presencial, también son elementos definidores, en nuestro caso, la presentación de dichos contenidos de una forma motivadora, razonada y documentada que induzca a la reflexión y a la participación.

Clases prácticas.

El término práctica procede del latino *practice* que, a su vez, deriva del griego *praxis*: activo, que obra, obrar, cumplir, estar atareado. En el origen etimológico de la palabra práctica destaca su significado comportamental: practicar es sinónimo de actuar u obrar y, según ello, el aprendizaje mediante la práctica sería similar a aprender comportándose.

Desde la Psicología del Aprendizaje se aportan criterios que nos informan sobre la importancia de concebir la práctica como aquel aprendizaje que se desarrolla por medio de la actividad, como resultado del comportamiento. Algunas de estas aportaciones distinguen dentro del aprendizaje humano entre conducta gobernada por reglas (siguiendo determinadas reglas o instrucciones) y conducta moldeada por las contingencias (aprendizaje derivado del propio comportamiento cuando el individuo es directamente expuesto a una tarea). En las últimas décadas, se ha realizado una importante cantidad de investigación básica sobre el aprendizaje humano que han evidenciado empíricamente algunas consecuencias que pueden relacionarse con la docencia práctica. Entre otras:

1. Cuando se dan instrucciones o reglas a una persona, ésta parece insensible a las contingencias: persiste con la estrategia instruida aunque tal estrategia no sea la óptima o haya dejado de ser eficaz.
2. Por el contrario, cuando el comportamiento de una persona ha sido moldeado por las contingencias, cuando una persona aprende por exposición directa a la tarea, no existe la insensibilidad antes comentada: el individuo adapta su comportamiento a las nuevas condiciones de su entorno.

De ello se desprende que si, verdaderamente, se quieren desarrollar estrategias creativas que contribuyan a que el futuro docente en Educación Infantil sea sensible a los diversos y cambiantes marcos en que puede desarrollar su trabajo, el componente práctico en la formación de un estudiante es el mejor medio para evitar que, en el futuro, se limite a aplicar más o menos mecánicamente –y a modo de recetario- determinadas reglas o instrucciones recibidas.

Lo anterior es, por lo tanto, el objetivo general que persiguen las prácticas que proponemos. Para alcanzar tal objetivo las prácticas tendrán las siguientes características generales:

- Se desarrollarán prácticas en el aula con los distintos materiales disponibles: instrumentos acústicos (Orff, piano, guitarra, flauta, elementos sonoros de creación personal), instrumentos electrónicos (órganos y pianos eléctricos, instrumentos traídos por los alumnos), el cuerpo y la voz, y todos aquellos en los que sea viable reproducir. interpretar y crear sonido y en última instancia música. Se pretende con ello que el estudiante pueda formarse en las técnicas básicas e intermedias de la Percepción y Expresión Musical de cada uno de sus elementos.

- Se procurará que las prácticas sean extensivas y continuadas en el tiempo. Dado que constituyen una forma de aprendizaje moldeado por las contingencias, se necesita un tiempo para que tal aprendizaje se produzca.

- Las prácticas favorecerán el aprendizaje conceptual de la música, además de favorecer la creatividad del estudiante tan importante en su especialidad.

Una disciplina como la presente requeriría que los estudiantes realizaran sesiones prácticas casi diarias, dado que la mayoría de las actividades docentes vinculadas requieren potenciar habilidades vocales, de interpretación, de creación y de diseño de actividades didácticas con la música de forma continuada. Teniendo en cuenta el tiempo y los recursos con los que es razonable contar destinados a las clases prácticas, su diseño ha de ser coherente con ello; pero esto no impide que se motive a los estudiantes -por otra parte con unas extraordinarias posibilidades actuales gracias a las TIC y a la participación en agrupaciones musicales y asociaciones culturales, tanto en el ámbito universitario como en el privado- para que hagan de aquellas tareas que sea posible, una práctica cotidiana.

Con independencia de los datos que puedan recabar los estudiantes por sus propios medios, el profesor aportará datos y recursos suficientes para el desarrollo de los ejercicios previstos.

Preparación de trabajos.

El objetivo fundamental de los trabajos desarrollados por los estudiantes (tanto si son colectivos como si son individuales) es consolidar la visión holística de la asignatura y afianzar los conocimientos adquiridos, realimentando el circuito de comprensión de la materia que desemboque no solo en un mayor aprovechamiento sino también en una relación gratificante para el estudiante.

Son varias las metodologías que aplicamos a esta tarea. Por ejemplo, el *contrato de tareas*, el *método de casos*, el *método de proyectos* o los *entornos de simulación y de aprendizaje.* Entendemos que, además, los sistemas colaborativos orientados a la *Educación tutorial* cumplen una extraordinaria función para el desarrollo de estas tareas, especialmente en el caso de la *Educación entre pares*.

Sea cual sea la metodología de referencia, el objetivo es potenciar un modelo de aprendizaje que permita al estudiante manejar

> Técnicas de reflexión, técnicas de solución de problemas y medios de consecución de información integrados en un nuevo concepto de formación. (,,,) Se trata de crear un nuevo ambiente de aprendizaje que empuje a los estudiantes hacia el camino de su autoformación, poniendo a su disposición los instrumentos adecuados. (Informe Bricall, 2000: 193)

Por último, es importante señalar que nuestro propósito es que estos proyectos finales no tengan una finalidad exclusivamente ligada a la superación de la asignatura. Por ello, se propone utilizar distintas estrategias que permitan que los estudiantes tengan referentes reales sobre la finalidad de su trabajo más allá de la satisfacción del compromiso evaluativo; bien, a través de la publicación del mismo por los medios de difusión disponibles (en los Blogs de grupo), bien, en el caso del diseño de proyectos, mediante su orientación hacia una situación real al que los estudiantes puedan presentar, antes de la finalización del curso, ante un grupo de niños.

Propuesta de prácticas.

Se llevarán a cabo dos tipos de prácticas: a) Colectivas, realizadas en grupos compuestos, necesariamente, por cuatro estudiantes, y b) Individuales, que deberá realizar particularmente cada alumna/o.

a) Colectivas

1. **Creación, interpretación, montaje coreográfico, instrumentación y grabación multimedia de dos canciones de carácter infantil para su uso didáctico en las aulas de los Centros de Enseñanza Infantil**. Presentación en clase de las canciones, y en un concierto de final de curso.

2. **Resolución de tres casos reales de intervención en el aula con la música como eje globalizador.** Preparación, elaboración y presentación de una unidad de contenidos en clase, según el modelo de trabajo de ABP

Cada una de estas prácticas está pensada utilizando como estrategia el ABP (aprendizaje basado en Problemas).

Esta técnica de aprendizaje basado en problemas (ABP) consta de seis fases: a) aproximación conjunta al tema (lluvia de ideas); b) estructura y división del trabajo (organización); c) búsqueda de información (documentación); 4) profundización (aprendizaje); 5) elaboración de una presentación para su exposición (creación); 6) puesta en común y con la opinión del resto de los grupos (información). Cada una de estas fases podrá es apoyada con herramientas y servicios que existen actualmente en la web 2.0., desde cuadernos virtuales, o nanoblogging para el intercambio de información, pasando por los agregadores o sistemas de sindicación para la organización del trabajo hasta la creación de Blogs en los que se podrán subir todo tipo de trabajos, ya sea textual o audiovisual mediante los servicios de sharing video y/o foto, o los de creación de presentaciones.

Además de estas posibilidades virtuales, se han creado tres herramientas comunes para todos los alumnos: a) la creación de una página Web (http:/sonidosimaginarios.es/didactica.htm); b) un blog general de la asignatura (http://didacticamusicalinfantil.blogspot.com), y c) un marcador social (delicious) en la que todos los alumnos/as deberán ir subiendo toda aquella información y

documentación relacionada con los bloques temáticos (http:/delicious.com/didacticamusical)

ILUSTRACIÓN 52. PLATAFORMAS ON LINE DE LA ASIGNATURA DE PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL

Fuente: Elaboración propia

B) Individuales

Las prácticas individuales incluyen las siguientes actividades:

1. **Lecturas.** A lo largo del curso se trabajará un repertorio de textos que permitan fomentar el análisis, el debate y la reflexión en torno a los aspectos de contenido tratados de una forma dinámica y activa. Los alumnos/as habrán de trabajar sobre los textos de la unidad de contenido teórico sobre la que se va a profundizar en la clase siguiente. Para ello, deberán presentar dos comentarios de las lecturas al final del cuatrimestre. (Estos comentarios se subirán al Blog del grupo, con el nombre específico de la persona que lo ha realizado.)

2. **Interpretación y montaje** (vocal, instrumental i coreográfico) de dos canciones, incluidas en la carpeta de Partituras.

3. **Portafolio de estudiante**. Los estudiantes tendrán que ir desarrollando a lo largo del cuatrimestre un acopio y relación de las actividades que se realicen en clase y/o fuera de clase, tanto las de carácter teórico como práctico. Debe entenderse como un ejercicio de análisis y transferencia de lo aprendido y que tenga un valor intrínseco a lo largo de nuestra vida como docentes. Por ello, aunque no existe un esquema fijo, deberá reflejar los aspectos más relevantes de nuestro paso por la asignatura.

4. **Participación activa**. Los alumnos tendrán una participación activa de carácter individual que quedará registrado tanto en sus intervenciones puntuales en clase, su asistencia a clase, así como su participación en aquellas actividades extraescolares que se propongan

Tutorías.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua determina que el tutor es aquella "persona encargada de orientar a los estudiantes de un curso o asignatura".

La función de la Tutoría hunde sus raíces en la mitología griega: Ulises, a su partida hacia la guerra de Troya, pide a Mentor que cuide, instruya y oriente a su hijo Telémaco durante su ausencia. Se dan, pues, ya en este relato las condiciones que reconocemos en la función tutorial (Rodríguez Gallego, 2004: 61)

- Contribuir al desarrollo académico (*tutoring)*
- Auxiliar a la orientación profesional (*counseling*)
- Favorecer al desarrollo personal.

Nos encontramos pues ante una exigencia que completa nuestra función docente y que se constituye como un instrumento esencial para el buen desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Para su cumplimiento asumimos los compromisos y condiciones que Zabalza (2003) marca como necesarios en un buen tutor:

- **Personales:** Accesibilidad, locuacidad, credibilidad y paciencia.

- **Materiales:** Disponibilidad horaria y lugar para realizar las tutorías presenciales, y la capacidad de ofrecer medios alternativos para consultas específicas y urgentes (a través de correo electrónico, por ejemplo).

En cuanto a los modelos de realización de tutorías, el siguiente cuadro muestra la variedad de opciones que estimamos en función de las necesidades específicas que se ofrezcan dentro de un grupo de estudiantes.

TABLA 27. MODALIDADES Y TÉCNICAS DE TUTORIZACIÓN

Modalidad/Técnica	Individual	Colectiva
Tutoría de curso	Observación Sesiones individuales	Observación Sesiones colectivas
Tutoría de emergencia	Tutoría asincrónica	Tutoría asincrónica
Tutoría estructurada	Web de la asignatura	FAQs Tutoría sincrónica

Otras actividades.

Por último, participamos de la importancia de proveer de orientaciones al tiempo curricular libre, especialmente en todo aquello que se orienta hacia la asistencia a seminarios, conferencias y jornadas, a la preparación de trabajos para su presentación en seminarios u otros eventos especializados, o, incluso a la realización de seminarios impartidos por los estudiantes.

Sánchez Herrera y Alegre de la Rosa definen el tiempo curricular libre como

> El porcentaje temporal no declarado de una programación a disposición del estudiante adulto en el cómputo crediticio de una materia. (…) Funciona a la manera de la estrategia didáctica conocida como estudio independiente. (2004: 300 y sucs.)

Para que el estudiante, en el ejercicio de su autonomía y de autorregulación de su aprendizaje, optimice sus resultados, es preciso que el profesor pueda orientar adecuadamente cómo invertir ese tiempo curricular libre; en unos casos emplazando las acciones, en otras realizando propuestas, a veces preguntando los

estudiantes, y, en todo momento, ofreciendo opciones sustanciadas en las que elegir.

Con esta finalidad, en la web de nuestra asignatura que ya está en funcionamiento, abrimos un canal de Novedades y Noticias que pretende recoger aquellas iniciativas de interés en las que confiamos para que los estudiantes puedan invertir eficientemente este tiempo de aprendizaje. Además, les invitamos a la participación y a la construcción colaborativa de este espacio mediante las aportaciones que quieran realizar en el mismo y que puedan favorecer la actualización y amplitud del catálogo de opciones.

5.1.8. Consideraciones sobre el proceso de evaluación.

La modificación del enfoque planteado por las distintas iniciativas encaminadas a la configuración del EEES, nos marcan el camino de cuál debe de ser el modelo evaluador que hemos de establecer para el conjunto de nuestras propuestas didácticas. El proyecto *Tuning* señala con claridad las implicaciones que el cambio de estrategia tiene en la definición de los criterios de evaluación, ya que al cambiar el punto de valor de

> lo que se les da a los estudiantes (*input*) a pasar a la importancia de los resultados (*output*) esto lleva consigo un reflejo en la evaluación del desempeño de los estudiantes, que se desplaza del conocimiento como referencia dominante (y a veces única) hacia una evaluación centrada en las competencias, capacidades y procesos. (2005: 19)

Pero con la modificación del punto de mira, también deben cambiar los instrumentos, y así indica que

> este giro se muestra también en la variedad de enfoques de evaluación que pueden usarse (portafolio, tutoría, trabajo personal…) y en situaciones de aprendizaje. (ibidem.)

Estos principios han orientado nuestra forma de plantear tanto los criterios de evaluación como la selección de los instrumentos.

Teniendo en cuenta que la evaluación cumple una triple función (orientadora, reguladora y certificadora) para establecer las fases de la evaluación hemos seguido las siguientes pautas comunes a la hora de establecer sus distintas fases:

Al inicio del curso se realiza una evaluación diagnóstica a través de un cuestionario inicial con el objetivo de conocer algunos aspectos generales de la situación del grupo, tanto por lo que hace referencia a la actualidad y remanencia de los conocimientos adquiridos previamente en relación con los bloques de contenido de la asignatura, como por lo que se refiere a la actitud en relación a la misma y a cada uno de los medios en su conjunto.

A través de la observación directa del trabajo de los estudiantes en las prácticas realizadas, el profesor realiza un seguimiento de la evolución, progreso y dificultades de aprendizaje de los mismos.

A lo largo del curso, los estudiantes habrán de ir entregando las prácticas establecidas, así como los trabajos en grupo, según el calendario fijado por el profesor. Igualmente, deberán, obligatoriamente, asistir a las clases prácticas según el calendario de organización por grupos que se hará público al comienzo del curso.

De forma general, al finalizar el cuatrimestre, los estudiantes deberán hacer entrega de los Portafolios y realizar un examen.

5.1.9. Consideraciones sobre la Bibliografía de las unidades del programa.

La importancia que posee una adecuada selección bibliográfica en el diseño de un programa de docencia universitaria es estratégica. Como señala Alegre de la Rosa, su relevancia se mide a partir del valor que ofrece como:

> "sumario de fondos bibliográficos y documentales de apoyo disciplinar (…), porque en ella se plantea la guía del conocimiento esencial de una materia, desde una obra de fondo antiguo a la encrucijada del

presente bajo la apariencia de bases de datos en CD-ROM (…) pasando por sumarios electrónicos de revistas, a las puertas de una nueva civilización donde las consultas a muchas bibliotecas se pueden hacer desde el domicilio a través de Internet" (en Villar Angulo, 2004: 321)

El conjunto bibliográfico que se establece en los epígrafes relativos a las unidades de cada uno de los programas alude al conjunto de textos y documentos que resultan necesarios para preparar y estudiar el temario propuesto en cada caso. Es por ello, que, si bien algunos títulos figuran desdoblados en estas listas y en el capítulo dedicado a las "Fuentes", la naturaleza de su presencia en una y otra es bien distinta.

En el primer caso se presenta una relación comentada de los textos fundamentales de la asignatura que resultan primordiales para una buena preparación de los contenidos a trabajar. Como es evidente, establecer una magnitud razonable para dicha lista es un imperativo pedagógico y didáctico que motiva que esta no pueda ni deba ser exhaustiva. Por encima de esa necesidad, está siempre la del sentido práctico educativo, y, en su experiencia, habla a las claras de la precisión de actuar bajo el principio de economía y eficiencia de los medios y recursos.

Contemplando esos argumentos, en todos los casos se ha optado por una medida restringida. Se ha seleccionado un número reducido pero suficiente de obras para cada uno de los programas, considerados como textos fundamentales, si bien, incluso dentro de estas, se indica cuáles son las que, de algún modo, resultan imprescindibles de todo punto, ya que son las que cubren los contenidos esenciales del programa.

Tras estos, se detallan los textos considerados como suplementarios. En ellos, para cada uno de los Bloques de contenido, se ha hecho una selección que recurre, igualmente, a la concisión, y que incorpora referencias bibliográficas, web y hemerográficas. En este caso, se ha seguido, también, un criterio de concisión.

Por último, cierran la lista otras obras cuyo objetivo es servir de fuentes para los trabajos y las prácticas de los estudiantes. Se incluyen aquí obras seleccionadas, en general, por su sencillez y claridad en el contenido. El destino de tales obras es

suministrar datos y textos para ser trabajados, fundamentalmente, como apoyo en las clases prácticas y para ilustrar las explicaciones con ejemplos concretos.

Conviene indicar, por último, que en algunos casos ha sido preciso recurrir a textos y obras expresadas en otra lengua –especialmente en inglés-, de las que no se cuenta con traducción (hasta donde llega nuestro conocimiento), pero que representan textos fundamentales en la materia correspondiente o las últimas tendencias y desarrollos. En no pocas ocasiones, adoptan la forma de artículos o referencias digitales por cuanto, aún, no han sido recogidas plenamente en otro tipo de obras.

5.4. Guía docente de PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL

¿Por qué cantar, bailar, tocar, crear y escuchar música en la etapa 0-6?

Sencillamente porque los niños y las niñas disfrutan y aprenden con el quehacer musical. Además potencian y desarrollan sus capacidades de expresión y las necesidades de comunicación que todo ser humano muestra desde el momento de su nacimiento. (Alsina y otros, 2008)

Con estas frase de Pepe Alsina, presentamos esta Guía docente de la asignatura de “Percepción y Expresión Musical”, que tiene por objeto servir de referencia a los estudiantes en la identificación de las aportaciones que la materia pretende realizar en el alcance de las competencias específicas de los estudios de Maestro en Educación Infantil, así como a la construcción de los perfiles profesionales y académicos vinculados con ellos.

5.4.1. Datos iniciales e introducción a la asignatura.

La asignatura de *Percepción y Expresión Musical*, queda encuadrada dentro del Módulo didáctico de: Música, expresión plástica y corporal, y queda englobada en el tercer curso de los estudios de Grado de Maestro de Ed. Infantil como asignatura obligatoria.

En el modelo actual, el **periodo de impartición** corresponde al primer semestre.

El número de créditos es de 6, con una distribución de 2 créditos teóricos y 4 prácticos. El **número de créditos ECTS** sobre el que se ha trabajado la guía docente es de 6 créditos (60 horas de presencialidad) para un tiempo total de trabajo del estudiante de 150 horas. Siguiendo las recomendaciones generales para la elaboración de Guías docentes se han establecido cuatro horas semanales de clase presencial.

El **carácter** de la asignatura es presencial. Forman parte de los **prerrequisitos** de acceso, considerando las nuevas propuestas curriculares, la recomendación, que no la obligación de que el alumnado tenga nociones básicas de lecto-escritura musical y experiencia vocal. Se recomienda la participación previa en actividades musicales promovidas desde la facultad: coro de la facultad, cursos de cuatrimestre cero, etc.

5.4.2. Volumen de trabajo del estudiante.

Para su cálculo en la materia de *Percepción y expresión musical* hemos tomado como referencia las 15 semanas de clase computadas para el desarrollo de la asignatura dentro del primer cuatrimestre del curso escolar. De este modo, la distribución prevista de trabajo quedaría del modo siguiente:

- **Asistencia a clases teóricas**:
  - 1 hora/semana x 15 semanas = 15 horas/curso.
- **Asistencia a clases prácticas**:
  - 2 horas/semanas x 15 semanas = 30 horas/curso.
- **Asistencia a clases prácticas de talleres y montajes creativos sonoros y musicales**:
  - 1 horas/semanas x 13 semanas = 13 horas/curso.
- **Estudio y/o preparación de clases teóricas**:
  - 1 hora/semana x 15 semanas = 15 horas/curso.
- **Preparación de clases prácticas y/o resolución de problemas**:
  - 3 horas/semana x 14 semanas = 45 horas/curso.
- **Estudio para preparación de exámenes**:

- 6 horas/examen x 1 examen = 6 h/curso

- **Realización de exámenes**:
  - 2 horas/examen x 1 exámenes = 2 horas/curso.
- **Asistencia a tutorías**:
  - 2 horas/cada 2 semanas x 7 semanas = 14 horas/curso.
- **Asistencia a actividades relacionadas (visitas, jornadas, seminarios, etc.)**:
  - 10 horas/curso.

El cuadro siguiente muestra sintéticamente la carga de trabajo total de un estudiante que curse la asignatura de Percepción y Expresión Musical:

TABLA 28. VOLUMEN DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE DE PERCEPCIÓN DE EXPRESIÓN MUSICAL.

Actividad de aprendizaje	Horas/p	Horas/g
Asistencia a clases teóricas	15	**60**
Asistencia a clases prácticas	30	
Asistencia a clases prácticas de talleres y montajes	13	
Realización de exámenes	2	
Asistencia a tutorías	14	**24**
Asistencia a actividades relacionadas: jornadas, seminarios, etc.	10	
Preparación de clases teóricas	15	**66**
Preparación de clases prácticas	45	
Preparación de exámenes	6	
Total de horas de trabajo del estudiante		**150**

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 29. RESUMEN DEDICACIÓN DEL ESTUDIANTE

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES	HORAS SEMANALES (CÁLCULO MEDIO)
Clase magistral participativa	1,5
Tutorías/ Seminarios en pequeño grupo	2,5
Trabajo autónomo de los alumnos (individual o en grupo): búsqueda información, esbozo del trabajo o proyecto, realización del trabajo.	2,5
TOTAL	6,5

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 30. RESUMEN DEDICACIÓN DEL DOCENTE

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES	HORAS SEMANALES (CÁLCULO MEDIO)
Clase magistral participativa	1,5
Tutorías/ Seminarios en grupo para supervisión del trabajo *	4,5
Elaboración de materiales, programaciones, preparación de las clases, etc.	5
Evaluación de trabajos	1
TOTAL	12

*Las tutorías personalizadas no se cuentan aquí, pues no dependen de una asignatura concreta

TABLA 31.RESUMEN COMPARATIVO DEDICACIÓN SEMANAL

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES	DEDICACIÓN ALUMNO	DEDICACIÓN PROFESOR
Clase magistral participativa con todo el grupo	1,5	1,5
Trabajo autónomo de los alumnos (individual o en grupo): búsqueda información, esbozo del trabajo o proyecto, realización del trabajo.	2,5	-
Tutorías/ Seminarios en grupo para supervisión del trabajo	2,5	4,5
Elaboración de materiales, programaciones, preparación de las clases, etc.	-	5
Evaluación de trabajos	-	1
TOTAL	6,5	12

Fuente: Elaboración propia.

5.4.3. Competencias y resultados de aprendizaje.

Al finalizar el curso, el estudiante habrá alcanzado una serie de competencias genéricas y específicas que le habilitarán para el desarrollo eficaz de las actividades profesionales relacionadas con la Percepción y Expresión Musical. Concretamente:

a. Competencias generales.

El estudiante comprenderá plenamente:

1. La necesidad de adquirir y comprender los conocimientos necesarios de las distintas áreas de estudio que conforman el título de tal forma que capaciten para la profesión de maestro en Educación Infantil.

2. De la necesidad de reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás, así como promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

3. La importancia en conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües, así como de la expresión oral y por escrito y el dominio en el uso de diferentes técnicas de expresión.

4. Los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

   El estudiante será capaz de:

5. Aplicar los conocimientos al trabajo de una forma profesional, demostrando el dominio de las competencias mediante la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas en dichas áreas de estudio.

6. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

7. De recoger e interpretar datos relevantes de las distintas áreas de estudio y ser capaces de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole socioeducativo, científico y ético.

8. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

9. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

b. Competencias específicas.

El estudiante comprenderá plenamente:

1. Los fundamentos musicales del currículo de esta etapa y las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

2. Establecer conexiones entre diferentes lenguajes artísticos (palabra, imagen y sonido), adecuados al desarrollo evolutivo de Educación Infantil.

3. Reconocer la identidad de la Etapa y sus características cognitivas psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas.

4. La importancia de conocer recursos y procedimientos didácticos relativos a la escucha, la interpretación y la creación musical.

5. La necesidad de conocer y utilizar audiciones y canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

6. La necesidad de tener un conocimiento asentado y comprensión de aquellas materias para las que han sido formadas y que más tarde han de transmitir a sus alumnos. Esto a su vez supone: Ser conscientes y comprender los valores, principios y metas educativas que se proponen en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Infantil.

7. La importancia de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

   El estudiante será capaz de:

8. Crear recursos y procedimientos didácticos relativos a la escucha, la interpretación y la creación musical.

9. Utilizar audiciones y canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

10. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musical, plástica, de habilidades motrices y de la creatividad.

5.4.4. Objetivos del Programa de Percepción y Expresión Musical

Se detallan en primer lugar los Objetivos generales de la asignatura y, posteriormente, se concretan los objetivos didácticos.

a. Objetivos generales.

La asignatura de *Procesos de creación, registro y postproducción sonora* posee los siguientes **objetivos generales**:

- Suministrarle al estudiante, en el trabajo diario, un “saber” y “saber hacer” de la práctica musical que le permita atender de forma eficaz a las necesidades en la Educación Infantil, así como a las demandas sociales a las que se enfrentará, como profesional y como ciudadano, al término de sus estudios.

- Postular los conocimientos teóricos necesarios sobre la materia que permitan, por encima de simple competencia lectora, desarrollar en los estudiantes capacidades que les permitan originar y elaborar creaciones musicales.

- Formar profesionales que tengan la vocación de ocupar puestos de maestros en Educación Infantil.

- Por último, lograr que la Percepción y Expresión musical sea entendida como un todo sistemático, cuyas partes se implican, relacionan y organizan entre sí íntimamente. Estas partes o bloques temáticos son: Formación teórica; Formación práctica, y Formación didáctica. Cada una de ellas contiene los objetivos específicos (didácticos y metodológicos) que las definen y diferencian.

b. Objetivos didácticos y metodológicos (resultados de aprendizaje)

Concretando los objetivos generales, se detallan ahora los objetivos didácticos y metodológicos fundamentales de cada uno de los bloques temáticos del Programa. En el detalle del programa se hará relación de los objetivos específicos. Estos objetivos se relacionan con cada uno de los saberes o resultados de aprendizaje que deberán alcanzar los estudiantes.

El qué saber y por qué (el saber aprender)

El Bloque temático I: **Fundamentos teóricos de la percepción y expresión musical** (Unidad de contenido 1), tiene como finalidad definir el objeto científico de la asignatura y el campo de su conocimiento relacionándolo con otras materias y ámbitos de conocimiento próximas, para preparar su estudio.

El saber perceptivo (saber-saber)

El Bloque temático II: **Percepción musical** (unidades de contenido 2, 3 y 4), tiene por objetivo delimitar el alcance teórico en dos aspectos fundamentales de la

escucha: el uso del oído para entender el mundo que rodea al niño y el uso del oído para acceder a la vida musical.

El saber expresivo (saber-hacer)

El Bloque temático III: **Expresión musical** (unidades de contenido 5, 6 y 6) cumple la finalidad de ofrecer una panorámica realista y actualizada de la interpretación expresiva del material sonoro y de las ideas musicales ya elaboradas. Nos centramos de forma específica en las valoraciones de los tres procedimientos y habilidades más valiosos en la Educación Infantil: cantar, tocar y bailar. Es fundamental destacar la importancia que adquiere en la formación del maestro de Educación Infantil la expresión vocal y el canto para la adquisición de habilidades expresivo–musicales y didácticas.

El saber creativo (saber hacer y saber ser)

El Bloque temático IV: **Creatividad de la música** (unidades de contenido 8 y 9), tiene por objeto la descripción del universo de la creación musical en la Educación Infantil (0-6), desde la interconexión de los tres elementos: Tocar (improvisando con el cuerpo y con los instrumentos musicales), cantar (creando melodías y canciones sencillas) y bailar (inventando coreografías para los niños).

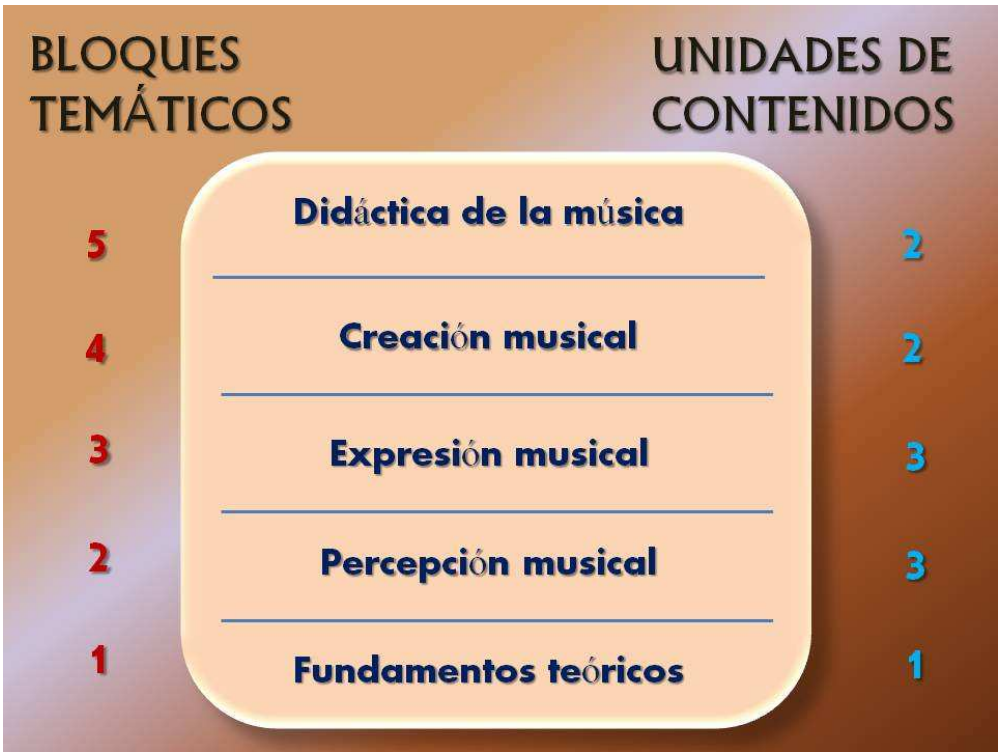
El saber didáctico (saber enseñar-saber transferible, saber ser y estar)

El Bloque temático V, **Didáctica de la música**, (unidad de contenido 10 y 11) tiene por objeto el conocer y diseñar adecuadamente secuencias de aprendizaje aplicadas a la Educación Infantil en las que la música actúa como eje globalizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje

5.4.5. Contenidos.

El programa de contenidos de la asignatura se estructura en torno a tres grandes bloques que dan cabida al conjunto de conceptos y procedimientos del programa.

ILUSTRACIÓN 53. BLOQUES TEMÁTICOS DEL PROGRAMA DE PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL.



Fuente: Elaboración propia.

Es conveniente que, de forma previa al detalle del temario, tratemos de comprender el modelo global que orienta aquel; a saber qué contiene cada uno de los tres bloques en los que se ha dividido el programa y cuáles son las razones que aconsejan esta división.

a. Bloques de Contenidos.

Se han estructurado los contenidos siguiendo dos criterios:

- Graduación. De lo básico y contextual se accede a lo específico.

- Abierto y flexible. Sobre un itinerario común se ofrecen alternativas de profundización y especialización para que los estudiantes puedan optimizar su aprendizaje, bien por los conocimientos previos que poseen, bien por los intereses delimitados que orientan a aquel.

De este modo, el Bloque temático inicial trata de aproximar al estudiante al conocimiento sobre cuáles son los *Fundamentos teóricos de la Percepción y expresión musical*. Se persigue, en este primer acercamiento, que comprendan los conceptos fundamentales sobre los que se asienta este ámbito disciplinar y didáctico, incidiendo en la relevancia y capacidad de la música dentro de la Educación Infantil.

Una vez realizado este ejercicio contextualizador, se dedica una unidad para aproximarse a los elementos que conforman nuestra sustancia expresiva: la música. Se trata de comprender cuáles son los principios, tanto físicos, fisiológicos como psicológicos, que se hayan detrás del proceso perceptivo y expresivo comunicativo acústico.

Bloque temático I: Fundamentos teóricos de la Percepción y Expresión Musical. *El qué saber y por qué.*	
UT	**Designación**
1	Conceptos fundamentales de la Percepción y expresión musical. Naturaleza del sonido y de la percepción sonora

La segunda parte del Programa se enfoca al estudio de la *Percepción Musical*. La primera unidad se centra en desbrozar el concepto de Percepción sonora para postular su importancia y sus principales características, así como su incidencia desde la perspectiva de la comunicación sonora. La unidad temática número tres plantea los rasgos esenciales de los sistemas expresivos del sonido, discrimación del entorno sonoro que nos rodea, así como distinguir la duración, la altura, el timbre y la intensidad del sonido, dando cuenta tanto de la expresión sonora, en sentido estricto como de la expresión musical, en la que se detiene en el estudio aplicado de las características instrumentales y vocales.

Bloque temático II: La Percepción sonora	
UT	**Designación**
2	La percepción sonora. Un mundo sonoro. El oído y la audición.
3	Sistemas expresivos del sonido. Altura, timbre duración, intensidad
4	La Percepción musical. El ritmo, la melodía, la textura. Estructuras musicales.

La tercera unidad didáctica de este segundo bloque despliega un amplio contenido dedicado a la Percepción musical para comprender los elementos Expresión musical. Partiendo de la estructura y su relación con la expresión plástica como configuración externa musical, se indagará en el interior mismo de ésta conociendo el ritmo y su relación matemática, la melodía como soporte natural para la expresión o la textura como engranaje interno del resultado sonoro.

El Bloque temático III lo componen un total de tres unidades didácticas que abordan el estudio de las aplicaciones expresivas del sonido y la música, aunando las perspectivas teórica y práctica.

Bloque temático III: La Expresión Musical	
UT	**Designación**
5	La expresión musical del cuerpo.
6	La expresión musical instrumental.
7	La expresión musical vocal.

Desde la expresión corporal y el movimiento del propio cuerpo, pasando por la interpretación rítmica, corporal e instrumental, hasta la interpretación vocal, explorando las posibilidades que ofrece la voz como expresión comunicativa: hablada y cantada. El conocimiento y la interpretación de un repertorio amplio de canciones infantiles, del folclore de Castilla-La Mancha y de otros.

El Bloque temático IV compuesto por dos unidades didácticas está dedicado a afrontar el estudio de las aplicaciones expresivas y perceptivas en la construcción del sonido musical. La creatividad como un elemento importante en el desarrollo del niño.

Bloque temático IV: La Creación Musical	
UT	**Designación**
8	Desde el juego sonoro hasta la creación musical
9	La creación musical infantil. Bases de la composición.

Compuesto por dos unidades, este bloque permitirá a los estudiantes entender cuál es la evaluación natural que ha seguido el ser humano para crear música. Desde el juego como técnica necesaria de experimentación sonora hasta las creaciones más complejas. Un visión global en la que no se busca un recorrido historicista sino más bien un entendimiento de cuáles son los mecanismos necesarios para que se produzca una acción creativa musical. La unidad 9 está dedicada al conocimiento de técnicas y procedimientos de creación musical para trabajar en el aula de infantil, y como éstas permiten esbozar un plantel de ideas y sugerencias para la composición musical.

El Bloque temático V compuesto por dos unidades didácticas en las que se abordan los conocimientos de la didáctica musical aplicada a la Ed. Infantil.

Bloque temático IV: La Didáctica Musical	
UT	**Designación**
10	La educación musical en Infantil.
11	Principios metodológicos en la Educación Infantil. La experimentación sonora como metodología.

En la primera unidad (10) se trabajará en el conocimiento de mundo sonoro del niño de 0 a 6 años y en cuáles son las etapas en el desarrollo expresivo musical del niño. La última unidad (11), permitirá al estudiante indagar en los principios metodológicos en la Educación Musical Infantil, así como conocer las diferentes aportaciones científicas de las corrientes pedagógicas musicales. Por último se darán las claves para diseñar una programación en Ed. Infantil en el que la música es el eje globalizador.

b. Temario.

Teniendo en cuenta el número de horas de la asignatura, en cuanto al volumen de trabajo del estudiante, se han fijado un total de once unidades temáticas de trabajo.

BLOQUE TEMÁTICO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL. *EL QUÉ SABER Y POR QUÉ (EL SABER APRENDER)*

Unidad temática 1: Conceptos fundamentales de la Percepción y Expresión Musical. Naturaleza del sonido y de la Percepción sonora.

La percepción y expresión musical. Conceptos y relaciones. Relevancia en la Educación Infantil. **El sonido.** Breve historia del sonido, la voz y la música en sus aspectos técnicos, expresivos y comunicativos. **El proceso perceptivo y expresivo-comunicativo acústico.** Principios físicos, fisiológicos y psicológicos. La función cognitiva de la música.

BLOQUE TEMÁTICO II: PERCEPCIÓN MUSICAL. *EL SABER PERCEPTIVO (SABER-SABER)*

Unidad de contenido 2: La Percepción sonora. Un mundo sonoro. El oído y la audición.

La percepción sonora. La vivencia sonora. Entornos acústicos. Paisajes sonoros. Sonidos no musicales. Silencio. **Aspectos de la comunicación sonora.** Objetos sonoros. Paisaje sonoro. Retórica del sonido. Sonido y comunicación. El sonido en el relato audiovisual. La narración sonora. **Contaminación sonora:** niveles de ruido. Sonidos, silencio y ruido. **El oído humano**. Problemas de audición en niños.

Unidad de contenido 3: Sistemas perceptivos del sonido. Altura, duración, timbre e intensidad.

Los parámetros sonoros. Intensidad sonora, Altura del sonido (Frecuencia), Duración y Timbre (Armónicos). Producción y transmisión del sonido: reverberación y eco. **Educación auditiva.** Desarrollo de la sensorialización auditiva. La audición activa.

Unidad de contenido 4. La Percepción musical. El ritmo, la melodía, la textura. Estructuras musicales.

Elementos constitutivos de la música. El ritmo, la melodía y la textura. **El ritmo**. Articulación con el desarrollo motriz. La métrica. Compases y figuras rítmica. Ritmos básicos. Juegos de movimiento y danzas para el desarrollo de las capacidades rítmicas. **La melodía**. Concepto. Notación. Escalas. Intervalos. **La textura musical.** Tipos de organización sonora. **Estructuras musicales**. Formas musicales básicas. La canción: estructura musical fundamental en el repertorio infantil.

BLOQUE TEMÁTICO III: LA EXPRESIÓN MUSICAL. *EL SABER EXPRESIVO (SABER-HACER)*

Unidad de contenido 5: La Expresión del Cuerpo

Educación rítmica y del movimiento. Desarrollo del sentido rítmico. Ostinatos rítmicos. Escritura de ritmos**.** Ritmo del lenguaje. **La expresión musical a través del cuerpo.** La Percusión corporal. Desarrollo de la Psicomotricidad en Ed. Infantil. **Del gesto motriz a la imagen sonora.** Movimientos productores de sonido: Técnica. El gesto y los materiales sonoros. El gesto como productor de forma en el objeto sonoro

Unidad de contenido 6: La Expresión musical instrumental

Los instrumentos musicales. Occidentales y étnicos. **Los instrumentos escolares**. Flauta soprano, pequeña percusión, carrillón (xilófono), guitarra. Objetos sonoros. **Técnicas y esquemas básicos de interpretación.** Improvisación, obstinatos rítmicos y melódicos.

Unidad de contenido 7: La Expresión musical vocal

La voz. Aparato fonador. Tipos de voces y agrupaciones vocales. Problemas vocales en niños. **Técnica vocal.** Respiración, relajación, emisión del sonido, vocalizaciones. **El uso expresivo de la voz.** Improvisaciones vocales, ecos, preguntas-respuestas, etc. La voz hablada y cantada. **El repertorio vocal de Ed. Infantil**. Canciones infantiles. La canción popular.

BLOQUE TEMÁTICO IV: LA CREACIÓN MUSICAL. *EL SABER CREATIVO (SABER-HACER Y SABER-SER)*

Unidad temática 8: Desde el juego sonoro hasta la creación musical

Construcción del sonido musical. La creatividad como un elemento importante en el desarrollo del niño. **El juego sonoro en el desarrollo general del niño**. El juego sonoro como actividad espontánea del niño. Materiales y recursos que favorecen el Juego Sonoro en el aula.

Unidad temática 9: La canción. Bases de la creación musical infantil.

La creación musical infantil. Técnicas y procedimientos para trabajar en el aula de infantil. **La canción.** Técnicas y procedimientos para su composición. **La grabación musical como medio de creación sonora.** Preproducción, producción y postproducción. Recursos TIC aplicados a la creación musical en infantil.

BLOQUE TEMÁTICO V: LA DIDÁCTICA MUSICAL. *EL SABER DIDÁCTICO (SABER ENSEÑAR-SABER TRANSFERIBLE, SABER SER Y ESTAR)*

Unidad temática 10: La educación musical en Infantil

La canción y su práctica en el aula. Aplicaciones didácticas. **Aplicaciones didácticas de los instrumentos escolares. El rincón musical en el aula**. Organización del material y su disposición. **La pedagogía musical en infantil.** Aplicaciones didácticas de las diferentes metodologías musicales a la Educación Infantil.

Unidad temática 11: Principios metodológicos en la Educación Infantil (0-6). La experimentación sonora como metodología.

¿Cómo introducir la música en una programación de aula en Educación infantil? Principio de Globalización. El juego sonoro como medio de aprendizaje y disfrute. Tipos de actividades. Agrupamientos. Normas. Implicación de la familia. **La innovación educativa.** Creación de experiencias novedosas e innovadoras de experimentación sonora con aplicabilidad didáctica en el aula de Ed. Infantil.

5.4.6. Metodología

Definidos los rasgos esenciales de la metodología docente en el apartado general de "Consideraciones metodológicas", nos centramos en este apartado en dos aspectos: el primero, la secuenciación y temporalización del programa; el segundo, el Plan de trabajo semanal para la materia de Percepción y expresión musical.

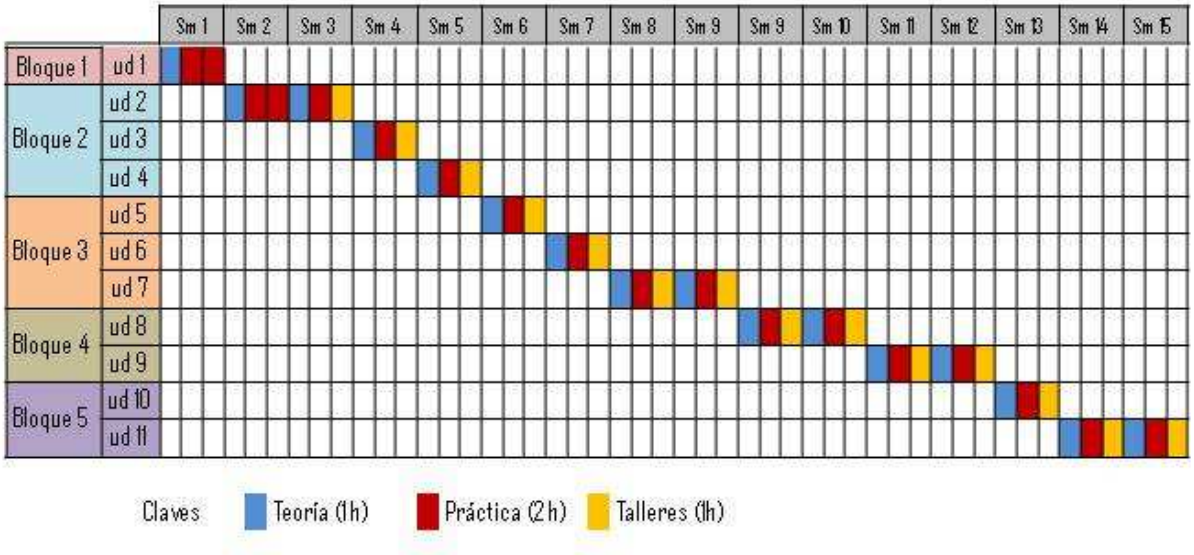
a. Secuenciación y temporalización.

La temporalización que se realiza de la asignatura de *Percepción y Expresión Musical* es el de una asignatura cuatrimestral (6 créditos), concretamente en el primer cuatrimestre del tercer curso de la titulación y, para un óptimo aprovechamiento, deberá impartirse en dos sesiones de dos horas de duración (con secciones diferenciadas, y los descansos pertinentes entre ellas)

Si distribuimos las horas de presencialidad totales de la asignatura (60 horas) entre la duración de cada sesión (dos horas) obtenemos un total de 15 sesiones.

Así, las unidad didáctica correspondientes al primer bloque temático tienen una sesión, las del segundo dos, y las de tercer bloque, una sesión para las primeras cuatro unidades, y dos para la última del programa. La razón de que en este bloque esta última unidad esté desdoblada se debe a la especificad de la producción musical frente al resto de aplicaciones que se ven en el resto.

TABLA 32. DISTRIBUCIÓN GENERAL DE SESIONES DEL PROGRAMA DE PRECEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL



Fuente: Elaboración propia.

De este modo, el primer bloque temático, con una unidad didáctica, ocupa una sesión (1) lo que supone un 7 % del total. El segundo, tercer y cuarto bloque temático, con tres unidades didácticas cada uno, cubren cuatro sesiones por bloque distribuidos del siguientes modo: bloque 2 (2 a 5); bloque 3 (6 a 9) y bloque 4 (10 a 13) lo que hace un 25% del conjunto de sesiones por cada uno de estos bloques. Por último, el quinto, con dos unidades didácticas, suma las dos últimas sesiones (14 y 15) lo que completa el 18% restante.

b. Plan de trabajo por Unidad temática.

Retomamos en este punto el modelo *Syllabus* para establecer el plan de trabajo para la asignatura de *Percepción y Expresión Musical*. En este caso, se expone a modo de ejemplo cual sería el desarrollo semanal de trabajo guiado para el estudio de la materia, en la que el estudiante mantiene un vínculo inseparable entre los contenidos y su proceso de aprendizaje.

Percepción y Expresión Musical> Ficha de la Unidad temática 01			
Tema del programa	**Clases teóricas**	**Prácticas**	**Trabajo a desarrollar**
UT1: Conceptos fundamentales de la Percepción y expresión musical Contenido: "La percepción y expresión musical. Conceptos y relaciones. Relevancia en la Educación Infantil. El sonido. Breve historia del sonido, la voz y la música en sus aspectos técnicos, expresivos y comunicativos. El proceso perceptivo y expresivo-comunicativo acústico. Principios físicos, fisiológicos y psicológicos. La función cognitiva de la música.	**CT1 (1h)** **Objetivos específicos**: Comprender la importancia de la música y su relación con otras áreas de conocimiento Conocer las relaciones psicopedagógicas que intervienen en la percepción y expresión sonora y musical Conocer el contenido de las principales metodologías de la educación musical Comprender la importancia del sonido y de la música como elemento comunicativo y educativo **Metodología**: Método expositivo>Clase de preguntas orientadas.	**CP1 (3h)** **Objetivos específicos**: Analizar las posibilidades expresivas, dramáticas y musicales del sonido. Analizar correlatos entre lo sonoro, lo plástico y lo corpóreo; entre la música, la imagen y el cuerpo (pintura, fotografía, imagen en movimiento, baile, danza, etc.) Distinguir auditivamente las diferencias entre diferentes sonidos y músicas. **Actividades en estudio**: Audiovisión de ejemplos en los que se conecta la imagen, el sonido y el cuerpo. Algunos trabajados con niños de infantil. Audición de fragmentos sonoros, unos generados con elementos acústicos y otros con elementos electrónicos. Con palabra y con música. **Metodología**: Consideración general: Todas las sesiones prácticas están dirigidas por una metodología basada en el Aprendizaje Basado en Problemas, prácticas en grupo cooperativo y colaborativo y prácticas de índole personal e individual, por lo que, en todos los casos, debe considerarse que la metodología aplicada responde a este principio. Al comienzo de curso se expone a los estudiantes cuáles son los trabajo o tareas a realizar (tanto individuales como en pequeños grupos) detallando qué competencias y conocimientos van a ejercitar. En las fichas por unidad siguientes se indica la planificación, y la inclusión, si ha lugar, de indicaciones específicas metodológicas.	**Trabajo para esta unidad:** 1) **Lecturas**: LC1: Aloschky y otros. (2008) ¿Por qué es importante la música en la etapa 0-6? *La Música en la escuela infantil (0-6).* Barcelona: Graó. (24 págs: 217-266. Estimación HTE: 1,5) 2) **Entrega de trabajos**: TR1: Entrega del comentario de la lectura LC1. TR2: Entrega completada de la ficha de análisis de uno de los ejemplos de sonido expuestos en clase.

5.4.7. Evaluación del aprendizaje.

Considerando el modelo metodológico seguido, la evaluación de la asignatura de *Percepción y expresión musical* tiene un carácter fundamentalmente procesual y sumativo.

a. Criterios.

En reación con los objetivos establecidos, se detallan cuáles son los criterios de evaluación que habrán de servirnos para identificar el alcance de las capacidades obtenidas por los estudiantes.

De cada uno de los criterios generales cuelgan los criterios específicos que se miden en cada caso:

- Posee un conocimiento claro y específico de los conceptos, términos, elementos y estructuras relacionados con la música y su didáctica en Educación Infantil.

  - Comprende las conexiones de la música con otras áreas curriculares.
  - Conoce las relaciones psicopedagógicas que intervienen en la percepción y expresión sonora
  - Conoce el contenido de las principales metodologías de la educación musical
  - Comprende la importancia del sonido y de la música como elemento básico de la Comunicación y la Educación.

- Utiliza adecuadamente las posibilidades del sonido y la música como estrategia didáctica en el aula de infantil desde su quíntuple dimensión: cantar, bailar, tocar, crear y escuchar.

  - Canta de forma correcta y afinada canciones sencillas, propias de la educación infantil.
  - Interpreta, de forma correcta, melodías sencillas con un instrumento melódico (guitarra, flauta, piano, carrillón).
  - Interpreta correctamente bailes y danzas de aplicación en Educación Infantil.

- Crea melodías sencillas y las aplica correctamente a un texto.
- Identifica y conoce los parámetros sonoros acústicos.

- Posee un conocimiento aplicado de los fundamentos musicales; rítmicos, melódicos y estructurales en su dimensión expresiva vocal, instrumental y corporal vinculada con la educación infantil

  - Utiliza la voz de forma imaginativa y afinada. Cambios de registros, impostaciones, etc.
  - Utiliza los instrumentos, corporales y de pequeña percusión de forma correcta y con sentido rítmico.
  - Distingue problemas en la voz y es capaz de realizar observaciones para su mejora.
  - Comprende cuáles son las cualidades del sonido y cómo éstas se transcriben en los distintos elementos que componen la creación musical.
  - Valora la importancia del oído como medio imprescindible en la percepción musical

- Sabe usar con criterio los recursos didácticos disponibles en el aula a la hora de realizar una propuesta creativa con actividades musicales.

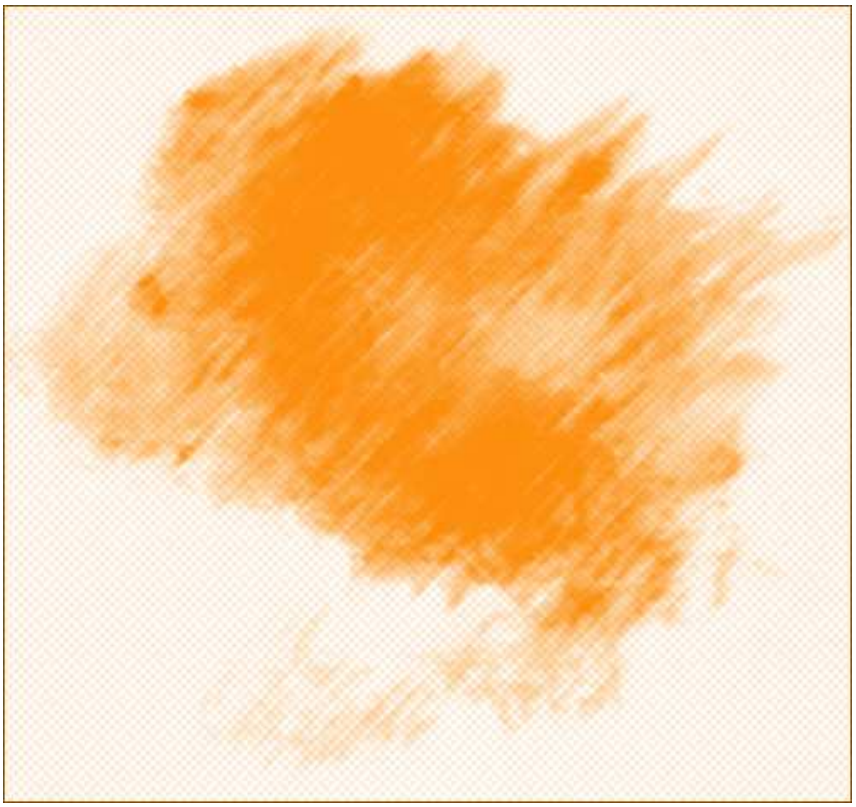
  - Tiene sentido de la creatividad en la creación de coreografías, así como en la forma de relatar cuentos.
  - Comprende la necesidad de la experimentación sonora como metodología globalizadora en Ed. Infantil.
  - Sabe utilizar diferentes recursos tecnológicos en la educación musical.
  - Valora de manera positiva las canciones de tradición oral y sabe justificarlas dentro del aula como recurso para el aprendizaje vocal y auditivo
  - Posee la capacidad para interrelacionar los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura.
  - Realizar actividades individuales y en grupo con diversos materiales para potenciar la creatividad.
  - Saber diseñar proyectos didáctico – artísticos.

b. Instrumentos.

Para la recogida de la información destinada a la Evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes de *Percepción y expresión musical* se han seleccionado los siguientes instrumentos:

Instrumento	*Calificación máxima*
Memoria de actividades colecticas	**5 puntos**
Resolución de casos (ABP)	2 puntos
Creaciones artísticas	3 puntos
Bitácora de prácticas individuales	**3 puntos**
Portafolio de estudiante	2 puntos
Lecturas	1 puntos
Examen final (teórico-práctico)	**2 puntos**
Total	**10 puntos**

Para superar la asignatura es imprescindible estar calificado positivamente a través de los distintos instrumentos de evaluación. En consecuencia, no podrá aprobar la materia ningún alumno/a que no haya realizado y entregado los trabajos y/o que no se presente al examen.



PARTE IV: FUENTES.

Repertorio bibliográfico y documental

6

"No es preciso tener muchos libros,
sino tenerlos buenos"
Lucio Anneo Séneca.

6. REPERTORIO BIBLIOGRÁFICO Y DOCUMENTAL.

El **repertorio bibliográfico** que incluimos tiene por primera finalidad recoger la base documental sobre la que se asientan las citas, teorizaciones y comentarios realizados en el texto. A partir de ahí, pretende también ofrecer una selección precisa de aquellos títulos que consideramos como más relevantes, cuyo contenido versa, se aproxima o se relaciona de distinta forma con la Percepción y Expresión Musical y sus especialidades. Aunque se ha dado cierta prioridad en esta relación de títulos a los libros, debido al carácter de nuestra materia es especialmente relevante, también, la incorporación de referencias de naturaleza digital, que se realizan, en este y en otros apartados, y donde el estudiante puede encontrar información y recursos actualizados sobre la materia.

En el apartado del **Programa** de las asignaturas ya incluimos, para cada bloque didáctico, su bibliografía correspondiente con el fin de que el estudiante hiciese uso

de ella. Aquí enriqueceremos la bibliografía con otros títulos: ofreciendo fuentes para la profundización en sus contenidos, abriendo los contenidos de la Percepción y Expresión Musical a otras disciplinas o sistemas afines, o abordando textos relacionados con los campos metodológico y didáctico.

Este repertorio bibliográfico no deja de ser una especificación y desarrollo de una de las fuentes bibliográficas; es decir, es nuestra propia bibliografía sobre el tema. No pretende ser exhaustiva, sino selectiva. Incluimos aquellos artículos, libros y enlaces que hemos considerado de especial interés para nuestra disciplina.

En el plano formal, para la presentación de las referencias bibliográficas y documentales se han utilizado los siguientes formatos:

- Normas APA 6ª Edición, para los libros, revistas, fuentes primarias y fuentes secundarias.
- Formato MHRA (*Modern Humanities Research Association*) para las citas y referencias electrónicas.

6.1. Educación musical

6.1.1. Educación musical en general

- Alcázar Aranda, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical: una experiencia de la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonía: Didáctica de la Música, nº 49,* 81-92.
- ---------. (2008). Pedagogía de la creación musical: fundamentos, aportaciones. GARCíA RAMOS, C. (coord.). *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica,* 25-42. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Alsina Masmitjà, P. (2007). Christopher Small. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 243-248. Barcelona: Ed. Graó.
- Alsina Masmitjà, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical,* 15-21. Barcelona: Ed. Graó.

- Arguedas Quesada, C. (2004) La expresión musical y el currículo escolar. *Revista Educación, nº 28 (1)*, 111-122.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical, 43-53.* Barcelona: Ed. Graó.
- Aróstegui Plaza; J. L. (2007). Robert Stake. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical,* 249-256. Barcelona: Ed. Graó.
- Arramberri, M. J. (2007). Susan Hallam. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical,* 189-201. Barcelona: Ed. Graó.
- Arriaga, C. (2007). Lucy Green. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 181-188. Barcelona: Ed. Graó.
- Aschero, S. (1990). *Cancionero basado en el sistema musical Aschero. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.* Gobierno de Canarias.
- Barrios Manzano, P. (1999). La formación del profesorado universitario de música didáctica de la expresión musical: Características y problemática. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1).* (http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.html) [Consulta: 13 de enero de 2010].

  ---------- (2000). La música extremeña en la educación: un modelo para trabajar en el aula. *Eufonía. Didáctica de la Música, nº 19,* 99-114.

  ---------- (2002). Preferencias musicales en la cultura popular actual: una reflexión para su inclusión en el aula. Aula de innovación educativa, nº 112, 15-19, incluido en AGUIRRE, P. y otros (2005) *La música en la escuela: la audición.* Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 17-24.

  ---------- (2002). Una propuesta de investigación: la música de tradición oral en un núcleo rural y su aplicación didáctica. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME), nº 5,* 1-4 (Ejemplar dedicado a: Actas de las I Jornadas de Educación Musical. Ceuta 1-3 octubre 1998)

  ---------- (2002). Una propuesta de investigación: la música de tradición oral en un núcleo rural y su aplicación didáctica. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME), nº 5,* 1-4 (Ejemplar dedicado a: Actas de las I Jornadas de Educación Musical. Ceuta 1-3 octubre 1998)

- Baudrillard, J. (2002). *La ilusión vital.* Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Bossuat, C. (2007). Shinichi Suzuki. DÍAZ, M.; GIRÁLDEZ, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 79-86. Barcelona: Ed. Graó.
- Bravo Marín, R.; De Moya Martínez, M.V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos, nº 21,* 131-139.
- Cámara, A., Garamendi, B., Díaz, M. (1997). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: una constante interacción. *Eufonía: Didáctica de la música*, *nº 6,* 81-90

- Carbonell, J. (1987). La formación inicial del profesorado en España: Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. *Revista de Educación*, *Nº 284,* 41. Madrid: MEC.
- Castro Blanco, M. P. (2007). John A. Sloboda. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 231-241. Barcelona: Ed. Graó.
- Cox, G. (2006). La investigación histórica en educación musical: Influencias de las ideas sobre la infancia, de las iglesias y de las escuelas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, vol. 3.* (http://www.ucm.es/info/reciem/v3n1.pdf) (03-12-2008)
- Davidson, L. Y Scripp, L. (1991). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. Hargreaves, D.J. (coord.). *Infancia y educación artística,* 80-111. Madrid: Morata.
- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 23-32. Barcelona: Ed. Graó.
- Delalande, F. (2008). Un millón de compositores. Giráldez, A. (Coords.). *Percepción y expresión en la cultura musical básica*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- De Moya Martínez, M. V. (2006). Por qué es imprescindible la educación musical. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, nº 3,* 256-259.
- Díaz, M. (2007). Howard Gardner. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 161-171 Barcelona: Ed. Graó.

  --------- (2007). Tony Wigram. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical,* 277-283. Barcelona: Ed. Graó.
- Díaz, M.; Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Ed. Graó.
- Elizalde, L. (1983). *Pedagogía del canto escolar. (3 Vol.*). Madrid. Publicaciones Claretianas.
- Espinosa, S. (2007). Creación y Pedagogía: los compositores van al aula. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical,* 95-112 Barcelona: Ed. Graó.
- Fernández Ortiz, J. (2007). Edgard Willems. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical, 43-53*. Barcelona: Ed. Graó.
- Font, R. (1972). *Metodología del ritmo musical. 1_ y 2_ niveles.* Valladolid: Lex nova.

  ------- (1980). *Metodología del ritmo musical. El ritmo en la educación preescolar.* Madrid. Ediciones Paulinas.
- Fradera, J. (1999). El tractament de la diversitat a l'aula de música: Secundària. *Actas del Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música*. Universitat de Barcelona, 238-250
- Fraisse, P. (1979) *La psicologia del ritmo*. Roma: Armando. Ed. or. 1974.
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris: Vrin.

- Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- Fridmann, R. (1988). *El nacimiento de la inteligencia musical.* Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Gainza, V. H. y Graetzer, G. (1963). *Canten Señores Cantores, Vol. 1.* Buenos Aires: Edit. Ricordi

  ---------- (1967). *Canten Señores Cantores de América* Buenos Aires: Edit. Ricordi
- García Herrera, A. (1994). La enseñanza de la música en la escuela normal de maestros de Salamanca desde 1899 hasta 1970. *Aula, Vol. VI, 207-228.*
- Giráldez, A. (2007). Liora Bresler. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 119-132. Barcelona: Ed. Graó.

  ---------- (2007). Peter Webster. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical,* 267-276. Barcelona: Ed. Graó.

  ---------- (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de Educación, nº 52*, 109-125
- Goleman, Kaufman y Ray (2000). *El espíritu creativo*. Barcelona: Ediciones Vergara.
- González Martí, A. (2007). Edwin Gordon. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 173-179. Barcelona: Ed. Graó.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y Desarrollo Psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.

  ---------- (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hemsy De Gainza, V. (1964). *La iniciación musical en el niño*. Buenos Aires: Ricordi
- Hemsy De GainZA, V. (1986). *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi.
- Hentschke, L.; Teixeira Dos Santos, R.A. (2007). Keith Swanwinck. Díaz, M.; Giráldez, A. (Coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 257-266. Barcelona: Ed. Graó.
- Ibarretxe, G. (2007). David J. Elliot. Díaz, M.; Giráldez, A. (Coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical,* 141-148. Barcelona: Ed. Graó.

  ---------- (2007). Patricia Shehan Campbell. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 133-140. Barcelona: Ed. Graó.
- Imberty, M. (1986). *Suoni, emozioni, significati. Per una semantica psicologica della musica*. Bolonia: CLUEB.
- Jaques-Dalcroze, J. (1967). *Rhythm, Music, and Education. (8 vols.).* Londres: The Riversided Press.

  ----------(1909). L'education par le rythme. *Le Rythme nº1.* Geneve.

----------(1905). Un essai de réforme de l'enseignement musical dans les écoles. Jaques-Dalcroze, *Le rhythme, la musique et l'educatio,* 35. Lausanne: Foetish frères S.A.editeurs.

- Jimeno Gracia, M. M. (2007). David J. Hargreaves. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 203-210. Barcelona: Ed. Graó.
- Jofré I Fradera, J. (2003). *El lenguaje de la música.* Barcelona.
- Jorquera Jaramillo, C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, nº 14.
- Kabalevsky, D. (1988). *Un compositor habla de la educación musical*. Barcelona: Teide.
- Kodaly, Z. (1974). *15 cantos a dos voces (Materiales para trabajar esta metodología).* Budapest: Edítio Música.

  ----------(1975). *66 cantos a dos voces.* Budapest: Editio Musica.

  ----------(1975). *Pentafonía. (3 Vols.).* Budapest: Editio Musica.
- Lacárcel Moreno, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Llongueres, N. T. (1988). La rítmica de Emile Jaques Dalcroze. *Música y Educación. Volumen 1 nº 2,* 315-338. Madrid: Musicalia.
- Loizaga Cano, M. (2007). Thomas Adam Regelsky. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 211-219. Barcelona: Ed. Graó.
- Malbrán, S. (2007). Paul Fraisse. Díaz, M.; Giráldez, A. (Coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 149-160. Barcelona: Ed. Graó.
- Martenot, M. (1960). *Principes fondamentaux de formatión musicale et leur aplicatión.* París. Magnard.

  ----------(1970). *Juegos Musicales (5 discos)*. París: Discos-Pléiade.

  ---------- (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación.* Madrid: Rialp.
- Martínez, I-C. (2007). Mary Louise Serafine. Díaz, M.; Giráldez, A. (Coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 221-230. Barcelona: Ed. Graó.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 33-42. Barcelona: Ed. Graó.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, vol. 3.* (http://www.ucm.es/info/reciem/v3n3.pdf) (03-12-2008)
- Orff, C. (1963). Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick. *Orff-Institut-Jahrbuch*. Mainz: Schott.
- Oriol De Alarcón, N. (2007). Enseñanza musical en España. Díaz, M.; Giráldez, A. (Coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical,* 87-93. Barcelona: Ed. Graó.

---------- (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*, nº 16. (http://musica.rediris.es) (06-02-2007)

---------- (2002). El Área de «Didáctica de la Expresión Musical». *Revista de educación, nº 328*, 155-166.

---------- (1999). La Formación del Profesorado de Música en la Enseñanza General. *Revista Música y Educación. Año XII, 1. Núm. 37*, 49-68.

---------- (1992). El profesor especialista en Educación Musical en la Educación Primaria: Formación y acceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 13,* 15-33

---------- (1992). Desarrollo de la Educación Musical en la Educación Primaria según la L.O.G.S.E. *Revista Música y Educación. Vol. V. Núm. 2*, 11-28.

- Schafer, M. (1984). *Cuando las palabras cantan.* Buenos Aires: Ricordi.

  ---------- (1984). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi. Schafer, M. (1985). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi americana.

  ---------- (1985). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi americana.

  ---------- (1985). *La afinación del mundo.* Buenos Aires: Agedit S.A.

  ---------- (1986). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi americana.

  ---------- (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.

- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y sociedad*. Madrid: Editorial Morata.
- Subirats Bayego, M. A. (2007). Zoltán Kodály. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 63-70. Barcelona: Ed. Graó.
- Szendy, P. (2003). *Escucha*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Talavera, L. (2002). La importancia de la enseñanza musical es invaluable. *Primer congreso de educación pública de la ciudad de México. Hacia una alternativa democrática.* México.
- Tomatis, A. (1977). *L´oreille et la vie.* Paris: Laffont.
- Turina, J.L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, individuo y sociedad, nº 6*, 87-106.
- Van Der Spar, E. (1990). *Manual Jaques-Dalcroze: principios y recomendaciones para la enseñanza de la música*. Barcelona: Pilar Llongueres.
- Vilar I Torrens, J. M. (1997). Els interessos musicals dels alumnes i el currículum de música a Secundària. *Actas Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música:* Universitat de Barcelona.
- Ward, J. (1962). *Método Ward*. Bélgica: Desclée.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Barcelona.

----------(1981). *El valor humano de la Educación Musical.* Buenos Aires: Eudeba.

- Wuytack, J. (1989). Algunos principios de Educación Musical. Música y Educación. Vol. II, nº 1, 163-164. Madrid: Musicalia

  ---------- (1981): *Chansons á dancer.* Tours: Van de Velde.

  ----------(1974). *L´audition musicale active. Musicogramas.* Louvain: De monte.

- V.V.A.A. (2000). *Educación Musical: perspectivas para un nuevo milenio. Bilbao*. Isme España.

  ---------- (1998). *La Música en la Educación Primaria*. Madrid: Facultad de Educación. U.C.M.

  ---------- (1986). *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música.* Madrid: Editorial U.C. M.

  ---------- (1992) *Simposio sobre La Educación Musical en la Sociedad del Futuro.* Madrid: Fundación Caja Madrid.

6.1.2. Educación musical en Infantil

- Akoschky, J., Alsina, P. Díaz, M., y Giraldez, A. (2008). *La música en* la escuela infantil (0-6). Barcelona: Ed. Graó
- Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6).* Barcelona: Graó.
- Bernal Vázquez, J. (2003). La influencia de la familia en el desarrollo de la musicalidad. *Actas du VIIIe Congrés de L'AIFREF, 1-7* (http://aifref.uqam.ca/actes/pdf_esp/bernal.pdf) (03-04-2009)

  ---------- (2005). Sentir, vivir, pensar, expresar música. *Eufonía: Didáctica de la música, nº 33*, 8-19.

  ---------- (1998). Implicaciones de la música en el curriculum de Ed. Infantil. *Revista electrónica de LEEME*, nº. 5, 2000 (Ejemplar dedicado a: Actas de las I Jornadas de Educación Musical. Ceuta 1-3 octubre 1998)

  ---------- (1999). La formación musical del maestro especialista en la Educación Infantil. *Revista Eufonía, 15,* 23–32.

- Bernal Vázquez, J., Calvo Niño, M.L. y Martín Moreno, C. (2000). *Repertorio de Canciones para la Educación Infantil. Cuaderno de actividades.* Málaga: Aljibe.
- Calvo Niño, M. L.; Bernal Vázquez, J. y Alménzar Rodríguez, M. L. (1997). *Me hablan, me mecen, me cantan.Soy un bebé (0-1 año).* Málaga: S.l.: Grupo de Investigación, Educación Infantil y Formación de Educadores, Universidades de Andalucía.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

- Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa 0–6 años, itinerarios y proyecciones: Formación Inicial del Profesorado en la Etapa Infantil en España. *Resúmenes de la XXVI Conferencia Internacional ISME*, Tenerife, 117–127.

  -------- (2004). La Educación Musical en la Etapa 0-6 Años. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación). Nº 14,* 1-6.

- Giráldez, A. (2003). Algunas ideas sobre el aprendizaje musical en el 0-6. *Revista Aula de Infantil, nº 16*, 18–21.

- Lalande, F. (1991). Introducción a la creación musical infantil. *Revista Música y Educación, año nº4, nº 4,* 315-328.

- López de La Calle Sampedro, M. A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *REIFOP, 12 (1),* 107-120. (http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872964.pdf) (02-03-2010)

- ---------- (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas.* Tésis doctora. Universidad de Santiago de Compostela.

- López Díaz, N. (2008). ¿Cómo trabajar la música en Educación Infantil? *Filomúsica, nº 88.* (http://www.filomusica.com/eduinf.html) (02-09-09)

- Ludington–Hoe y Golan, S. (1990). *Como despertar la inteligencia de su bebé*.Barcelona: Médica.

- Pelegrin, A. (1984). *Cada cual atienda su juego.* Madrid: Editorial Cincel.

- Petrie, P. (1987). *Como jugar con su bebé*. Bogotá: Norma.

- Piazza, G. (1979). *Orff-Schulwerk Musica per bambini*. Milán: Suvini Zerboni.

- Ranson, L. (1991). *Los niños como creadores musicales*. México: Trillas.

- Rivas García De Nuñez, M. y Otros (1984). *Actividades musicales preescolares*. México: Kapelusz.

- Soto, C. y Violante, R. (compiladoras) (2005). *En el jardín maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

6.1.3. Educación musical y TIC

- Gertrudix Barrio, M. (2009). La música como objeto cultural de red. *Actas nº A1: SIC. Imágenes y Cultura en los Medios de Comunicación*. Madrid: Icono14, 15-24.

- Gertrudix Barrio, F. (2009a) Las TIC al servicio de la educación musical. *Actas nº A1: SIC Imágenes y Cultura en los Medios de Comunicación,* 25-35. Madrid: Icono14.

  ---------- (2009b). Soy un nativo digital y aprendo en la Red. Internet como espacio de adquisición de competencias. *Icono 14, 12,* 54-72. (http://www.icono14.net/monografico/internet-espacio-de-adquisicion-de-competencias) (12-09-09)

- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación, nº 52,* 109-125.

  ---------- (2005). *Internet y educación musical.* Barcelona: Graó.

- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure.* Cambridge: University Press.

- (1999). *Sonido y estructura.* Madrid: Akal

- Supper, M. (2004). *Música electrónica y música con ordenador. Historia, estética, métodos, sistemas.* Madrid: Alianza Música.

- Tejada Jiménez, J. (1999). "Manual impreso minimalista versus manual hipermedia: Contraste empírico de dos tipos de materiales de adiestramiento informático de un editor de partituras para usuarios inexpertos". *Revista electrónica de LEEME*, *Nº. 4* (http://musica.rediris.es/leeme/revista/tejadaw98.html) (06-02-2007)

  ---------- (2001). Informática musical: construcción de materiales audiovisuales de aprendizaje instrumental (II). *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, *nº 56,* 151-156.

6.2. Otras disciplinas de la Música.

- Abraham, G. (1985). *Cien años de música*. Madrid: Alianza.

- Adell, J. E. (2004). *Hip-hop: del Bronx a El Prat*, en Ardèvol, E.; Muntañola, N. (Coords.) *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea.* Barcelona: Ed. UOC; 397-418.

- Alcázar Aranda, A. (2008). Desde el altavoz: escuchas y análisis de la música electroacústica. *Tópicos del Seminario, 19,* 177-213.

- Alsina, P. Y Sesé, F. (2003). *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones.* Barcelona: Graó.

- Colón, C., Infante, F., Lombardo, M. (1997). *Historia y Teoría de la Música en el Cine. Presencias afectivas*. Sevilla: Alfar.
- Ducourneau, G. (1988). *Musicoterapia.* Barcelona: Edaf.
- Einstein, A. (1986). *La música en la época romántica*. Madrid: Alianza.
- Fernandez De La Gándara, G.; Lorente, M. (1998). *Acústica musical*. Madrid: Ediciones del ICCMU.
- Jofré I Fradera, J. (2003). *El lenguaje musical*. Barcelona: Ediciones Robinbook. s.l.
- Larue, J. (1992) *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Labor. Ed. or. 1970.
- Martínez Guerrero, L.; Romo Santos, M. (2006). La creatividad en Beethoven: algunas claves psicosociales. *Música y Educación*, *nº 65,* 79-92. Madrid: Musicales, S.A.
- Roca, F. (2004). Creatividad y comunicación musical desde las nuevas tecnologías. *Comunicar nº 23*, 17-23
- Romo Santos, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós
- Swanwick, K. (1991). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Morata.
- Ulrich, M. (1982-1992). *Atlas de música*. 2 vols. Madrid: Alianza.

6.3. Educación en general

- Aguilar, C. J.; Hernández, S. (1934). *La legislación de Primera enseñanza de la República*. Madrid: Ed. Yagües.
- BCE. *La escuela Normal de Maestras Central del Reino.* (http://www.ucm.es/BUCM/edu/10340.php) (13-01-2010)
- Buckingham, D. (2004). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.* Barcelona: Paidós Comunicación.
- Gusky, R. (1992). *La percepción. Diseño psicológico de la información humana.* Barcelona: Herder.
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva). Barcelona: Octaedro.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz - Planeta.
- *LA CONCILIACIÓN. Revista de primera enseñanza destinada a los maestros de ambos sexos, a los padres de familia y las demás personas ilustradas que se interesan por el fomento de la educación*, *Toledo, 1866-1867.*

(http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.cmd?idPublicacion=3862) (13-01-2010)

- Lankshear, C., Y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismo. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula.* Madrid: Morata.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación, Vol. 6, Nº 2,* 203-234. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. (http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150170) (20-12-2009)
- Martínez Medrano, E. (1979). Escuelas Normales, en *Heraldo de Aragón, 1979*. *Revista La Concordia, año 11, 1858,* Teruel.
- Melcón Beltrán, J. (1992). *La Formación del Profesorado en España (1837-1914).* Madrid: MEC.
- Montessori, M. (1918). *El método de la pedagogía científica. Barcelona.*
- De Moya Martínez, M. V. (2005) Creatividad y docencia. Aprender a ser creativos para enseñar a ser creativos. Gervilla Castillo, A. (coord.) *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales,* 281-289. Málaga: Dykinson.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.* (http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf) (17-08-09)
- OPENUNIVERSITEITNEDERLAND. *Modelos de lenguajes educacionales.* [en línea] 2006 Disponible en URL: < http://eml.ou.nl/eml-ou-nl.htm > [Consulta: 19 de febrero de 2007].
- Peralta Ortiz, M. D. (1998). Los antecedentes de los Estudios Universitarios de Magisterio. Influencia del Plan Profesional de 1931. *Revista Tendencias Pedagógicas, nº ext I: 25 años de Magisterio en la Universidad. Formación Inicial*, 201-212. Madrid: UAM.
- Piscitelli, A. (2002). *Meta-Cultura.* Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Rauscher, F.; Shaw. G. (1997). Studies in the very Young. *Neurological Research.*
- RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (30 de 12 de 2006). (18- 08-2009) (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf

- Rivas Sánchez, R. (1998). Desarrollo histórico de los planes de formación de maestros (1900-1990). Contenidos y prácticas. *Aula, nº 10,* 253-264. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Román Sánchez, J. M.; Cano González, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y Planes de estudio. *Educación XXI, 11, 2008,* 73-101. Madrid: UNED.
- Santander Díaz, M. (2010). La reforma en la formación de los Maestros de Enseñanza Primaria: El plan profesional de 1931. *Edudáctica: Educación y Didáctica, Ensayos,* 1-19. http://www.edudactica.es/Docus/Ensayos/Plan%20Profesional%20de%201931.pdf [Consulta: 13 de abril de 2010]
- Vega Cantor, R. (2007). Las "competencias educativas" y el darwinismo pedagógico. *AMEC* (http://amec.wordpress.com/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico/) (16-09-09)
- Vilches, L. (2001). *La migración digital.* Barcelona: Gedisa.
- V.V.A.A. (2001). Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI. Granada. *Grupo Editorial Universitario de la Universidad de Granada. Vol. I y II.*

6.3.1. Tenología educativa

- Arroyo Alamaraz, I. (2006). Nuevos retos en la educación del siglo XXI: Uso de Internet, mejorar la reputación de la escuela pública e introducir la ética profesional. *Icono 14, nº 7. Revista de comunicación y nuevas tecnologías*. (http://www.icono14.net/revista/num7/articulo%20ISIDORO%20ARROYO3.ht) (09-08-2009)
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE EXTREMADURA. *Gestor de contenidos y del aprendizaje interactivo.* [en línea] 2006 Disponible en URL: < http://atenex.educarex.es/back/ > [Consulta: 19 de febrero de 2007].
- Fernández Muñoz, R. (2007). Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 6 (2),* 77-90. (http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/) (5-09-09)
- Galvis Panqueva, A. H. (1991). Reflexión acerca del uso del computador en Educación primaria y secundaria. *RIE Revista Informática Educativa*, *vol 4, nº, 1,* 11-38. Uniandes-Lidie.

- García, F.; Gertrudix, M. (2009). El Mare Nostrum Digital. Mito, ideología y realidad de un imaginario sociotécnico. *Icono14, nº 12,* 07-30. (http://www.icono14.net/monografico/mare-nostrum-digital) (12-09-09)
- Gertrudix, M. (2003). La pantalla ante el espejo. *Luces en el Laberinto Audiovisual. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación.* Huelva: Grupo Comunicar, 204-207.
- Gross, B. (2000) *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- JOPEN SOURCE CMS. *Constructor de cursos abiertos.* [en línea] 2006 Disponible en URL: < http://www.opensourcecms.com/ > [Consulta: 19 de febrero de 2007].
- Marina, J. A. (2008). *Movilización educativa.net.* (http://www.movilizacioneducativa.net/index.asp) (17-08-09)
- Negroponte, N. (2000). *El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado.* Barcelona.
- Ortiz Sobrino, M. Á. (2008). Educar la mirada en la "sociedad multipantalla. *Comunicar, 31*, 10-13.
- Realidad virtual. (2006, 4) de agosto. Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 15:18, 17 de agosto de 2006 en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Realidad_virtual&oldid=4172483.
- Siemmens, G. (2005). *Connectivism: Networked and social learning.* (http://www.connectivism.ca) (14-08-09)
- Viñuela Suárez, E. (2003). El videoclip como producto de la interacción con otros géneros y medios audiovisuales y lingüísticos. *Revista de la Facultad de Filología*, 539-550.
- Webster, P. (2002). Historical perspectives on technology and music. *Music Educators Journal, 89(1),* 38-43.

6.3.2. Legislación educativa

- *DECRETO 67/2007, de 29/05/2007, (DOCM, 01-06-2007) por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla-La Mancha.*
- *DECRETO 88/2009, de 07/07/2009, (DOCM, 07-07-2009) por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los*

requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo impartan en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

- *LEY de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la Universidad española*. BOE 31 julio 1943
- *Ley general de educación primaria y fuero de los españoles, de 17 de julio 1945* (B.O.E. 18-07-1945).
- *Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa 14/1970, de 4 de agosto* (B.O.E. de 6 - 08- 1970).
- *Ley orgánica de reforma universitaria 11/1983, de 25 de agosto* (B.O.E. 1-09-1983).
- *Ley orgánica reguladora del derecho a la educación 8/1985, de 3 de julio* (B.O.E. 4-7-1985).
- *Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes 9/1995, de 20 de noviembre* (B.O.E. de 4-7-1995).
- *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo 1/1990, de 3 de octubre* (B.O.E. 4-10-1990).
- *Ley orgánica de universidades 6/2001, de 21 de diciembre* (B.O.E. 24-12-2001)
- *Ley orgánica de calidad de la educación 10/2002, de 23 de diciembre* (B.O.E 24-12-2002).
- *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo* (B.O.E 04-05- 2006).
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio (2 vol.)*
- M.E.C. (1972). *Decreto 1381/1972 de 25 de mayo (BOE de 7 de junio) por el que integran las Escuelas de Magisterio en la Universidad.*

----- (2001). *Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre (B.O.E. 16-01-2001), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.*

---- (2001). *Real Decreto 937/ 2001, de 3 de agosto (B.O.E. 7-09-2001), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*

---- (2001). *Real Decreto 938/ 2001, de 3 de agosto (B.O.E. 7-09-2001), por el que se establece el currículo del Bachillerato*

----- (2003). *Real Decreto 829/2003, de 27 de junio (BOE 1-07-2003) por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil*

------ (2003). *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio (B.O.E. 2-07-2003), por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.*

------ (2003). *Real Decreto 831/2003, de 27 de junio (BOE 3-07-2003) por el que se establecen las enseñanzas comunes de la E.S.O*

------ (2003). *Real Decreto 832/2003, de 27 de junio (B.O.E. 4-07-2003), por el que se establecen las enseñanzas comunes del Bachillerato.*

------ (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento Marco. M.E.C.D.*

------ (2003). *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto (B.O.E. 11-9-03), por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*.

------ (2003). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (B.O.E. 18-9-03), por el que se establece el sistema europeo de créditos y calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*

------ (2004). *Real Decreto 118/2004, de 23 de enero (B.O.E. 4-02-2004), por el que se regula el Título de especialización didáctica.*

------ (2004). *Proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.*

------ (2004). *Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el R.D. 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecido por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de calidad de la Educación.*

------ (2005). *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado*.

- *ORDEN de 12/05/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, (D.O.C.M. 21-05-2009) por la que se regula la evaluación del alumnado del segundo ciclo de Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.*
- *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, (B.O.E. 29-12-2007) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.*
- *Resolución de 17 de febrero de 2010, de la Universidad de Castilla-La Mancha, (B.O.E. 04-03-2010), por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil.*
- *Resolución de 17 de diciembre de 2007, (BOE 21-12-2007) de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las*

que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil

- V.V.A.A. (2003). *El espacio europeo de la educación superior.* Madrid: U.C.M. Facultad de Educación.

  ------ (2003). *La Declaración de Bolonia.* Madrid: Facultad de Medicina.

  ------ (2003). Proyecto *presentado a la Convocatoria de Ayudas para el Diseño de Planes de Estudio de Titulaciones de Grado del Programa de Convergencia Europea de la ANECA*. Madrid: UAM.

6.4. Didáctica.

- Arroyo, I. (2003) "La atención a la diversidad" en *Libro de Creatividad Publicitaria*. Madrid.
- Barnett, R. (2001) *Los límites de la capacidad. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Birzea, C. (1980). Hacia una Didáctica por objetivos. Madrid: Morata.
- Bloom, B. S. (1981) *All our children learning: a primer for parents, teachers, and other educators.* New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. (1989). *El cierre de la mente.* Barcelona: Plaza&Janes.
- Bloom, B. S. et. al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación.* Alcoy (Alicante): Marfil.
- Bruner, J.S. (1998) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza. (compilación de J. Linaza)
- Button, L. (1978). *Acción tutorial con grupos*. Madrid: Anaya.
- Carolina, L. (1997) *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo.* Firenze: Nuova Italia.
- Cattell, R. B. & Nosselroade, J. R. (1984). *Handbook of multivariate experimental Psychology.* New York: Plenum.
- CENTRO MEXICANO DE PNL. *Aplicación del Plan Keller.* [en línea] 2006 Disponible en URL: <http://www.cmpl.edu.mx/> [Consulta: 10 de octubre de 2006]
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1978). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Claxton, G. (2005). Aprendiendo a aprender: objetivo clave para el curriculum del siglo XXI. *CIC, 10,* 259-265.

- Cristofol Rovira. *El editor de mapas conceptuales DigiDocMap y la norma Tepic Maps*. [en línea] 2006 Disponible en URL: < http://www.hipertext.net/web/pag261.htm#Anexo:%20editores%20de%20mapas%20conceptuales > [Consulta: 19 de febrero de 2007].
- Délano, Pri. (2006). *Metodología Syllabus: una evaluación.* Área de Educación, 12, 5-9.
- DIM. *Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones*. [en línea] 2006 Disponible en URL: <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm> [Consulta: 19 de febrero de 2007].
- Escribá, E. (2006) *La esencia del Coaching.* [en línea] 2006 Disponible en URL: <http://www.pnlnet.com/chasq/a/6339> [Consulta: 19 de febrero de 2007]
- Escribano González, A. (1995). *Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica, 13, 89-104.*
- Escudero, T. (1992) "Modelos de evaluación de la Docencia Universitaria" en *Revista Universitaria*, 4, 63-73.
- Fustier, M. (1975). Pedagogía de la creatividad. Ejercicios prácticos de creatividad. Madrid: INDEX.
- Gagné, R. (1979). La planificación de la enseñanza. Sus principios. México: Trillas.
- Gimeno Sacristán, J. (2005) *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
- González Simancas, J L. y Lacasa. (1987). *Un modelo técnico de acción tutorial en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.
- González, J. & Wagennar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1.* Bilbao.
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana.* Buenos Aires: Paidós.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa: su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Ed. ICE de la U.Barcelona – Ed. Horsori.
- Rodríguez Illera, J. L. (1988). *Educación y Comunicación*. Barcelona: Paidos.
- Rojas Garcidueñas, M. (2001). *La ciencia y la sociedad. Ciencia UANL, 127-129.*
- Salinas Fernández, B. & Cotillas Alandi, C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea.* Valencia: Servei de Formaciò Permanet de la Universitat de Valencia.
- Salinas, J. (2000): "¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?". En: Cabero, J; Salinas, J. et al (coord.). *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Kronos. Sevilla. Pág. 451-466.
- Taylor, C. W. (1972). *Climate for Creativity.* New York: Pergamon Press.

- Titone, R. (1986) *El lenguaje de la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Torre, S. d. l. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación activa*. Madrid: Escuela Española.
- UNESCO (1996). *Acta de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In CRESAL & UNESCO (Eds.), Hacia una nueva Educación Superior.* Caracas.
- UNIÓN EUROPEA (2006). *Agenda para la modernización de las Universidades Europeas.* Portal de Unión Europea (SCADPLUS) [en línea] 2006. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11089.htm>
- Van Manen, M. (2004) *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Villar Angulo, L. M. C. (2004). *Programa para la mejora de la Docencia Universitaria.* Madrid.
- Villar. L.M. Y Alegre, O.M. (2003) "El codiciado carro de heno: metáforas de enseñanza universitaria" en *Humanismos para el siglo XXI.* Bilbao: ICE. (303-312)
- Vizcarro, C. & León, J.A. (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje.* Madrid.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras escogidas*. Madrid: MEC-Ed. Visor.
- Wood, D. (2002) "Teaching and learning in the new millenium" en Surgue, C. y DAY, C. *Developing Teachers and Teaching Practice.* Londo: Routledge-Falmer, 73-92.
- Zabala, A. (2009). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó
- Zabalza, M.A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

6.5. EEES e Innovación educativa.

- AAVV. *Carta Magna de las Universidades Europeas. Web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas* [en línea] 1998. Disponible en: <http://www.crue.org/>
- AAVV. *Guía para la elaboración de Guías docentes. Universidad Rey Juan Carlos* [en línea] 2006. Disponible en: <www.urjc.es>
- ANECA (2006). *Propuesta de Directrices Generales propias de los Estudios de Grado.* Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

- Bernal Vázquez, J. (2004). La investigación biográfica-narrativa y la educación musical. *Revista de Psicodidáctica, nº 17,* 85-94.
- Bravo Santos, C. & Redondo Duque, M.A. (2005). *Sistemas interactivos y colaborativos en la Web*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- COMISIÓN EUROPEA. (2005) *The use of ICT for learning and teaching in initial vocational education and training.* EURYDICE. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- CONSEJO SUPERIOR DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DE CATALUÑA. (2006) "Tecnología innovación y cambio educativo" en *Experiencias innovadoras en Cataluña.* Realizado en el marco del estudio internacional Sites M2 coordinado por la I.E.A. (Agencia Internacional de Evaluación Educativa) Barcelona.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.); Alfaro Rocher, I. J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J. M.; García Jiménez, E. y Pérez Boullosa, A. (2005). Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Dios, F.; Barrios, P.; Guerra, R.; Rodilla, F.; Sánchez, J. (2000). Investigación y/o innovación. Un proyecto en y para el centro educativo. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME), nº 5*, 1-4 (Ejemplar dedicado a: Actas de las I Jornadas de Educación Musical. Ceuta 1-3 octubre 1998)
- Domingo Ajenjo, A. (2000). *Dirección y gestión de proyectos. Un enfoque práctico.* Madrid.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid.
- Galera Pérez, M.M. y Pérez Ceballos, J. (2008). La investigación en Educación musical en la base de datos ERIC. *LEEME. Lista electrónica europea de música en la* educación, *nº 22*, 1-13.
- Hernánez Les, J.A. (2004) "Educación y Universidad, objetos de la ética" en *Estudios sobre el mensaje periodístico, nº 10.*
- Malbrán, S. (2007). Teorías, modelos y métodos en investigación musical. Hacia la recuperación de sus figuras prominentes. Díaz, M.; Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 115-118. Barcelona: Ed. Graó.
- Martínez Sánchez, F. c. (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo.* Barcelona: Paidós.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Borrador de propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Master.* Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. [en línea] 2007 Disponible en: <www.mec.es>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Propuesta: La Organización de la enseñanzas universitarias en España*. (2006). Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. [en línea] 2006. Disponible en: <www.mec.es>
- Palacio, G. J. (2007). "Las competencias en la Universidad". Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de Eduvlog: http://www.eduvlog.org/2007/02/las-competencias-en-la-universidad.html
- REVISTA DE LA RED ESTATAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA. *Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas.* [en línea] 2006 Disponible en URL: < http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/noticias/docs/planificacion.pdf > [Consulta: 19 de febrero de 2007].
- Tafuri, J. (2004). Investigación y didáctica en educación musical. *Revista de Psicodidáctica 17,* 27-36
- Valcárcel Cases, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario español en el proceso de convergencia europea en educación superior.* Córdoba: Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias.

6.6. Metodología.

- AAVV. *Norma Internacional ISO 690.* [en línea] 2006 Disponible en URL: < http://biblioteca.ucv.cl/herramientas/citasbibliograficas/iso690/iso690.htm > [Consulta: 19 de febrero de 2007].
- Bachelard, G. (1989) *Epistemología.* Barcelona: Anagrama.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barthes, R., Ricoeur, P., Leon Dufour, X. (1979). *Exégesis y hermenéutica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Berganza Conde, M. R. & Ruiz San Román, J. A. Coords (2005). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación.* Madrid: McGraw Hill.
- Bertalanffy, L. (1995) *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Blaxter, L. *et al.* (1999). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bloomfield, L. (1973). *Aspectos lingüísticos de la ciencia.* Madrid: Taller de Ediciones.
- Bounford, Trevor. Campbell, Alastair. (2001). *Diagramas digitales: cómo diseñar y presentar información gráfica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Brockbank, A. & Mcgill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid.
- Capella, J.R. (1995) *El aprendizaje del aprendizaje.*Madrid: Trotta.
- Cohen, M. y Nagel, E. (1971). *Introducción a la lógica y al método científico.* Ed. Amorrortu.
- Chaín Navarro, C. (2000). *Técnicas documentales aplicadas a la investigación.* Murcia: DM.
- Delgado, J. M. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.
- De Moya Martínez, M.V.; Hernández Bravo, J. A.; Hernández Bravo, J. R. y Cózar Gutiérrez, R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo. *Revista Estilos de Aprendizaje,nº 4,* 1-16.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid.
- Galindo Cáceres, L. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México D.F.: Pearson Educación.
- Hernández Sampieri, R.; Ferández Collado, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart&Winston.
- King, G. Keohane, R. O. (2000). El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos. Madrid: Alianza Editorial.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Piados Comunicación.
- Lalande, A. (1974). *La teoría de la inducción y de la experimentación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Luhmann, N. (1996) *Introducción a la teoría de sistemas: lecciones publicadas*. Barcelona: Anthropos.
- Marina, J.A. (2000) *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Serrano, M. (1978) *Métodos actuales de investigación social*. Madrid: Akal.
- Merton, R. K. (1977). *Sociología de la ciencia.* Madrid: Alianza.

- Moulines, C. U. (1991) *Pluralidad y recursión. Estudios epistemológicos.* Madrid: Alianza Universidad.
- Nagel, E. (1974). *La estructura de la Ciencia*. Buenos Aires: Paidos.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill.
- Orna, E. & Stevens, G. (2000). *Cómo usar la información en trabajos de investigación.* Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. et. al. (1973). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales.* Madrid: Ed. Alianza.
- Popper, K. (1973). "La lógica de las ciencias sociales", en T.W. Adorno y otros: *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Santesmases, M. (2001). *Dyane Versión 2: diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados.* Madrid: Pirámide.
- Searle, J. R. (1995) La construcción de la realidad social. Paidós. Madrid.
- Sierra Bravo, R. (1984). *Ciencias Sociales: Epistemología, Lógica y Metodología.* Madrid: Paraninfo.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Wimmer, R.D., Dominick, J.R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación: Una introducción a sus métodos.* Barcelona: Bosch Casa Editorial.

Índices temáticos

7

7. ÍNDICES TEMÁTICOS.

7. 1. Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Aproximaciones al proyecto científico de la educación musical.....9

Ilustración 54. Conexiones disciplinares de la Percepción y Expresión Musical.....28

Ilustración 55. Modelos de Educación Musical Utilizados por los Maestros de Primaria. 68

Ilustración 56. Fases evolutivas de la disciplina académica de Percepción y Expresión Musical 69

Ilustración 57. Reseña documentada de la Creación de la Escuela Normal Central 71

Ilustración 58. 0rganización de los estudios de Magisterio de los planes 14 y 31 77

Ilustración 59 Materias y horas semanales del Plan Profesional 79

Ilustración 60. Ficha-expediente correspondiente al Plan de 1931.....80

Ilustración 61. Evolución del peso curricular la música. 94

Ilustración 62. Dimensión orgánica de la Percepción y Expresión Musical 97

Ilustración 11. Ejemplo visual de aprendizaje de notas en Ed. Infantil 142

Ilustración 12. Notas musicales y escalas 142

Ilustración 13. Intervalos y acordes 143

Ilustración 14. Representación del espectro sonoro-musical audible 148

Ilustración 15. La partitura del mundo. Un Mapamundi hecho con notas musicales 149

Ilustración 16. Mapa conceptual del Lenguaje musical 150

Ilustración 17. Mapa conceptual sobre la Organización sonora de la música 151

Ilustración 18. Mapa conceptual del ritmo 153

Ilustración 19. Mapa conceptual de la Melodía 154

Ilustración 20. Mapa conceptual de textura musical 155

Ilustración 21. Mapa conceptual de Forma musical 157

Ilustración 22. Mapa conceptual del género musical 158

Ilustración 22. Modelo de ficha didáctica de música popular 163

Ilustración 24. Mapa conceptual de la voz 167

Ilustración 25. Mapa conceptual de la clasificación de los instrumentos musicales 171

Ilustración 26. Algunas de las agrupaciones clásicas INSTRUMENTALES POR familias 171

Ilustración 27. Algunos instrumentos folclóricos españoles por familias 172

Ilustración 28. Esquema con algunas de las utilidades en la educación musical. 184

Ilustración 29. Página principal del recurso "Viviendo entre sonidos" 188

Ilustración 30. Página del recurso "Canciones populares de Europa" 189

Ilustración 31. Página principal de la Web Psi Música 190

Ilustración 32. Página principal del BLOG DE Recursos para Educación Infantil 191

Ilustración 33. Ejes vertebradores de la Enseñanza Superior en Europa 199

Ilustración 36. Fases del currículo en el proceso de su desarrollo.....209

Ilustración 37. Niveles de concreción curricular 211

Ilustración 38. Presencia de la materia en las Universidades Públicas Españolas 217

Ilustración 39. Diseño de contenidos 228

Ilustración 40. Definición de los sujetos de la acción didáctica 229

Ilustración 41. Diseño de tareas 230

Ilustración 42. Selección de recursos y medios didácticos.....231

Ilustración 43. El modelo de Guilford de la inteligencia aplicado al diseño de objetivos diddácticos .235

Ilustración 44. Ejes competenciales Ejes competenciales. 237

Ilustración 45. Definiciones de competencia en el ámbito educativo 239

Ilustración 46. Perfil del profesor en el Marco del EEES 250

Ilustración 47. Factores de intervención didáctica orientada a la atención de la diversidad del alumnado 261

Ilustración 47. Taxonomía de estrategias didácticas en función de la dimensión de la actuación.....264

Ilustración 49. Tipos de aprendizaje cooperativo 276

Ilustración 50. Arquitectura colaborativa del proyecto MayeticVillage 286

Ilustración 51. Tipología de competencias según el Proyecto Tunnig 310

Ilustración 52. Plataformas on line de la asignatura de Percepción y Expresión Musical 327

Ilustración 53. Bloques Temáticos del Programa de Percepción y Expresión Musical. 342

7. 2. Índice de tablas.

Tabla 1. Grupos de investigación en Educación musical en España (Muestra) 25

Tabla 33. Evolución histórica de la Educación Musical 52

Tabla 34. Comparación entre los principios de la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva 55

Tabla 35. Pedagogos musicales españoles 65

Tabla 36. Métodos Pedagógicos musicales y su principal estrategia didáctica 66

Tabla 37. Criterios coincidentes en las teorías y métodos musicales del siglo XX. 66

Tabla 38. ¿Qué característica nos interesa de las pedagogías musicales tradicionales activas para la Ed. Infantil? 68

Tabla 39. Programas Curriculares de las Escuelas Normales Superiores (Planes 1849/1858) 73

Tabla 40. Programas Curriculares de las Escuelas Normales Elementales (Planes 1849/1858) 74

Tabla 41. Periodos fundamentales en la formación de los Maestros en España 85

Tabla 42. Relación de contenidos en las nuevas asignaturas musicales dentro de la materia de música, expresión plástica y corporal. 94

Tabla 43. Distribución de contenidos y asignación de créditos europeos 95

Tabla 44. Tratamiento de la música en Ed. Infantil. Comparación Leyes educativas.....105

Tabla 14. Cuadro comparativo del desarrollo según Schuter-Dyson, Ross, Swanwick y Hargreaves 131

Tabla 15. Características evolutivo-musicales del niño (0-3) 133

Tabla 16. Características evolutivo-musicales del niño (3 años).....133

Tabla 17. Características evolutivo-musicales del niño (4 años).....134

Tabla 18. Características evolutivo-musicales del niño (5 años).....135

Tabla 19. Relación entre parámetros sonoros subjetivos y objetivos 139

Tabla 20. Escalas de intensidad sonora 144

Tabla 21. Definiciones de currículo. 210

Tabla 22. Decisión tomada por las universidades sobre los Títulos de Grado de Maestro.....215

Tabla 23. Modelos de competencia generalista.....241

Tabla 24. Categorías para el Análisis de la In Interacción de Flanders (FIAC).....254

Tabla 25. Estilos de aprendizaje y su relación con el tipo de actividad Estilos de aprendizaje y su relación con el tipo de actividad.....265

Tabla 26. Concepciones tradicional y constructivista del aprendizaje. 266

Tabla 27. Modalidades y técnicas de tutorización.....329

Tabla 28. Volumen de trabajo del estudiante de Percepción de Expresión Musical. 335

Tabla 29. Resumen dedicación del estudiante.....335

Tabla 30. Resumen dedicación del docente 336

Tabla 31.Resumen comparativo dedicación semanal.....336

Tabla 32. Distribución general de sesiones del programa de Precepción y Expresión Musical 350

7. 3. Índice onomástico.

A

Abraham, G. · 356
Academia de Nobles Artes de San Fernando · 49
Academia de Santa Ceacilia · 51
Agazzi · 121
Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación · 200, 370
Aguilar y Hernández · 79
Akoschky · 122, 157
Albers · 29
Alcázar ArandA · 96, 97, 151, 342, 356
Alcuino · 45
Alfred Bidet · 120
Al-Kindi · 46
Almenzar · 167
Alonso Brull · 21
Andrés, R. · 384
Aneca · 92, 200
Anglés, H. y Pena, J. · 384
Aparicio · 247
Arguedas · 26, 343
Aristóteles · 17, 42, 52, 99
Arroyo · 101, 361
Aschero · 32, 343
Aureliano de Reomé · 45
Auto expresión Creativa · 29

B

Barnett · 220
Barrios Manzano · 151, 152, 153, 209, 343, 344, 372
BAS, J. · 356
Bauhaus · 29
Bautista · 194
Beauvais · 46
Beda el Venerable · 45
Beltrando-Patier, M.C. · 356
Bermell Corral · 21
Bernal Vázquez · 103, 352, 115, 117, 149, 167, 352, 371
Bernstein · 15
Bloom · 242, 286
Boecio · 45, 48
Bravo · 31, 37, 189, 344, 371, 375, 376

Brenet, M. · 384
Bruner · 33, 114
Bruno Netti · 15
Buelow, G. J. · 47, 356

C

Cáceres · 173, 375
Calvo · 167, 352
Campbell · 121, 347
Capella · 262
Carbonell · 77
Carlgreen · 29
Carlomagno · 44, 45, 408
Carpenter · 48
Casini, C. · 356
Casiodoro · 45, 408
Castañares, W. · 384
Castells, A. · 384
CDROM · 273
Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa · Véase CNICE

C

Cidoncha · 32
Ciencias de la Educación · XX, 219
Chailley, J. · 356
Chapuis, J · 408
Chevais · 64, 66
Chomsky · 15
CNICE · 389, 390
Comunicación Audiovisual · XX, 25, 26, 69, 92, 202, 289, 292, 372, 384
Copland, A. · 357
Cosculluela Mazcaray · 65
Coussemaker, E · 385, 408
Crocker, R. L. · 357
Cruz · 211
Csikszentmihalyi · 32
Curwen · 67

D

Dahlhaus, C. · 357
Dalcroze · VII, 32, 53, 58, 65, 66, 67, 68, 345, 348, 350, 391, 394
De Moya · 31, 37, 98, 189, 344, 345, 359, 375
Decroly · 121
Delalande · 66, 146
Délano · 241
Dennis · 32
Di Benedetto, R. · 357
Ducrot, O. · 383

E

ECOLE · 391
educación infantil · XVI
educaLine · 391
EERA · 391
Einstein, A. · 357
Elizalde Ochoa · 64, 65, 66
Emilio Arrieta · 72
Enseñanza Superior · XVIII, 89, 184, 240, 265, 267
Erikson · 117
Escribano · 239
Escudero · 188
Escuela normal · 71
Escuela Normal Central · 71
Escuela Real de Canto Francesa · 51
Escuela Superior del Magisterio · 76
Escuelas normales · VIII, 70, 72, 75, 84
Espacio Europeo de Educación Superior · XV, 88, 91, 184, 192, 198, 210, 222, 239, 273, 288
euritmia · 29
European Collaborative Learning Network · 391
European Educational Research Association · 391

F

Facultades de Ciencias Sociales y de la Educación · 84
Facultades de Educación · 20, 70, 84, 85, 87, 200
Fernández Carrión-Quero · 23
Fernandez De La Gándara, G · 357
Fernández Ortiz · 56, 345

Flanders · 237
Font Fuster · 65
Fradera, J. · 346
Fraisse, P. · 346
Francès, R. · 346
Francis Galton · 120
Francisco Salinas · 48
Fray Tomás de Santa María · 48
Frega, A. L. · 346
Fridman · 119
Fröbel · 53, 121
Fubini · 17

G

Gabriel · 120
Gainza, V. · 346, 347
Galera Nuñez · 20
Galileo Galilei · 48
Gallego · 100, 352, 353
Galvis Panqueva, A. H. · 361
García García, F. · XVI, 219, 286
Gardner · 14, 345
Gaviño · 30
Gerbert, M · 385, 408
Gimeno Sacristán · 142, 195, 207, 208
Giner de los Ríos · 72
Giráldez · 164, 190, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 355, 372
Gómez Amat, C. · 357
González Quirós, J.L. · 384
Grado de Maestro en Infantil · XVIII
Graves · 169, 264
Gropius · 29
Grout, D.J · 357
Guido d' Arezzo · 46
Guilford · 219, 220
Gustems Carnicer · 21, 24

H

Hargreaves · 19, 118,119, 122,152, 163, 345, 347, 348, 359
Hemsy de Gainza · 167, 347
Hernández Les · 262
Honegger, M. · 385
Hornbostel · 159

I

II República · 82, 86
Imberty, M. · 347
Institutione Musica · 45
IRCAM · 390
Isidoro de Sevilla · 45

J

Jacques Dalcroze · 53, 58
Jacques-Dalcroze · *Véase* Dalcroze,
Jambrina Real · 22
Jerome Bruner · 188
Jimeno Gracia · 24
Jofré I Fradera, J. · 357
Jonquera Jaramillo, M. C. · 53, 55, 348
Juan Bermudo · 47
Juan Gensfleischy · 47
Juan Hispano · 46

K

Kamien, R. · 357
Kirby, F. E. · 357
Kodaly · VII, 32, 53, 55, 57, 66, 67, 69, 350, 394

L

Lacarcel Moreno · 115
Lacárcel Moreno, J. · 348
Lalande · 101, 353, 375
Lang, P.H. · 357
LaRue · 147
LARUE, J. · 357
Laszlo · 29
Legrand · 242
Ley de 1970 · 82, 83
Ley de Educación de 1970 · 87
Ley de Instrucción Pública (1857) · 86
Ley de Moyano · 75, 81

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) · *Véase* LOGSE
Ley de Organización de la Educación · 106
Ley de Reforma Universitaria (1983) · 87
Ley de Villar Palasí · *Véase* Ley del 1970
Ley General de Educación · VIII, 83, 103, 105
Libro blanco de los Títulos de Grado en Comunicación · 92
Libro Blanco Títulos de Grado de Magisterio · 200

Ll

Llongueras i Badía · 65

L

LOCE · 104, 105
LOE · 104, 105, 106, 196, 201
LOGSE · 84, 85, 104, 105
Longyear, R. M. · 357
López de la Calle · 96, 353
Lorente, M. · 357
Lorenzo Vicente · 70, 359
LOU · 84, 89, 197
Lutero · 48

M

Mahillon · 159
Malagarriga Rovira · 21
Malbrán · 19, 20, 348, 372
Manuel Doyagüe · 50
Marina · 35
Martenot · VII, 32, 62, 63, 66, 67, 69, 343, 349
Martínez Guerrero · 32, 358
MEC · 383, 389
Melanchton · 48
Melcón Beltrán · 73, 74
Mendizábal · 49
método *Syllabus* · 240
MIDI · 170
Migne, J.P. · 385, 408
Ministerio de Educación y Ciencia · 390
Mohamed Samir Assaleh · 24
Moliner, M. · 385
Monereo · 194, 199, 209, 249
Montessori · VII, 61, 62, 121
Moodle · 268
Moreno Martín, A. · 385
Morley · 46
Mossi · 30
Mozart · 171
Música · 44, 46, 47, 49, 52, 171, 346, 348, 350, 355, 356, 357, 358, 384, 387, 390, 391

N

NFER · 391
Nicolás Oriol · *Véase* Oriol de Alarcón
Notkero Balbulus · 46

O

Ocaña · 119, 349
Odington · 48
Odon de Cluny · 46
Odón de Cluny · 408
Onrubia · 217
Orff · VII, 32, 53, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 171, 172, 272, 304, 349, 353, 391, 394
Oriol, N. · 65, 68, 82, 85, 349
Otloh de S. Emerano · 46
Ottaviano dei Petrucci · 47

P

Pablo Montesinos · 71
Palisca · 47
Palisca. C. · 357
Palmer · 33, 114
Pastor · 167
Pavlov · 115
Paynter · 32, 66, 143
Peretti · 242
Pérez Ferra · 231
Pestalozzi · 53
Philippe de Vitry · 46
Piaget · 54, 116
Piazza, G. · 353

Piston, W. · 358
Pitágoras · 48, 408
Plan Bachiller (1940 · 86
Plan de 1914 · 86
Plan de 1931 · VIII, 77, 80, 81
Plan de 1950 · 82, 86
Plan de 1967 · 82, 87
Plan de 1992 · 85
Plan de Estudios de 1871 · 86
Plan de Formación de 1945 · 86
Plan Experimental de 1971 · 87
Plan Profesional (1942) · 86
Plan Profesional del Magisterio de 1931 · 77
Plantinga, L. · 358
Platón · 17, 43, 52, 99
Pozo · 194, 199, 209, 249
Producción y Realización radiofónica · 222, 249
Proyecto Docente · XVII, XX, 88, 192, 253, 261, 295, 381
proyecto *Tunig* · 291

Q

Quadrivium · 44

R

Rabano Mauro · 45
Randel, D. · 385
Real Conservatorio de Música de Mª Cristina · 49
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid · 72
Red Iberoamericana de Informática Educativa · 391
Regino de Prüm · 45
Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales · 86
Remigio de Auxerre · 45
RIBIE · 391
Rivas Sánchez · 81, 360
Rodolfo de Saint Trond · 46
Román y Cano · 82
Romo Santos · 32, 358
Rosen, C. · 358
Ross · 122
Rousseau · 52, 53
Rudolf Steiner · 29, 356

S

Sabbatella Riccardi · 24
Sachs · 14, 159
Sadie, S. · 358, 385
San Agustín · 45, 408
San Niceto de Tréveris · 45
Sanuy Simón · 65
Schaeffner · 158
Schaffer · 32, 66
Schara, J. C · 44
Schaub, H · 385
Scholes, P. A. · 385
Segarra y Malla · 65
Self · 32
Servio Tulio · 43
Shuter-Dyson · 120
Shuter-Dyson · 122
Sierra Bravo · 6
Skinner · 115
Sloboda · 150, 344
Sociedades Musicales · 49
socio-constructivismo · 241
Stefani · 16
Stevenson, J. · 386
Subirats · 58, 350
Suzuki · 32, 64, 66, 69, 344
Swanwick · 31, 109, 113, 122, 149, 350, 358

T

Talavera, L. · 350
TDT · 398
Teatro Real · 49
Técnica Aleixandre · 66
Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIC · 8, 25, 34, 101, 167, 173, 174, 190, 241, 251, 260, 261, 262, 264, 265
Teoría de la Medida · 120
Théodore Simon · 120

Thorndike · 115
Títulos de Grado en Maestro · XIX
Tranchefort · 157
Trivium · 44

U

Ulrich, M. · 358
UNESCO · 53
Universidad de Bolonia · 48
Universidad de Oxford · 48
Universidad de Padua · 48
Universidad de París · 48
Universidad de Salamanca · 48, 50

V

Valcárcel · 233, 234
Van Der Spar, E. · 350
Vilar I Torrens, J. M. · 350

W

Ward · VIII, 32, 63, 65, 66, 67, 68, 349, 351
Wartofski · 6
Watson · 115
Whittall, A. · 358
Willems · VII, 32, 56, 66, 67, 69, 99, 115, 116, 117, 345
Willens · 53
Wood · 220
Woodcock, J. · 386
Wuytack · 32, 61, 64, 66

Z

Zabala · 223
Zenke, K. · 385
Ziryab · 46

NOTAS

[1] Consúltese para tener una perspectiva más amplia nuestro apartado bibliográfico

[2] Talento individual, campo/disciplina y Ámbito (jueces, instituciones)

[3] En los poemas homéricos se considera a las Musas diosas de la música y la poesía que viven en el Olimpo. Allí cantan alegres canciones en las comidas de los dioses, y en el funeral de Patroclo cantaron lamentos. De la estrecha relación existente en Grecia entre la música, la poesía y la danza puede también inferirse que una de las ocupaciones de las Musas era el baile. Como se les adoraba en el monte Helicón eran naturalmente asociadas con Dioniso y la poesía dramática, y por esto eran descritas como sus acompañantes, compañeras de juego o niñeras.

[4] La ética de Pitágoras se funda en la armonía del alma y de la relación analógica con la armonía del Cosmos. Llegar a la armonía de su alma constituye el objetivo de la perfección humana. Pero esta armonía no se limita a la armonía individual autocentrada. Para ser considerada como tal debe trascender y manifestarse en los diferentes aspectos de la vida del hombre. (Chapuis, J.)

[5] Carlomagno (742-814) es el promotor de la "instrucción escolar" multiplicando las Escuelas monásticas y catedralicias a través de su capitular del año 778. Estas escuelas poseen su antecedente en la Schola Cantorum de Roma de la que proceden numerosos Papas de los siglos VII y VIII y otros religiosos que son enviados con la misión de adoctrinar y difundir la liturgia.

[6] Las Fuentes de toda la teoria musical medieval se encuentra recogida en las colecciones de textos siguientes: Coussemaker, E. (1897); Gerbert, M. (1784); Migne, J.P. (1878); Aim (1950).

[7] La obra musical de San Agustín está incluida dentro de Disciplinarum libri (una vasta enciclopedia con el fin de mostrar cómo se puede y se debe ascender a Dios a partir de las cosas materials) con el nombre de De musica libri VI.

[8] Teórico musical latino nacido en Scyllaceum (Squillace – Italia inferior) hacia el 485. En su libro De artibus ac disciplinis liberalium litterarum, contiene un tratado De musica, publicado por Gerbert como "Institutione musicae"

[9] Obispo de Sevilla (599 – 636). Resume la doctrina de Casiodoro y añade elementos propios acerca de los instrumentos musicales de su timpo, uso del canto en los templos españoles.

[10] Benedictino e historiador inglés (673 -735).

[11] Teórico inglés (735 – 806). Preceptor y consejero de Carlomagno, ejerció su influencia para la introducción y desarrollo del canto gregoriano (canto romano)

[12] Teórico musical francés (s. IX). En su Musica disciplina, escrito en el año 900, resume a Biecio, Casiodoro y S. Isidoro y da información sobre la música de la época carolingia. Diferencia al músico práctico del teórico. Relaciona los modos eclesiásticos con el movimiento planetario.

[13] Historiador y teórico alemán (840 – 915). En su tratado musical Epistola de Harmónica Institutione, distingue claramente la música en dos ramas: natural y artificial. Lo más importante es una apartado que dedica al canto litúrgico en el Tonario (enseñanza musical de cómo se debe interpretar)

[14] Teórico musical francés (s. IX). Fue maestro del monje Odón de Cluny.

[15] Monje de Saint Gall (840 – 912) En su Epistola a Lamberto sobre las letras significativas, habla de cómo debe ser su ejecución (como símbolos de cambios rítmicos, melódicos y agónicos)

[16] Abad del monasterio de Cluny (+ 942). Fue el primero en usar la antigua notación alfabética, con el significado que se ha conservado hasta ahora (ABCDEFG = la, si, ut, re, mi, fa, sol). Su obra más importante es el "Dialogus de Musica", en la que tiene un concepto práctico desarrollado de la enseñanza, con el objetivo de que la música es cantar bien. Para ello se vale de enseñar a cantar a través del monocordio, obteniendo un resultado más verdadero y con perfección.

[17] Religioso benedictino y célebre teórico musical italiano, al cual se atribuyen numerosas innovaciones en la escritura de la música: reforma de la notación musical, creación de las claves y de las cuatro lineas de la pauta, nombre a las seis primeras notas de la escal (ut,re,mi,fa,sol,la).

[18] se trabajara desde muchos puntos de vista, así encontramos a Juan Cotton y Adelardo de Bath con el concepto de la psicología musical; Hugo de San Víctor y Domingo Gundisalvo con las relaciones entre la Poética y la Música; Roberto Grosseteste, Gil de Zamora, Tomás de Cork y Rogerio Bacon con la estética positiva; Santiago de Lieja, el Anónimo IV, Lamberto, Franco de Colonia, Engelberto de Admont, Jerónimo de Moravia, Juan de Garlandia

[19] En España, Alfonso X el Sabio dota una cátedra para la enseñanza de la música en 1254, entre las once materias que aparecen en la Carta magna de la Universidad de Salamanca.

[20] Entre los principales exponentes del pensamiento musical del Ars Antiqua están: Ugo de S. Víctor, Ricardo de San Víctor, Vincenzo de Beauvais, Giovanni de Muris.

[21] Compositor, teórico musical y poeta francés nacido en Paris. Se considera que es uno de los principales teóricos del Ars nova, así como un compositor de gran talento, innovador e influyente.

[22] Otros teóricos del Ars Nova fueron: Pietro D'Abano, Marchetto de Papua, que tenían una gran influencia de la Filosofía escolástica en su pensamiento musical; Walter Odington, Ugolino de Orvieto, Filippotto de Caserta, Filipo Villani, Prosdocimo de Beldemandis, Martín le Franc y Simón Tunstede.

[23] Ziriab es el apodo por el que generalmente se conocía a este músico. Su verdadero nombre fue Abulhasán Alí ben Nafi. Era cliente del Emir al-muminín al-Mahdí al-Abasí. Por ser de color moreno muy subido, por la claridad y fluidez de su habla y la dulzura de su carácter, se le conocía también por el Pájaro negro. (Ribera y Tarragó, J.: 2002)

[24] En la Universidad de leiden, en la Biblioteca Ambrosiana de Milán, en Biblioteca del Escorial de Madrid, y en Beirut

[25] También reciben el nombre de Ministriles, Schola Catorum, Congregaciones, etc.

[26] Entre los muchos ejemplos de referencias pedagógicas en el renacimiento valga el siguiente comentario del compositor salmantino Diego Pisador en su Libro de música de vihuela (1552),: …de manera que uno con sólo entender el arte de la cifra sin otro maestro alguno pueda començar a tañer y ser músico acabado.

[27] Glareanus, Zarlino o el mismo Galilei, describen en sus tratados las relaciones de la música con la arquitectura, el mundo de las proporciones, símbolo de una belleza artística imperante en la época.

[28] A finales del siglo XVI, acabando el Renacimiento, se desarrolló un estilo manierista radical. En música profana, especialmente en la madrigal, había una tendencia hacia la complejidad y hasta el cromatismo extremo (como se observa en las madrigales de Luzzaschi, Marenzio, y Gesualdo). El termino "manierismo" se deriva de la historia del arte.

[29] En 1540, publica Bermudo su Declaración de instrumentos musicales, obra en la cual pueden apreciarse los progresos de la técnica instrumental coetánea. Está considerado como el primer tratado de orquestación musical.

[30] En 1565 escribe el Libro de tañer fantasía. Se trata del primer manual sobre composición que se había escrito hasta la fecha.

[31] Publicó "De Musica libri septem" en Salamanca, en 1577. De este maestro dijo Vicente Espinel, que era "el más docto varón en música especulativa que ha conocido la antigüedad". El libro VI, en concreto, es la mejor fuente para conocer la música popular del siglo XVI pues el autor, al querer demostrar que la lengua castellana es tan apta como la griega o latina para hacer versos y componer melodías bajo unas medidas prefijadas, recurre a melodías breves y aires de época que inserta entre los párrafos de teoría.

[32] [...] explicar música especulativa media hora y hacer cantar a los estudiantes el tiempo restante, música práctica. (Título XVII del Real Decreto de 14 de octubre de 1538.)

[33] Samuel Rubio (1988:50) comenta que: Lo mismo que en las capillas catedralicias había en las de las cortes un encargado de la formación de los mozos de coro, peso que recaía sobre el propio maestro …

[34] El Concordato de 1851 limitará el número de miembros de las capillas existentes al exigir a todos sus miembros que sean clérigos. La iglesia, y con ella la música religiosa, pierde incidencia en la vida musical del país.

[35] *La Universidad de Salamanca es la única institución pública que en torno al año 1800, mantiene la enseñanza de la música dentro de sus planes de estudio. Hay que esperar al año 1831, en el que el Conservatorio de Música de Madrid toma el relevo, y también la primacía en lo que a la enseñanza oficial de la música se refiere* (García Fraile, 1991:77)

[36] Heredero de las ideas pedagógico - musicales iniciadas por Rousseau; comprendió la importancia de la música para el niño a partir de su primer año de vida. Plantea una metodología rígida que exige del niño un aprendizaje serio de la teoría antes de llegar al canto. El canto tiene influencia sobre el carácter y destacaba la importancia de usar en la escuela canciones nacionales. Así, Pestalozzi expresaba su preocupación por utilizar la música como herramienta para transmisión de la cultura tradicional.

[37] La infancia tiene sus maneras peculiares de ver, pensar y sentir, y nada hay tan fuera de razón como pretender sustituir esas maneras por las propias nuestras. n su gran obra el "Emilio", desarrolla un plan de enseñanza musical, propone canciones sencillas, escritas especialmente para niños. Dice que cuando el niño sienta el gusto por la música debe impartírsele la enseñanza del solfeo y de la escritura. Igualmente recomendaba el cultivo del oído, la rítmica y la improvisación

[38] Iniciador de los jardines de infantes. En su obra "Canciones para la madre y el niño" decía que los niños debían inventar melodías y aconsejaba a las madres para que trataran de incentivar a los niños, despertando su interés por el canto de un pájaro, por escuchar y producir sonidos armoniosos, y que les cantaran a sus hijos lo más frecuentemente posible. El niño para desarrollarse integralmente debía ejercitarse en el canto, modelado y pintura, consciente de sus intereses y apreciativo del verdadero arte. La música debía enseñarse de manera esencialmente práctica con cantos muy simples sin recargar a los niños de teoría. En sus jardines de infantes la música ocupaba un lugar de privilegio, se practicaban los juegos y las rondas y además se construían instrumentos rítmicos y melódicos

[39] Compositor, recopilador de música folclórica y profesor húngaro. Hijo de un jefe de estación de ferrocarril aficionado a la música, nació en Kecskemét y estudió en Budapest con Hans Koessler.

[40] Émile Jacques Dalcroze, músico, compositor y pedagogo, nació realmente en Viena en 1865, donde pasó sus primeros años, residenciándose luego definitivamente en Ginebra viviendo allí hasta su muerte, acaecida en 1950.

[41] Orff es conocido sobre todo por Carmina Burana, obra que se estrenó en Fráncfort del Meno en 1938. Se trata de una cantata escénica. Es la primera de una trilogía que también incluía Catulli Carmina (1943) y Trionfo di Afrodita, que reflejaba su interés por la poesía alemana medieval y por la lírica grecolatina, ya que la letra de los Catulli Carmina es obra de Cayo Valerio Catulo (el prólogo y el epílogo sí son creación de Orff) y Trionfo di Afrodita es una selección de textos de Catulo, Sapho y Eurípides.

[42] Nació el 31 de agosto de 1870 en Italia en Chiavaralli, provincia de Ancona, en el seno de una familia burguesa católica, falleciendo en Holanda en 1952 con 81 años de edad. Su madre fue Renilde Stoppani, mientras que su padre Alessandro era militar de profesión y muy estricto; en esa época a lo que más aspiraba una mujer era a ser maestra, aunque en su familia se reconocía cierta educación hacia la mujer.

[43] Creador de Las ondas de Martenot. Son un instrumento electrónico inventado en 1928 formado por un teclado, un altavoz y un generador de baja frecuencia. Las ondas Martenot es un instrumento monofónico y no produce notas simultáneas; cuando se presiona una tecla sólo puede producirse un único sonido. Maurice Martenot ofreció la primera demostración de las Ondas Martenot en el Conservatorio de París el 20 de abril de 1928 con una obra de Dmitrios Levidis.

[44] Inicialmente un movimiento litúrgico así como un sistema de entrenamiento musical. Fue desarrollado por Justine Ward (los E.E.U.U. 1880-1975) para acomodar los cantos del proprio de Motu de Pius X (1903) para la renovación de la canción sagrada.

[45] En la siguiente dirección Web aparece un cuadro comparativo de las principales características musicales entre unas teorías y otras. http://www.musicamaestros.com.ar/mm/apuntes/ap_metodoscomp.html

[46] Según comenta Maneveau, estos métodos tienen una serie de aspectos “débiles” como: Inician a una música y no a la música; no evitan la dificultad del solfeo plantean soluciones sencillas; no introducen, ni siquiera por etapas, a la música o a las músicas de hoy; se dirigen a formar en primer lugar lectores; están encerrados, cada uno a su manera, en un sistema coherente, lo que les condena a una cierta esclerosis. (Maneveau: 1993, 235-236)

[47] La orden de creación de escuelas normales es de 21-VII-1838 y dispone que cada provincia sostendrá una Escuela Normal de enseñanza primaria. El profundo sentido profesional de los docentes favoreció la creación de la Escuela Normal Central de Maestras por orden ministerial de 24-II-1858 destinada «a promover la educación femenina del país».

[48] con el apoyo político de Gil de Zárate y la Ley Someruelos (1838) de enseñanza primaria.

[49] http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf

[50] http://www.mec.es/universidades/eees/files/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

[51] http://www.mec.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf

[52] http://www.mec.es/universidades/eees/files/050520_Bergen_Communique.pdf

[53] http://www.mec.es/universidades/alcue/index.html

[54] Explorador y científico británico. Sus investigaciones fueron fundamentales para la constitución de la ciencia de la estadística.

[55] La psicología diferencial es la disciplina que se ocupa del estudio de las diferencias individuales. Forma parte de la Psicología de la personalidad. Su objeto de estudio sería la descripción,predicción y explicación de la variabilidad interindividual, intergrupal e intraindividual en áreas psicológicas relevantes, con respecto a su

origen, manifestación y funcionamiento. A menudo contrapuesta a la psicología general, que se ocupa precisamente del estudio de lo que tenemos los seres humanos en común, se delimita como una de las grandes disciplinas dentro de la psicología. La psicología general usa el método experimental (de ahí que también se la conozca como psicología experimental), basándose en el paradigma E-R (estímulo-respuesta), mientras que la psicología diferencial usa el método correlacional, con el paradigma R-R.

[56] Pedagogo y psicólogo francés. Se le considera el padre de los test de inteligencia.

[57] Un ejemplo de este tipo de resultados lo encontramos en la siguiente afirmación contrastada: la potencialidad musical se revela a los dos años de la edad, mucho antes que la potencialidad de cualquier área (Scott y Moffett, 1977; Shuter-Dyson, 1986; Shuter-Dyson Y Gabriel, 1981; Stanley Y Benbow, 1986)

[58] Las imágenes de instrumentos musicales y Mapas conceptuales de este apartado corresponden al Recurso Interactivo MOS: Portal temático musical, perteneciente al Ministerio de Educación, del cuál es coordinador el candidato. El recurso se encuentra ubicado en siguiente dirección: http://recursos.cnice.mec.es/musica

[59] El origen de esta corriente hay que situarla en el grupo francés GRM (Groupe Recherches Musicales) de París (Pierre Schaeffer)

[60] Cfr. La teoría de los "campos de aprendizaje" de Gagné, "la taxonomía de los objetivos didácticos" de Bloom, "el cubo de contenidos" de Wheeler, "la trayectoria ideal de aprendizaje" de Douglas y Douglas, "la univocidad en la formulación de objetivos" de García Hoz , o "el modelo de estructura de la inteligencia" de Guilford.

[61] RPE A5-0084/2001.

[62] Ley 51/2003

[63] Celebrada en Córdoba (España) en octubre de 2003.

[64] http://www.uni-g9.net/portal/index.jsp

[65] http://kdem.unex.es/wikitest/index.php/Portada

[66] http://www.naxosmusiclibrary.com/

[67] http://www.atei.es/pages/videoenlinea.asp

[68] El punto 4 del artículo 5 del Real Decreto 1125/2003, por el que se establece el sistema europeo de créditos, marca una horquilla de entre 25 y 30 horas por crédito. Al final se concretó en 25 horas por crédito ECTS el cómputo global de trabajo del estudiante (presencial y no presencial)

Resumen

En el actual marco coyuntural de las enseñanzas universitarias encontramos una ocasión y un reto excepcionales para progresar en el proceso de maduración de los estudios de Grado de Maestro en Infantil. Progresivamente, la dimensión epistemológica de estos estudios se afianza y amplia para alcanzar la madurez y estabilidad propias de otras disciplinas con una mayor tradición académica.

Los Títulos de Grado en Maestro, han realizado una prospectiva sobre qué debe aportar el paso por las Facultades de educación de la UCLM a aquellos que anhelan ofrecer su hacer profesional al ejercicio de la docencia. La configuración de nuevas estrategias didácticas no hace sino responder a la necesidad de atender, desde el ámbito universitario, a la proliferación de ofertas mediáticas no tradicionales (Internet, emisiones digitales, nuevas modalidades comunicativas,...) que se vienen constituyendo como materias imprescindibles en la actividad profesional y docente.

Aunque la enseñanza musical ha perdido parte del *curricula* existente merced a la desaparición de las especialidades que configuraban el antiguo plan educativo, sigue manteniendo un valor importante e imprescindible en la formación del futuro graduado en Educación Infantil.

La evidente presencia y necesidad que en el ámbito del desarrollo actual de la Educación posee la música, declara la exigencia de motivar un proyecto científico que dé cuenta de su especificidad. Asumir las actividades fijadas por la Resolución que motiva el Trabajo nos involucra en una triple operación: la construcción científica de la disciplina, la enseñanza, y la investigación.

Teniendo presentes estos principios se ha estructurado el libro en seis capítulos estructurados, a su vez, en tres partes o bloques temáticos: 1) concepto de la Educación musical y su metodología científica específica, y está subdivida en tres grandes capítulos: a) materia como objeto de estudio científico; b) aspectos disciplinares generales; c) especificidad disciplinar de la especialización:

Percepción y expresión musical. 2) Descripción y desarrollo de la metodología docente. 3) Explicación de la guía docente.