

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

La historia de la música en las aulas de Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por:	Rafael Aguado Cebriá
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de Intervención
Director:	Antonio Rodríguez Suárez

Valencia

14 de marzo de 2014

Firmado por: Rafael Aguado Cebriá

RESUMEN

En el presente trabajo se describe una propuesta de intervención desarrollada a partir de la fusión de diferentes metodologías de enseñanza musical, mediante la utilización de la metodología globalizada. Se expone el evidente distanciamiento entre los jóvenes y la música de arte, tanto por razones económicas y sociales como por la inexistencia de un protocolo bien definido que fomente este tipo de música. Ante esta situación, se pretende desarrollar una metodología que subsane esta problemática. Se justifica la pervivencia de la música de arte tanto desde una perspectiva histórica, como desde el interés que las personalidades más relevantes de las diversas esferas del pensamiento siempre han mostrado por ella. Del mismo modo, las más recientes investigaciones científicas apoyan el estudio y la práctica musical. Se incluye el marco legislativo en vigor así como el que está empezando a sustituir al anterior, para la aplicación de esta metodología en la Educación Primaria, más concretamente en el último ciclo de esta etapa. La descripción del momento cognitivo en que se encuentran los alumnos a los cuales se orienta este trabajo, permite una mejor aproximación al tipo de actividades que pueden resultar más idóneas.

Palabras clave: Educación Primaria; didáctica musical; música de arte; enseñanza de la historia de la música.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	1
2. Marco Teórico.....	4
2.1. Antecedentes históricos.....	4
2.2. Marco legislativo.....	11
2.3. Desarrollo Cognitivo.....	13
2.4. Metodologías.....	16
2.4.1. Método Ward.....	16
2.4.2. Método Dalcroze.....	17
2.4.3. Método Willems.....	19
2.4.4. Método Kodály.....	21
2.4.5. Sistema Orff-Schulwerk.....	21
2.4.6. Shinichi Suzuki.....	22
2.4.7. Métodos Globalizados.....	23
2.5. La combinación de distintas metodologías como solución metodológica.....	24
3. Metodología Propuesta.....	25
4. Conclusiones.....	30
5. Prospectiva.....	31
6. Bibliografía.....	32

1. INTRODUCCIÓN

Las más recientes investigaciones científicas, así como multitud de artículos publicados por eminentes pedagogos apoyan la idea de que la práctica y la escucha de la música solo aportan cosas positivas y, sin embargo, por falta de una motivación adecuada, algunos alumnos pueden llegar a perderse esta experiencia.

Los niños y niñas escuchan música desde que nacen y en multitud de situaciones: anuncios, programas de televisión y radio, juguetes infantiles, en la radio del coche mientras viajan con sus padres, en las fiestas regionales, en dibujos animados y en un largo etcétera. De toda esta música que escuchan, un gran porcentaje pertenece a la música pop, la cual es, probablemente, la que más se acercará a sus gustos cuando, en la pre-adolescencia, etapa en la que se encuentran los alumnos del tercer ciclo de educación primaria y a los cuales se orienta la presente propuesta de intervención, comiencen a tener la posibilidad de elegir entre un género musical u otro.

Lo que no saben estos pre-adolescentes es que también han crecido escuchando obras “clásicas” que de seguro han tarareado alguna vez y que también les ha gustado. Sin embargo, dado que formaban parte de algún anuncio, o bien de su serie de dibujos animados favorita, nunca se han llegado a plantear quiénes eran sus compositores, si todavía viven, si, por el contrario, murieron hace ya cientos de años y preguntas similares. Varios años de experiencia docente en Educación Secundaria Obligatoria lleva a concluir que el desconocimiento sobre los orígenes de la música que les rodea es una barrera que les impide acercarse a la música de arte sin prejuicios, recelo y preocupación. Es más que evidente, porque así lo expresan habitualmente mediante sus comentarios en el aula que, a partir de la pre-adolescencia, hablar de música “clásica” es sinónimo de algo aburrido y obsoleto que no tiene relación con ninguna faceta de su vida. Es por eso que, cuando en la enseñanza reglada llega el momento de estudiar “Historia de la música”, los profesores se encuentran con un grupo de jóvenes totalmente reticentes a aprender.

No obstante, los niños y adolescentes pueden y saben disfrutar de la música de arte, como queda demostrado en experiencias como la del proyecto PROESO¹ (Banda de Profesores y Profesoras de Educación Secundaria Obligatoria). En dicho proyecto, se ha

¹ <http://cvproeso.wix.com/proeso#>

tenido la oportunidad de comprobar cómo un conjunto de ochocientos alumnos de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria, (ESO) han participado y disfrutado de su participación en un coro, interpretando obras de Música de Arte de diferentes estilos, a las que han dedicado muchas horas de ensayo. Este tipo de experiencias indica que, empleando el enfoque apropiado, la Música de Arte constituye un repertorio y una experiencia dinámica, única y motivadora para el alumnado de EP y ESO.

Parece evidente que no son las obras “clásicas” las que desagradan a los jóvenes alumnos. El problema, es otro. No es que la música de arte carezca ya de recursos lo suficientemente atractivos como para conectar con los gustos de los más jóvenes, no es que sus combinaciones armónicas y melódicas se hallen tan obsoletas que son incapaces ya de mover sus “afectos” empleando las palabras que pronunciaría Vincenzo Galilei (1520 - 1591) en alguna de las reuniones de la Camerata Fiorentina de los Condes de Bardi. Lo que parece, más bien, es que la sociedad en general y el sistema educativo en particular, no han sabido, o no se han preocupado lo suficiente, por presentar este tipo de música de manera más atractiva y gradual, según exponen Jung y Villaseca (2002).

Según se desprende de los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre la manera en que aprenden los alumnos, conseguir que el discente encuentre interesante la materia a estudiar no es algo banal, sino que tiene enorme utilidad. Al contrario de los postulados conductistas, los cuales consideran el proceso de aprendizaje como el producto de la obtención y repetición literal de los contenidos transmitidos, enfoques de corte cognitivista mantienen que el aprendizaje tiene lugar cuando el educando consigue relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos que ya posee. Según el enfoque constructivista, el aprendizaje significativo se consigue cuando el alumno es capaz de establecer conexiones entre los conocimientos previamente adquiridos y los que se pretende que adquiera, logrando de esta forma una ampliación de sus esquemas de conocimiento. Sin embargo, para que se pueda consolidar el aprendizaje significativo, además del establecimiento de las correspondientes relaciones entre los nuevos conceptos y los esquemas de conocimiento previos, resulta determinante la forma en la que se les han presentado estos a los alumnos, así como el interés y la voluntad del alumno hacia el aprendizaje. Pueden citarse en este punto las ideas filosóficas de Thomas Schiels, responsable del primer Departamento de Educación en la Universidad

Católica de América, expuesta en su obra *Filosofía de la Educación* (Schiels, 1917), el cual considera que una verdadera educación: "... debe ser eminentemente activa, posibilitando y desarrollando la imaginación y el poder expresivo de los niños, despertando sus capacidades latentes, convirtiéndolas en activas, despertando su curiosidad y estimulando su interés, ayudándole a pensar". La motivación, es pues, fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje y la podríamos definir como "el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta" (Martínez-Otero, 2007, p. 62). Después de lo revelado en los párrafos anteriores, consideramos evidente que un replanteamiento del enfoque educativo de la Historia de la Música en las aulas, aprovecharía en mayor medida el gran potencial que tienen los niños y niñas de estas edades. Los materiales que se emplean pueden constituir una base extraordinaria para introducir al alumnado de EP en la música de arte, pues se pueden erigir en "pre-textos" a la hora de crear vínculos con un repertorio que muchas veces les queda vedado por cuestiones diversas.

El presente trabajo pretende contribuir a la subsanación de la problemática que se ha presentado en torno a la Educación Musical en la EP a través de una propuesta educativa que atraiga a los jóvenes hacia el estudio de la música clásica. Es evidente que existen métodos muy eficaces para enseñar música pero no hay métodos diseñados para "atraer" a los jóvenes hacia el estudio de la música "clásica" Es por ello que el presente trabajo se desarrolla con el fin de contribuir a que los niños y niñas de educación primaria aprendan a disfrutar con la música "clásica" del mismo modo que lo hacen con cualquier otra.

La presente propuesta de intervención pretende diseñar una herramienta útil aplicable a cualquier centro y encaminada a que el alumnado de EP se relacione positivamente con un repertorio que habitualmente desdeña y que, sin embargo, ha probado tener un gran valor educativo y un positivo impacto. También se busca que los discentes se familiaricen con dicho repertorio, preparándose para que, más adelante, los contenidos de otras asignaturas, como la de Historia de la Música, sean más cercanos y motivadores. Todo ello a partir de la elaboración de una propuesta didáctica que introduzca y familiarice al alumnado de EP con la Música de Arte a través de una metodología activa y motivadora.

A fin de alcanzar dicho objetivo el presente trabajo previamente profundiza en el conocimiento de las metodologías activas dentro del ámbito de la educación musical; se investigan los hábitos y circunstancias de consumo musical de los alumnos de la EP y se busca conocer el repertorio musical que se ofrece a los alumnos de EP en los principales manuales/libros que se emplean en la actualidad para la docencia musical.

Asimismo, se pretende contribuir a la formación de personas libres, que sean capaces de elegir la música que consumen de una variedad lo más amplia posible de entre las posibilidades existentes en el mercado discográfico.

El presente trabajo también se encamina a desarrollar la percepción auditiva, la memoria, la coordinación, la percepción del espacio y la lateralidad y de manera más interdisciplinar, potenciar el compañerismo y el trabajo en equipo.

En cuanto al profesorado, se busca una reflexión respecto al tratamiento que se le viene dando a la música de arte en EP y sus consecuencias y, en segundo lugar, promover un posible nuevo enfoque de esta parte del currículum.

El trabajo se ha organizado de la siguiente forma: En el capítulo 2, se realiza un análisis general de los antecedentes, del marco legal y de las metodologías propuestas aplicables a la educación musical en primaria; en el capítulo 3, se analiza la metodología aplicada y se describe la propuesta de intervención; en el capítulo 4, se recogen las conclusiones obtenidas por el presente trabajo; finalmente, en el capítulo 5, se proponen futuras líneas de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Por lo que se concluye de los restos arqueológicos e iconográficos encontrados, así como de las diferentes referencias literarias conservadas, la música ha estado presente de una u otra forma, en todas las civilizaciones que han habitado la tierra. La cuestión sobre el origen de la música, ha sido ampliamente abordada por filósofos, musicólogos y estudiosos de distintas esferas del conocimiento. Son una clara evidencia de ello, las innumerables teorías que sobre esta cuestión encontramos desde finales del

siglo dieciocho y a lo largo del romanticismo, así como las intensas polémicas que protagonizaron prestigiosos pensadores de la época. Algunas de las más prestigiosas revistas filosóficas del momento, como por ejemplo la Inglesa *Mind*, publicaron artículos en referencia a este tema suscritos por el musicólogo Richard Wallaschek (1860-1917), el filósofo, psicólogo y antropólogo Herbert Spencer (1820-1903) y el psicólogo Edmung Gurney (1847-1888) (Fubini, 1992). Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) llegó a la conclusión de que, inicialmente, música y lenguaje iban unidos. Esta afirmación procede de la creencia de que la música, en su forma primigenia, constaba únicamente de melodía y esta a su vez, consistía básicamente en acentos y cantidades, derivados del empleo natural de las palabras. Karl Stumpf (1848-1936) filósofo y psicólogo alemán, mantiene que la música surge de la necesidad de comunicación de los seres humanos cuando les separaban grandes distancia. Charles R. Darwin (1809-1882) prestigioso naturalista inglés, acomete en su obra el tema del origen de la música, relacionándolo con sus hipótesis sobre el origen de las especies. Según expone en su obra, el hombre primitivo, al igual que el resto de los animales, emitía gritos con el propósito del ayuntamiento. El proceso evolutivo hizo que estos sonidos inarticulados fueran dando paso poco a poco a las canciones de amor (Alcover y Lafuente, 2009). Una de las críticas que recibe esta teoría es que, según se desprende de los análisis realizados a tribus que aún hoy perviven en estado primitivo, no se observa que exista una predominancia de los cantos de amor. En efecto, Fubini (1992) defiende la idea de que tanto Darwin, como Spencer, Wallaschek, Combarieu entre otros, abordaron el estudio de las investigaciones sobre el origen de la música desde una perspectiva errónea, pues no consideraron a la música desde la vertiente básicamente artística, compartiendo el mismo error que ya cometieran los musicólogos. Razona Fubini sobre esta cuestión que, aunque se admita el origen sexual del canto en el hombre primitivo, como ocurre con otras especies animales, es difícil imaginar la evolución ulterior y progresiva de la música o, como menciona el propio autor, la composición de una sinfonía beethoveniana, a partir de este primer impulso. El progreso social se encargó paulatinamente de contrarrestar tal estímulo, al menos desde el terreno estrictamente musical al mostrar una coherencia interna propia, independiente y objetiva. En la revista filosófica *Mind*, los escritos sobre el origen de la música debido a un impulso sexual, defendido por Darwin y Gurney, se enfrentaron a los de Spencer, el cual, basándose en el conocimiento que aporta la observación, argumentaba que la música es utilizada por el ser humano en circunstancias tan distintas como el trabajo, la caza y el

ocio. A su vez, Gurney se opone a la teoría sobre el origen de la música expresada por Wallaschek. Este último sostiene que el elemento musical originario es el ritmo y que por tanto, de este derivan armonía y melodía, mientras que Spencer se acerca a las teorías de Rousseau. Sostiene Spencer que en origen, el lenguaje comprendía componentes emotivos e intelectivos y que no es sino con el paso del tiempo que estos componentes llegaran a separarse. La música y el canto derivan, pues, de los elementos emotivos, dado que las inflexiones de la voz, no son otra cosa que cambios de la intensidad de las emociones; los intervalos melódicos son más amplios si la emoción se muestra con mayor vehemencia; del mismo modo, el sonido más agudo, encarna la emoción suprema.

Se tiene constancia del uso de arpas con tres cuerdas en la antigua Mesopotamia, según se revela del estudio de ideogramas en tablillas de escribir sumerias, con una datación en torno a 3000 años a. c. Influenciados por la cultura musical mesopotámica, empezó a desarrollar este arte el pueblo hebreo, haciendo uso de él en las coyunturas más importantes. Posteriormente, se verá influenciado por la cultura Egipcia (Alcover y Lafuente, 2009). Aunque se tiene constancia de la participación de los hombres en el canto, la danza y la interpretación de instrumentos, fueron en un principio las mujeres, las principales difusoras de la cultura musical de su pueblo:

[...] eran las doncellas las que salían a recibir a los héroes, catando, danzando y tocando algún instrumento; cuando David regresó, después de vencer a Goliath, fue recibido por las mujeres que cantaban y danzaban al son de panderos y flautas; cuando perseguidos por los egipcios, los hebreos cruzaron el mar rojo Miriam, la hermana de Aaron, con un coro de mujeres contestó al canto de alabanza de Moisés, acompañándose de un toph (pandero). (Alcover y Lafuente, 2009, p. 111)

También en la antigua civilización china, cuyos orígenes se remontan al neolítico, se tiene constancia de la importancia que se le atribuía a este arte. En china, y a diferencia de la cultura mesopotámica, en la cual solo estaba relacionada con la magia y los ritos religiosos, la música formó parte de la enseñanza debido a su poder educativo. Es conocido que debido a la alta estima en que se le tenía, los emperadores, ministros y sabios, participaban en las decisiones que afectaban al sistema musical. (Alcover y Lafuente, 2009). En la cultura helénica y más concretamente en la evolución del género épico desde la poesía al relato, observamos como la música va adquiriendo paulatinamente gran importancia. No se conservan los suficientes fragmentos de autores

líricos griegos como para poder determinar con exactitud, el lugar que ocupó la música dentro de las composiciones poéticas de éstos, así como la función que le atribuían. Pero hemos de resaltar que los autores más destacados (Arquíloco, Minnermo, Safo), son rememorados no solamente como poetas, sino también como músicos, y en ocasiones como ejecutantes de flauta. De todos modos, la existencia de cantos a una y a varias voces, acompañados fundamentalmente de la lira, e interpretados en diferentes celebraciones (civiles y religiosas), demuestra el papel que fue adquiriendo la música en esta civilización. Aunque no pueda afirmarse que la música formaba parte ya de un ideal educativo, si es seguro que este ideal empezó a gestarse y fue creciendo a lo largo de los siglos. De manera gradual y conforme el poeta-músico fue prestando más atención a los objetivos éticos de la música, se empezó a gestar la idea de educación musical o educación a través de la música. (Fubini, 1992). Como vemos, ya en la antigua Grecia, cultura a la que siempre ha vuelto su mirada el hombre a lo largo de toda la historia de la humanidad, le concedió una enorme importancia a la música estableciéndose un intenso debate estético-filosófico en torno a ella y a la conveniencia o no de su enseñanza/aprendizaje. La mayoría de los filósofos más influyentes de este periodo histórico expresan en algún momento, y a través de sus escritos, su opinión sobre el poder que se le atribuía a la música o sobre los posibles beneficios de ésta sobre el oyente y/o estudiante. Por ejemplo Patón habla con profusión de música a lo largo de “La República”, un diálogo eminentemente político, así como en “Las Leyes”, “Fedón” y “Fedro”. Entretanto, Aristóteles lo hace en “La Política”. Damón afirma en su obra que la virtud puede enseñarse y la música, utilizada de manera correcta, es uno de los recursos más adecuados para obtener tal fin. Esta idea de base racionalista, será desarrollada y culminada por Platón posteriormente, alcanzando la música un mayor relieve educativo en su filosofía.

Uno de los puntos centrales de la doctrina de Damón, es que la música no solo puede, desde el punto de vista amplio, educar el espíritu, sino que también puede, desde un punto de vista restringido, rectificar sus malas inclinaciones. La rectificación se produce gracias a una música que imite la virtud que se pretendía inculcar en el espíritu y que, consiguientemente, elimine el vicio o inclinación que antecedió a la virtud en cuestión. En este caso puede hablarse de catarsis alopática: inducida por la imitación de la virtud contraria del vicio que se trate. En cambio, la catarsis Aristotélica podría denominarse con razón, homeopática, en cuanto que la corrección de vicios se logra a través de la imitación del vicio en sí del que debe

liberarse el espíritu. De esta forma, tales vicios se convierten en inofensivos y el espíritu se “purifica” de ellos cuando escucha una música que, al imitar los sentimientos que nos oprimen, como la piedad, el miedo y el entusiasmo, se halla en las mismas condiciones de quien se ha curado o purificado. (Fubini, 1992, p. 53,54)

Aunque el pensamiento griego ha de ser considerado desde la perspectiva temporal que se merece, no podemos obviar las siguientes palabras de Aristóteles: la música no se practica para lograr un único tipo de beneficio “sino para cumplir con múltiples usos, puesto que puede servir para la educación, para procurar la catarsis y, en tercer lugar, para el reposo” (citado por Fubini, 1992, p. 71).

Sin embargo y a pesar de lo expuesto en los párrafos anteriores, es necesario no obviar la siguiente afirmación del compositor Robert Schumann “La estética de un arte es igual a la de otro; únicamente difiere el material”, pues marca un punto de inflexión en la consideración de la música con un rango equiparable al de las demás artes. Y es que, durante muchos siglos, había sido considerada un arte inferior. (Fubini, 2004) Las acusaciones que se vertían sobre ella, principalmente hacían referencia a su “asemanticidad”, es decir, a la imposibilidad de transmitir un mensaje inequívoco como ocurre con la palabra y a su carácter hedonista, valorándola como un oficio, con apenas nexos en común con el mundo del arte. No es hasta principios del siglo diecinueve cuando la música adquiere un estatus privilegiado respecto a las demás artes. No es que a principios del romanticismo se abandonase la idea de la “asemanticidad” del lenguaje musical, muy al contrario, esta característica era ahora la virtud por la cual la música pasaba a ser la primera entre las artes. Se considera que la música capta directamente la realidad y por ello no necesita servirse de los medios con que cuenta la palabra para expresarse. (Fubini, 1992).

La mayor parte de la música que escuchan los jóvenes corresponde al género pop. Las razones de que se decanten por este tipo de música son muchas, pero entre ellas, las más importantes y las de mayor peso son las que hicieron del nacimiento del rock un auténtico fenómeno de masas (Frith, 1981; Peterson1990): el pop, como género, les permite tener un tipo de música que les diferencia de sus mayores, que expresa su inconformismo con la sociedad que les rodea, les ofrece letras que muestran los estados de ánimo y emociones propias de su edad o bien les proporciona ídolos a los que imitar

cuando todavía no tienen una personalidad totalmente formada. Estas necesidades, entre otras, son convenientemente explotadas por la industria discográfica.

Existen diferentes estudios en este sentido como los del psicólogo y profesor de educación David J. Hargreaves (Hargreaves, 1986; Hargreaves, 1997; North y Hargreaves, 1999). Sus propuestas engloban los ámbitos de la psicología cognitiva, la psicología evolutiva, la psicología del desarrollo, la psicología social, la psicología de la música y la psicología del desarrollo musical. Sus estudios combinan diferentes perspectivas de la psicología para lograr una interpretación más completa en el campo de la investigación. En su artículo “La psicología evolutiva y las artes”, que sirve de introducción al volumen Infancia y educación artística (Hargreaves, 1991), se muestran algunas cuestiones vulnerables del enfoque tradicional piagetiano, que no procura una atención suficiente al contexto cultural real en el que se desarrolla el aprendizaje. Este y otros autores (Bordieu, 1970) destacan la influencia del entorno en la transformación de las preferencias musicales.

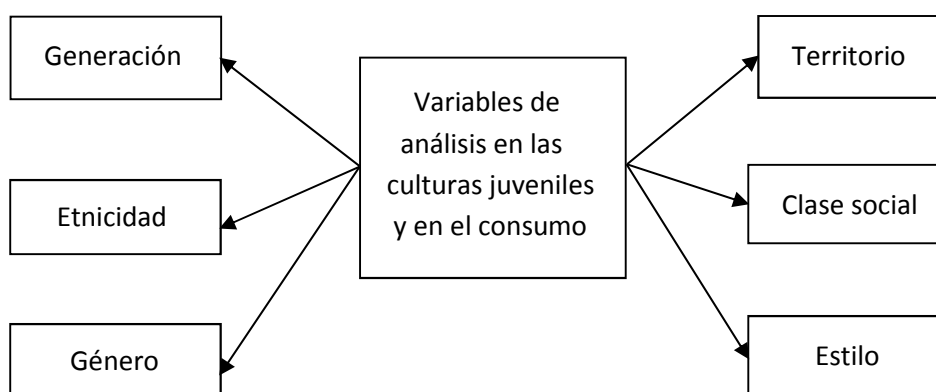


Figura 1. Variables de condicionantes en las culturas juveniles con incidencia en el consumo. (Aranguren, 2011, p. 27)

Si a los alumnos que muestran marcada preferencia por la música pop se les explica que el himno de la Champions, con el que tanto se emocionan, es en realidad una versión de “Zadok the Priest” de Georg Friedrich Handel, un compositor que nació en 1685, o que la serie de animación “Érase una vez el Hombre”, tenía como música de entrada el “Minuetto” de la Sonata para piano op.49 de Beethoven, un compositor nacido

en 1770, se quedan realmente sorprendidos y, por extensión, son muchos los casos en los que se renueva su interés por la música de arte.

Ciertamente, los alumnos y alumnas, en la mayoría de los casos, pasan buena parte de su escolarización en Educación Infantil y Primaria escuchando, cantando e interpretando canciones Infantiles y populares adaptadas a sus posibilidades, pero apenas si dedican tiempo a la música de arte. Es, por tanto, muy habitual que se hagan adaptaciones del folclore regional, nacional e incluso internacional, de dibujos animados, de la música pop y series de televisión. Porque son algo cercano al alumno y, en segundo lugar, porque son sencillas de comprender y de interpretar. Como ejemplo, bastará citar el método de flauta de Bort, Roca y Sorolla (1998), muy habitual en la Comunidad valenciana, en la que desarrollo mi labor docente. En dicho trabajo se encuentran, entre otras, las piezas: "Oh Susana" (popular de los EE.UU.), "Candomblé" (Tradicional de Java), "All my loving" y Yellow Submarin (Pop; Beatles), "No tardes Tom" y "Oh, When de Saints" (Espirituales negros), "En Pere Gallerí" (popular de Cataluña), "L'iverno e passato" (popular de Italia), "Debatz Ma Finestro" (popular Provenzal) y "Serra de Mariola" (popular de la Comunidad Valenciana). No se pretende subestimar el valor que aportan las piezas populares y tradicionales a la educación musical, la importancia de estas queda patente en la reconocida labor pedagógica que desarrolló el compositor, musicólogo y pedagogo húngaro Zoltán Kodály (1882 – 1967) basándose fundamentalmente en este género. Kodály (Choksy, 1998), considerado el padre de la moderna etnomusicología (disciplina científica que se encarga de estudiar el Folclore) junto al también compositor y musicólogo húngaro Béla Bartók (1881 – 1945) (Antokoletz, 1984), desarrolló un método para enseñar música a los niños basado en el canto, pues afirmaba que el mejor sistema para desarrollar las aptitudes musicales es la voz y que solo la música de la mejor calidad era buena para la educación de los niños. Como para este compositor, la música de mayor calidad era aquella que formaba parte de las raíces de una nación, realizó un exhaustivo estudio y revisión de las canciones populares húngaras, dejando un impresionante legado de obras de gran valor musical sobre las que poder trabajar.

En el anteriormente citado método de flauta se encuentra, además de las canciones pop y folclóricas mencionadas, arreglos del repertorio "Clásico": "Te Deum" (M.A. Charpentier), "Cantiga Nº 100" (Alfonso X el Sabio), "Más Vale Trocar" (J. del

Encina), “Das Klinget” (W.A. Mozart), “Minuet N°1 en Sol Mayor” (J.S. Bach), “Canción de cuna” (J. Brahms) y “Barcarola” (J. Offenbach). Se observa que los autores realizan brevísimos comentarios de la obra debajo de las canciones. Este es un buen comienzo, bueno pero insuficiente. Émile-Jaques Dalcroze (1865 – 1950), compositor y teórico Suizo, con el fin de ayudar a sus alumnos en el estudio y comprensión del ritmo musical de una manera no mecánica, desarrolló un método de enseñanza basado fundamentalmente en la relación entre el movimiento corporal y la escucha melódica. Para esta escucha, Dalcroze (Kaldwell, 1993) utilizó tanto improvisaciones pianísticas como música de arte. Este método es un magnífico ejemplo de la posibilidad de introducir la música de arte desde edades tempranas de manera didáctica, dinámica y divertida. Sin embargo, y a pesar de que en este método, de resultados más que contrastados, el alumno tiene la posibilidad de escuchar un buen número de piezas “clásicas”, se sigue observando la misma carencia que en el método de flauta. Los alumnos, en ambos casos, interpretan mediante la flauta o bien a través de su propio cuerpo obras de arte, sin conocer apenas nada de la propia obra o del compositor.

Otro ejemplo es el del “Método Ward” (Bumbury, 2001) que, además de centrarse en la música de arte para la formación musical de los niños y niñas, se basa en las ideas filosóficas de Thomas Schiels citadas anteriormente.

2.2. Marco legislativo

La presente propuesta de intervención está diseñada para ser llevada a cabo en centros de EP de la Comunidad Valenciana, comunidad autónoma ésta que tiene competencias plenas en materia de educación; por tanto, se atiende a las directrices, planteamientos y doctrinas presentes en el DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del *Consell*, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOCV, 2007). De este modo viene explicitado en el artículo 53 del estatuto de autonomía de esta región, sin perjuicio de lo que dispone el artículo 27 de la Constitución Española y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación. Diversos artículos de la ley justifican una mejora constante en la educación artística en general y musical en particular. Asimismo se observan objetivos, contenidos y criterios de evaluación pertenecientes al tercer ciclo de primaria, al cual va orientada esta propuesta de intervención, que evidencian la correcta presentación de la música de arte a los

alumnos. La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica la citada Ley Orgánica 2/2006 ya está en vigor, al igual que el RD 126/2014 que establece el currículo básico de la EP, sin embargo, no afecta a la presente propuesta de intervención. Como determina el calendario de implantación, el nuevo currículum aplicable al tercer ciclo de educación primaria, empezará a implementarse en el año académico 2014-2015, en el primer curso del ciclo y en el año 2015-2016 en el segundo curso del ciclo. Asimismo, cabe señalar que, una vez que la nueva ley de educación entre plenamente en funcionamiento en el mencionado ciclo, el tratamiento de las enseñanzas artísticas será muy similar al otorgado por la Ley Orgánica 2/2006. En el punto número 2 del artículo 16, Principios generales de la Educación Primaria, incluido en Título I, Capítulo Segundo de la citada ley, afirma que “La finalidad de la educación primaria es facilitar a los alumnos y a las alumnas los aprendizajes de [...] la adquisición de nociones básicas de la cultura [...] el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y las alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”. Sí se habrá de estar atentos a la carga lectiva que le otorgue el Gobierno Valenciano, pues cambia la cuestión organizativa, pasando la educación artística de ser un área que se debía cursar obligatoriamente en todos los ciclos de la etapa de primaria a figurar como asignatura de configuración autonómica.

Los legisladores también consideran que los alumnos viven rodeados de innumerables estímulos artísticos, entre ellos la música y que la etapa de educación primaria, por las peculiaridades psicoevolutivas de los niños, es la más adecuada para el desarrollo de las destrezas relacionadas con esta área. Se advierte del especial tratamiento de la música por utilizar un lenguaje (códigos, medios y procedimientos de carácter representativo y normativo) específico. Además viene contemplado en el Decreto 111/2007 la especial relevancia que adquiere la enseñanza musical en la Comunidad Valenciana por su peculiaridad social e histórica. Esta región ofrece, tanto a nivel institucional como a nivel privado, multitud de oportunidades para participar y/o disfrutar de alguna manera, del hecho musical.

Los contenidos en el currículo de primaria se distribuyen en el Decreto 111/2007 en cuatro bloques a partir de los dos grandes ejes en que se articula el área: percepción y expresión. La percepción comprende todos los aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de los sentidos para captar de manera más consciente la realidad circundante, tanto a nivel auditivo, como sensorial y corporal. En la asignatura de música se concreta en la audición consciente de distintos fenómenos sonoros, creados por el propio alumno o escuchados a través de distintos formatos de grabación sonora, así como en la identificación de los distintos elementos musicales que forman parte de la obra artística. Por su parte, la expresión hace referencia al empleo del código y de las técnicas específicas de escritura musical con el propósito de revelar ideas o sentimientos. Así mismo, también engloban todos los aspectos relacionados con la interpretación, tanto de instrumentos musicales como de la propia voz, desarrollando las técnicas específicas necesarias en cada caso. El RD 126/2014 además de los bloques de escucha e interpretación música, especifica un tercer bloque para asegurar que se desarrollen, desde el conocimiento y la práctica de la danza, todas sus posibilidades expresivas y creativas. Según se detalla en los contenidos del tercer ciclo de EP establecidos en Decreto 111/2007 en los epígrafes siguientes; “Aproximación histórica a la danza, Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos, Montajes de coreografías como interiorización de la forma de la música e Interpretación de danzas de distintos estilos, con especial atención a las de la Comunidad Valenciana (tradicionales, didácticas e históricas) y de coreografías en grupo” la danza ya tiene cabida dentro de la enseñanza musical, pero de manera subordinada al contenido musical. La distribución de contenidos, en torno a bloques y ejes, no quiere decir que se presenten de manera aislada y compartimentada, sino que, contrariamente, muestran una estrecha interrelación. Esta estructura remite a la necesidad de enumerarlos de manera detallada y rigurosa.

2.3. Desarrollo Cognitivo.

Jean William Fritz Piaget (1896-1980), epistemólogo, biólogo y psicólogo suizo ha sido uno de los estudiosos más destacados en el campo del desarrollo de la inteligencia humana. Frente a la teoría de Alfred Binet, el cual consideraba que la inteligencia humana era algo innato y fijo, postuló que ésta estaba en continua evolución desde el nacimiento

(Flores, 2008). De los resultados obtenidos a partir de test de inteligencia realizados a niños y jóvenes, estableció cuatro etapas para el desarrollo cognitivo:

1. Etapa sensoriomotora: Desde el nacimiento hasta los dos años
2. Etapa preoperacional: desde los dos hasta los siete años
3. Etapa de operaciones concretas: desde los siete hasta los once o doce años
4. Etapa de operaciones formales: a partir de los once o doce años.

En la etapa de las operaciones concretas los niños son menos egocéntricos, al tiempo que desarrollan el pensamiento lógico. A partir de este momento, para resolver cualquier coyuntura serán capaces de considerar diferentes posibilidades en lugar de una solamente (Duskin, Papalia y Welkos, 2001). Sin embargo no alcanzan todavía el pensamiento abstracto, las situaciones en las que pueden pensar deben formar parte del presente y el ahora inmediato. Distinguen entre realidad y fantasía, son capaces de establecer relaciones entre el todo y sus partes y, a su vez, el pensamiento lógico viene posibilitado por la capacidad de clasificar. También se ve incrementada la capacidad de correlación entre causa y efecto, así como la competencia de seriar objetos atendiendo a una o varias dimensiones como pueden ser peso, color o longitud. Diversas pruebas realizadas tanto por Piaget como por otros expertos en la materia, demuestran que los niños de esta etapa evolutiva reconocen que, aunque cambie la forma de un objeto, la cantidad de materia que contiene es la misma, siempre y cuando no sea agregada ni quitada nada al objeto. Los problemas de conservación son resueltos mentalmente en la etapa de operaciones concretas, ya no existe la necesidad de manipular los elementos. El razonamiento espacial, es decir, la disposición para situarse y hacer uso de un mapa, así como la capacidad para calcular distancias, ha sido desarrollada prácticamente desde la etapa del gateo, y se encuentra muy avanzado en la etapa de las operaciones concretas. Por último, todos los avances anteriores influyen positivamente en la capacidad de realizar cálculos.

Entre los once o doce años los niños se encuentran concretamente, según la subdivisión establecida para la cuarta etapa por el propio Piaget, en el momento del Pensamiento operatorio formal emergente. Según el autor, aquí da comienzo la adolescencia, aunque su plenitud llegue a los catorce o quince años. Estos adolescente pueden llevar a cabo operaciones formales en determinadas situaciones pero no en todas.

La capacidad para aprender de los discentes es medida a través de las pruebas de aptitud (o pruebas de CI). A los niños se les realizan pruebas tanto individuales, una de las más conocidas es la escala de inteligencia para niños de Wechsler, como grupales, siendo una de las más populares la prueba de habilidad escolar Otis-Lemon. Sin embargo, no existe consenso entre los expertos a la hora de valorar la precisión de este tipo de pruebas, entre otras razones, porque éstas son comparadas a su vez con las pruebas de logros. El problema estriba en que en las pruebas de logros se determinan factores que no dependen únicamente de la inteligencia humana, como por ejemplo el desempeño escolar. Los críticos de este tipo de pruebas argumentan que no es posible separar lo que los niños ya saben (logros), de la habilidad para adquirir nuevos conocimientos (inteligencia), por tanto, no miden la aptitud directamente. Aunque los creadores de este tipo de pruebas sí han intentado separar ambos aspectos, sus detractores mantienen que la educación recibida por el niño afecta al resultado de la medición. También sostienen los críticos que el tiempo de realización de las pruebas afecta al resultado de las mismas, por ejemplo, en alumnos que trabajan más despacio. Vigotsky ofrece una alternativa a las pruebas de CI derivadas de su concepto de la zona de desarrollo proximal (ZDP). Parece que sí existe consenso respecto a la capacidad de las pruebas de CI para detectar alumnos especialmente brillantes o que, por el contrario, necesiten apoyo educativo especial, sin embargo, se muestran incapaces de medir aspectos tales como destrezas sociales, autoconocimiento, sentido común o creatividad. Según Gardner estas pruebas son ineficaces para medir las aptitudes de los niños en el campo al que pertenece el presente trabajo, es decir, el musical. Howard Gardner, uno de los seguidores más destacados del enfoque psicométrico junto a Robert Sternberg, sostiene que existen siete clases separadas de inteligencias y que solamente tres de ellas pueden ser valoradas por medio de las pruebas de CI. Las inteligencias musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal no se reflejarían en estas pruebas, solo lo harían la lingüística, la lógico-matemática y la espacial.

Tampoco se tienen en cuenta los componentes afectivos a la hora de cuantificar la inteligencia de los alumnos, ni posteriormente, a la hora de ofrecer soluciones para estimularla. Sin embargo, actualmente queda demostrado que la afectividad afecta de forma positiva o negativa al desarrollo de la inteligencia. Menos divulgadas que los estudios sobre el desarrollo de la inteligencia humana, son las aportaciones de Piaget en

torno a la relación entre el desarrollo intelectual y el afectivo (Martínez-Otero, 2007). En la Tabla 1 se muestran los paralelismos que estableció Piaget entre desarrollo intelectual y afectivo.

Tabla 1. Desarrollo intelectual y afectivo según Piaget

	Inteligencia Verbal (Conceptual = socializada)	Sentimientos Interindividuales (Intercambios afectivos entre personas)
De los 7-8 años a los 10-11 años.	Operaciones concretas Operaciones elementales de clases y de relaciones=pensamiento no formal.	Afectos normativos Aparición de sentimientos morales autónomos, con intervención de la voluntad (lo justo y lo injusto ya no dependen de la obediencia a una regla)
Desde los 11-12 años. Se alcanza a los 14-15 años.	Operaciones formales Lógica de proposiciones libre de contenidos	Sentimientos “ideológicos” Los sentimientos interindividuales se duplican en sentimientos que tienen por objetivos ideales colectivos. Elaboración paralela de la personalidad: el individuo se asigna un rol y metas en la vida social.

Pedroso Yoshida (2004)

El autor afirma que, a pesar de la clara incidencia tanto positiva como negativa, de la afectividad sobre las operaciones de la inteligencia y su desarrollo, esta no interviene sobre las estructuras intelectuales. También considera que no existe mecanismo cognitivo en el que no intervengan elementos emocionales o afectivos.

2.4. METODOLOGÍAS

2.4.1. Método Ward

Este método fue desarrollado por la musicóloga Estadounidense Justine Bayard Ward (1879 – 1975) y se basa fundamentalmente en la música clásica, la música popular y, de manera especial, en el Canto Gregoriano para ofrecer educación musical a niños y niñas desde los seis años (Muñoz, 2007). También considera necesario tener en cuenta

las posibilidades de conexión existentes entre la música y el resto de las materias que conforman el conjunto de enseñanzas que reciben los niños y niñas.

De todos los principios metodológicos sobre el que se desarrolla este método, hay que destacar los siguientes, por tener una relación más estrecha con la presente propuesta de intervención: 1º Considera importante que se desarrolle en los niños y en las niñas el sentido crítico y estético. Para ello, se pretende ofrecer un repertorio amplio, como contexto en el cual pueda expresar sus opiniones. Al mismo tiempo este repertorio les ofrecerá grandes oportunidades de cara al proceso de descubrimiento y vivencia de la música. 2º A través del desarrollo del oído, estrechamente unido al de la voz y de la vista, se plantea una serie de juegos melódicos. 3º La actividad creadora. Se potencia la expresión libre como medio de desarrollar su imaginación, desde el momento en que el alumno conoce los sonidos. Se ofrece al alumno situaciones que le permitan aplicar los conocimientos adquiridos a modo de juego, cada vez más complejos, como los juegos de pregunta-respuesta libres. Poco a poco los alumnos realizan pequeñas improvisaciones que derivarán después en pequeñas composiciones, basadas fundamentalmente en esquemas rítmicos ya trabajados y notación numérica. Posteriormente, se iniciarán en la musicalización de textos y, después, en sencillos procesos de composición.

En lo referente al repertorio, incluye el estudio de obras sacras como el canto gregoriano, corales de J.S Bach y compositores de música de arte, aunque también hay que decir que las canciones populares tradicionales también tienen cabida. Como se ve, este método presenta unas propuestas muy interesantes que, combinadas con otras metodologías, permiten desarrollar una metodología lo más completa posible que sirva de apoyo a la propuesta planteada.

2.4.2. Método Dalcroze

El método toma el nombre de su creador, Émile-Jaques Dalcroze (1865 – 1950) músico (compositor e intérprete), pedagogo y también, y de manera determinante para el desarrollo de su concepción metodológica, hombre de teatro, pues este sistema se basa fundamentalmente en la relación entre el movimiento corporal y la escucha melódica. El método está estrechamente relacionado con la idea de Piaget de que la acción es requisito primario e indispensable de cualquier conocimiento, pues basándose este autor

en considerables análisis, afirma que desde los primeros meses de vida, mediante la interacción con el entorno y la función exploratoria de sus órganos sensitivos, el bebé logra diferenciarse a sí mismo de la realidad circundante. Es por tanto un método del que se obtendrán beneficios más allá de los específicamente musicales:

La escuela prepara al niño para todas las profesiones, salvo para la carrera artística. Sin embargo, introduciendo el estudio del ritmo en los programas, preparará forzosamente al niño para la comprensión del arte, porque el ritmo está en la base de todas las manifestaciones artísticas, en la base de la escultura tanto como de la música, de la arquitectura tanto como de la poesía. Los niños que dominan sus propios movimientos y que saben apreciar los movimientos de los otros serán fácilmente accesibles a las emociones proporcionadas por todo lo que, en las artes recuerde al movimiento. (Bachmann, 1998, P. 211)

A Dalcroze le preocupaba la falta de recursos didácticos en las escuelas de música, donde todo se reducía a monótonas clases teóricas y a desarrollar hábitos interpretativos no comprendidos del todo, con los consecuentes resultados negativos sobre el aprendizaje de los alumnos, como podían ser, la falta de coordinación o problemas para medir los sonidos. Observando las dificultades que mostraban sus alumnos, extrajo las siguientes conclusiones: La musicalidad puramente auditiva es una musicalidad incompleta, debe completarse con sensaciones corporales; La arritmia musical es la consecuencia de una arritmia de carácter general; y por último, para crear armonías verdaderamente musicales hay que poseer un estado musical armónico interior. Partiendo de estas creencias, la solución que encontró el compositor suizo fue la creación de ejercicios basados en el movimiento del propio alumno a distintas velocidades, al mismo tiempo que improvisaba distintas melodías al piano, o bien, ponía audiciones de música "clásica" en un tocadiscos con el mismo fin. A través de la estimulación de la motricidad global, la percepción y la conciencia corporal se desarrolla, trabajando de manera particular la sensación muscular que permite sensibilizar al músico en el rol fundamental que su propio cuerpo tiene, para poder conseguir así una mejor transmisión de su musicalidad. Diferentes ejercicios, que combinan la audición con el movimiento, encaminados a la captación de todo el organismo, permiten entrenar el oído musical desarrollando la audición interior y la expresión personal.

Se trata de un método que combina diferentes disciplinas en el que la relación entre la música y el movimiento corporal se concreta en la utilización del espacio. El

alumno poco a poco va interiorizando las relaciones que se establecen entre tiempo y espacio llegando a interiorizar los diferentes elementos de la música (tempo, intensidad, altura y duración). De este modo, Dalcroze eludía los mencionados problemas consecuentes de una educación musical parcial ya que en este método el educando siente y se apropia de los elementos musicales antes de intelectualizarlos. En la actualidad la paleta de tipos de ejercicios es amplia: Ejercicios repetitivos (para establecer automatismos útiles). Ejercicios de reacción (para trabajar la capacidad de adaptación). Ejercicios con material musical. Ejercicios con material de rítmica. Ejercicios de calentamiento y trabajo técnico. Ejercicios con relación al espacio. Ejercicios con propuestas grupales. Ejercicios de improvisación musical y corporal. Ejercicios de creación musical y corporal.

He aquí un magnífico ejemplo de la posibilidad de introducir la música de arte desde edades tempranas de manera didáctica, dinámica y divertida. Sin embargo, y a pesar de que en este método de resultados más que contrastados el alumno tiene la posibilidad de escuchar un buen número de piezas “clásicas”, se sigue observando la misma carencia que en el método de flauta. Los alumnos, en ambos casos, interpretan mediante la flauta o bien a través de su propio cuerpo obras de arte, sin conocer apenas nada de la propia obra o del compositor.

2.4.3 Método Willems

Edgar Willems (1890-1978), pedagogo y musicólogo Belga, desarrolló esta metodología dedicada a la enseñanza musical, basado en la firme convicción de que todo el mundo está capacitado para aprender música (Fernández, 2007). Es necesaria sin embargo, una planificación metodológica sistemática y coherente, que se desarrolle durante varios años. Sus resultados están abalados por más de setenta años de estudio en diferentes países con alumnos de edades muy dispares. Para adquirir las destrezas necesarias que permitan al alumno de cualquier edad participar activamente en la práctica musical, este ha de concurrir en su totalidad como ser humano, participando con su movimiento, sensorialidad, afectividad, intelecto y espíritu. Los niños pueden iniciarse a partir de los tres o cuatro años en este método que promueve sobre todo, la participación activa de los discentes. Favorece, gracias a su sistematicidad, el desarrollo del oído musical y el sentido rítmico, sentando las bases necesarias para la correcta práctica del

solfeo y de la interpretación instrumentística. Otra característica destacable es que no se hace uso en ningún momento del proceso de enseñanza/aprendizaje, de materiales extramusicales. Los elementos de trabajo empleados, son específicamente musicales:

-Partiendo del propio cuerpo, se desarrolla el instinto rítmico mediante percusiones-choques.

-También se emplea el propio cuerpo, a través ahora de desplazamientos, saltos y rotaciones y sobre una base musical, para favorecer el desarrollo del tempo.

-El desarrollo del oído musical se ve favorecido por la utilización de material sonoro heterogéneo que abarca las diferentes propiedades del sonido.

-Ordenadas de menor a mayor dificultad y siguiendo un criterio pedagógico predeterminado, las canciones son otro elemento fundamental en esta metodología.

-Utiliza el léxico propio del lenguaje musical desde el inicio del aprendizaje.

-Utilización de las obras de los grandes compositores de la música de arte, como base para la enseñanza del solfeo, la armonía, la melodía y la polifonía entre otros aspectos.

-Práctica de la ejecución de los diferentes compases.

-Se hace uso de los nombres de las notas como símbolo de los sonidos, de los números romanos para clasificar los grados de la escala y de los números ordinales para clasificar los intervalos.

Es aconsejable que las actividades que se planteen en las diferentes sesiones sigan un orden decreciente de exigencia mental y estatismo y, por el contrario, un orden creciente actividad corporal. Por tanto, una sesión en la que se aplica el método Willems se establece el siguiente orden: En primer lugar la audición, aprovechando el momento de mayor receptividad de los alumnos; en segundo lugar, práctica de ejercicios rítmicos; en tercer lugar se sitúan las canciones y por último se realiza el movimiento corporal.

2.4.4 Método Kodály

Zoltán Kodály (1882-1967), eminente compositor, pedagogo y musicólogo húngaro, creía que la enseñanza de la música debía formar parte de la educación de los niños desde edades muy tempranas, de hecho, afirmaba que el educando debía aprender a leer sobre el papel pautado, al mismo tiempo que aprendía a leer palabras (Subirats, 2007). Consiguió, una vez vencidas algunas posiciones reticentes a esta opinión, que la música gozase de mayor presencia en la educación de los niños y niñas húngaros. La música empezó a gozar de mayor prestigio cuando se observó un mejor rendimiento intelectual de los discentes, tanto en aquellas escuelas que fueron específicamente creadas para desarrollar un programa especial de música, como las que seguían un currículum normal, pero habían incorporado esta materia dos veces por semana. El método que desarrolló Kodály se fundamenta en que, antes de iniciar cualquier tipo de práctica instrumental, el discente debe haber adquirido una voz bien instruida para el canto, así como una buena educación del oído. Como consecuencia de estos principios teóricos, el maestro húngaro, dedicó parte de sus esfuerzos compositivos, a crear material didáctico adaptado a los diferentes niveles de aprendizaje posibles de sus alumnos. De esta labor compositiva, a la que hay que añadir la revisión y adaptación de otras fuentes, derivan veintidós libros bajo la denominación *Método Coral Kodály*. También compuso métodos para distintos instrumentos siguiendo las mismas directrices teóricas que para el canto y utilizando del mismo modo, la música tradicional como base. Ésta música folclórica, considerada por Kodály como música viva de gran nivel, permitía al niño participar de la cultura propia de su región.

Una premisa a tener en cuenta de este método es que todos los alumnos de la clase deben ser capaces de seguir las instrucciones del profesor, en consecuencia, la dificultad de los ejercicios debe estar perfectamente adaptada a la edad de los educandos. Otro requisito es que los profesores deben estar específicamente instruidos para aplicar este método.

2.4.5 Sistema Orff-Schulwerk

Este nombre hace referencia a un proyecto educativo el cual considera que música y movimiento son elementos básicos y complementarios en la enseñanza musical (López, 2007). Fue concebido por el compositor y humanista alemán Carl Orff (1895-

1982) junto con la bailarina y pedagoga Dorothee Günter (1896-1975). Ambos crearon en Múnich la Günterschule, una escuela de rítmica, música y danza. El término Schulwerk (trabajo escolar en alemán), proviene de los cinco libros que, bajo el nombre de *Musik für kínder*, recopilan piezas vocales e instrumentales de Gunild Keetman, antigua alumna de la Günterschule, así como del propio Carl Orff. Sin embargo, y como advierte López (2007), este término puede conducir a equívocos, pues no hace alusión al movimiento o la danza. El Schulwerk otorga libertad absoluta para que cada profesor estructure las clases de la manera que considere más oportuna, atendiendo a los intereses y necesidades de sus alumnos. Partiendo de unos pilares básicos, el docente puede diseñar el modelo de enseñanza más adecuado a su entorno. Por tanto, y al no concretar unas secuencias didácticas precisas, no es considerado un método.

Respecto a las aportaciones de Carl Orff a la educación musical, destacan las siguientes:

- Otorga una especial relevancia a la Improvisación y a la composición, por tener estos elementos la capacidad de reforzar el pensamiento creativo.

- Estaba convencido de que la parte artística de cada persona podía ser desarrollada mediante este sistema de enseñanza musical, por tanto, está ideado para todo tipo de alumnos, no solamente para aquellos con un talento innato.

- Los instrumentos del conjunto instrumental Orff, especialmente diseñados para ser utilizados en la interpretación colectiva en el aula, son uno de sus elementos más característicos. La interpretación grupal es especialmente motivadora para los alumnos y mediante este instrumental, adaptado a las características de los educandos, se consiguen resultados muy brillantes. Fueron una creación de Karl Mendler a partir de los ensembles indonesios o gamelán, especialmente de java y Bali, así como de los xilófonos africanos.

2.4.6 Shinichi Suzuki

Su concepción pedagógica deriva principalmente de la manera en que el ser humano aprende la lengua materna, según Suzuki, por medio de la escucha (Bossuat, 2007). Esto es posible ya que ambos lenguajes utilizan los sonidos como medio de expresión. Las dotes de observación de Shinichi Suzuki le llevaron a considerar tanto el

entorno del alumno, como la introducción temprana de la música, elementos fundamentales de su pedagogía. El primer componente, llevó al pedagogo a pedir a las madres de los alumnos a que asistieran a las clases de sus hijos, advirtiéndose una mejora considerable en el rendimiento de los educandos. El segundo deriva en parte del anterior, ya que Suzuki comprobó, analizando las reacciones de los hermanos menores de los niños a los que daba clase, una realidad demostrada años más tarde por la ciencia, que la plasticidad cerebral es mucho mayor a edades tempranas. Por tanto, adelantó la edad propicia para iniciar estudios musicales, estableciéndola entre los tres y cinco años. Composiciones de Vivaldi, Haendel, Bach o Mozart, cuatro de los compositores de música de arte más universales, forman parte de su repertorio, por considerar el músico japonés, que alimentan sentimientos elevados en los niños.

2.4.7. Métodos Globalizados

Este término hace referencia a todas aquellas propuestas didácticas que consideran necesario que los contenidos distribuidos en las diferentes materias del currículum, sean presentados de manera interrelacionada en el proceso de enseñanza aprendizaje (UNIR, 2014). Derivan pues, de los preceptos teóricos del enfoque globalizador. Es considerado como fin último de la enseñanza, el que los alumnos consigan las capacidades necesarias para desenvolverse con garantías en la sociedad que les rodea. Para tal fin, se hace necesario que los contenidos se presenten de manera que favorezcan una visión integrada de la realidad y no de manera compartimentada. Las disciplinas tienen en estas propuestas la consideración de medios para alcanzar los fines de la educación y no son consideradas como un fin en sí mismas. En los métodos globalizados, es el alumno el que establece sus objetivos con el propósito de, mediante diferentes estrategias y recursos proporcionados por el profesor, resolver un problema planteado en su contexto más inmediato. Se hace necesaria así una participación activa del discente. Los contenidos procedimentales y actitudinales complementan necesariamente a los conceptuales.

La Tabla 2 muestra un resumen de las características de los diversos métodos globalizados.

Tabla 2. Métodos globalizados

Método de trabajo por proyectos de Kilpatrick	Aplica al elaboración de productos como medio para el aprendizaje de los diversos contenidos
Investigación del medio del MEC	Convierte a los alumnos en pequeños investigadores a través del empleo del método científico como base procedimental de los aprendizajes.
Centros de Interés de Decroly	Un núcleo temático sirve como hilo conductor del aprendizaje, referido a las diferentes áreas del conocimiento.
Proyectos de trabajo global	Un material seleccionado por los alumnos guiará el aprendizaje de conceptos a través del trabajo grupal.
Otros	Complejos de interés de Freinet, el currículum experimental, trabajo por tópicos, etc.

Extraída de UNIR, 2014, p. 3

2.5. LA COMBINACIÓN DE DISTINTAS METODOLOGÍAS COMO SOLUCIÓN METODOLÓGICA

Existe una gran variedad metodológica de enorme calidad que podría ser aplicada de manera combinada, a la enseñanza de la Historia de la música en EP, para hacerla más atractiva e interesante a los discentes. Habría que tomar la célebre frase de Felipe Pedrell (1841–1922), “lo poco que sabemos, lo sabemos entre todos” (Lichstentsztajn, 2004) y aplicarla mediante la síntesis de diversas metodologías a la educación de la música de arte. En las directrices teóricas de Willems (1975), se observa que para el autor la cuestión fundamental es llegar a comprender los principios fundamentales de un método.

[...] no es necesario tener un método sino método. Porque, al seguir los principios psicológicos se redescubren para uno mismo los principios esenciales. Incluso decimos que mientras el profesor no haya redescubierto por sí mismo estos principios, aún no los habrá comprendido. (Alsina, 2007, p.15)

Guy Maneveau (1934-2014), doctor en letras, pedagogo y director de orquesta considera:

[...] los métodos no pueden satisfacer todas las expectativas. Éstos presentan en común varios aspectos débiles que limitan su eficacia: inician a una música, no a la música; no introducen, ni siquiera por etapas, a la música o a las músicas de hoy, y están encerrados, cada uno a su manera, en un sistema coherente, lo que les condena a una cierta esclerosis. (Alsina, 2007, p.16)

En el libro “Musical Development and Learning: The International Perspective (Hargreaves and North, 2001), se llega a la conclusión de que las tradiciones culturales, los sistemas educativos y los planes de estudio de los diferentes países influyen de manera considerable en el aprendizaje de los educandos. Por tanto, si está documentado que la aplicación de diferentes metodologías, provoca que un mismo concepto, sea interpretado de manera distinta por distintos perceptores, es lícito pensar que una nueva manera de enseñar música de arte, puede llegar a hacer de ésta, algo ameno y atractivo y que la combinación de distintas metodologías puede ser una posibilidad. Si se replantea el enfoque educativo de la Historia de la Música en las aulas, se podría aprovechar en mayor medida el gran potencial que tienen los niños y niñas de estas edades. Los materiales que se emplean pueden constituir una base extraordinaria para introducir al alumnado de EP en la música de arte, pues se pueden erigir en “pre-textos” a la hora de crear vínculos con un repertorio que muchas veces les queda vedado por cuestiones diversas.

3. METODOLOGÍA PROPUESTA

Se propone la creación de unidades didácticas en las que el objetivo principal es dar a conocer, en cada una de ellas y de manera secuenciada, la vida, la obra y el contexto sociocultural de un compositor de música de arte (apartado 2.4.6). El marco organizativo viene establecido por el enfoque globalizador, del cual, dependiendo de las

necesidades específicas de cada unidad didáctica, se tomarán sus principios y fases, o bien, será concretado en alguno de los métodos globalizados (apartado 2.4.7)

A continuación se describe en detalle la metodología propuesta, a través de su aplicación a un caso específico.

Método globalizado: Método de Proyectos de Kilpatrick

Tema: “El compositor Georg Friedrich Haendel”

Objetivo: Familiarizarse con la vida, la obra y el contexto sociocultural de G.F. Händel

1. Motivación

Es semana de liga de campeones o simplemente “Champions”, como abrevian los alumnos, y en los medios de comunicación se escucha una y otra vez la sintonía de promoción elegida por la organización del evento. Los alumnos vienen a clase tarareando esta pegadiza melodía, incluso a los seguidores de uno de los equipos españoles que participa en ella, les parece escuchar el nombre de su club. Es un tema que despierta un gran interés por muchas razones tanto entre los chicos como entre las chicas. Esta coyuntura es aprovechada para proyectar un video en clase donde se interpreta la composición original de la que se ha extraído la popular versión. Los discentes la reconocen de inmediato, del mismo modo que observan que no es exactamente igual que la que ellos escuchan habitualmente. También les llama poderosamente la atención los instrumentos que la interpretan, pues no son los que se han estudiado en clase, sobre todo los de viento y, sin embargo, están formando parte de la agrupación orquestal. Igualmente, les resulta curioso observar la participación de un pequeño órgano, instrumento que ellos asocian básicamente a la iglesia. Parece que los esquemas previos de los alumnos respecto a estas cuestiones se han visto alterados y ellos mismos demandan que se clarifiquen todos los interrogantes. Se les explica que originalmente, la melodía que ellos relacionan con una competición deportiva, fue compuesta en realidad para celebrar la coronación de un rey inglés (Jorge II) hace ya casi 300 años, que el nombre de la obra es *Zadok, the Priest* y que el nombre del compositor es Georg Friedrich Haendel.

Coordinados por el docente, la clase decide estudiar la vida, obra y contexto sociocultural de este compositor. Además, determinan que sería interesante poder interpretar ellos mismos el “himno de la Champions”, tanto con las flautas de pico como con el material Orff (apartado 2.4.5) y el canto. También les gustaría bailar conforme a las costumbres de la época. El modo de organización variará dependiendo de la actividad a realizar en cada momento. El canto, las audiciones activas, así como la interpretación de diferentes melodías del compositor utilizando las flautas y el material Orff se realizará con el grupo-clase. También la danza y la escenificación contarán con la participación de todos los alumnos. La realización del mural con los datos del compositor se distribuirá en pequeños grupos. Finalmente, los ejercicios de lenguaje musical serán de carácter individual.

2. Preparación

Se acuerda que cada alumno, con la ayuda de sus padres buscará información de Haendel en internet, libros propios o en la biblioteca. Para guiar un poco la búsqueda el docente les proporciona las siguientes palabras; Nacionalidad, siglo, fechas, contexto, sociedad, periodo artístico, danzas, consideración social, encargos, obras.

Harán todas las actividades durante dos semanas a las que llamarán “La quincena Georg Friedrich Haendel”

3. Ejecución

Como aconseja willems (apartado 2.4.3), se iniciarán las clases con la audición de alguna de las obras más destacadas del compositor, de este modo, se dará a conocer al alumnado composiciones del artista en cuestión y, al mismo tiempo, se trabajaran diferentes aspectos relacionados con el lenguaje musical. Cada alumno contará con una “plantilla” preparada por el profesor para que los alumnos la vayan rellenando en el transcurso de la audición. La plantilla contará con los siguientes ítems:

- Nombre del compositor;
- Nombre de la obra;
- Siglo en que fue compuesta;
- Carácter; Sereno-Alegre-Triste-Vigoroso-Divertido-Dulce

- Género; Vocal, instrumental, mixto, religioso, profano, funcional, escénico
- Dinámica y matices; pp, p, mp, mf, f, ff, crescendo (cresc, <) diminuendo (dim, >) filado (<>), sfz.
- Familias instrumentales; Viento (madera, metal), Cuerda (frotada, punteada, percutida) y percusión (afinación determinada, afinación indeterminada)
- Agrupaciones vocales; coro de voces blancas, coro de voces graves, coro mixto.
- Melodía; Plana, ondulada, en arco, gran ondulación, ausencia de melodía.
- Textura; Monofónica, polifónica (Contrapuntística/melodía acompañada)
- Forma musical; Motivo, tema, forma primaria (A-A-A...), forma binaria (A-A, A-Á, A-B), forma ternaria (A-B-A, A-B-Á). forma rondó (A-B-A-C-A-D-A)
- Movimiento o Tempo; Grave, Adagio, Andante, Allegro, Vivo.
- Compás; Simple/Compuesto, Binario/Ternario/Cuaternario.

Para la realización de los dos últimos ítems los alumnos tienen que participar en la audición mediante el movimiento de su cuerpo al ritmo de la música. Se pretende que los alumnos interioricen el ritmo que están escuchando, tal y como proponía Dalcroze (apartado 2.4.2). Puede hacerse uso de pelotas de tenis o similares para trabajar individualmente, en parejas o incluso en grupo. Una vez terminados los diferentes movimientos propuestos por el docente, los alumnos pueden completar los ítems correspondientes al ritmo.

Para seguir profundizando en las obras de un compositor, el siguiente recurso serán las instrumentaciones para el material Orff. A los alumnos les causa una sensación muy positiva poder llegar a interpretar una composición de música de arte, así que, una vez interiorizada la música propuesta en la audición, los alumnos harán uso de los xilófonos, metalófonos y carrillones del aula. La partitura es proporcionada por el maestro con las debidas adaptaciones al nivel de destreza de los discentes. En el momento en que los alumnos dominan de manera razonable la partitura, es el momento de animarles a que realicen pequeñas improvisaciones.

Una vez que los alumnos tengan la información requerida se realizará una puesta en común. Tendrá que seleccionar la que mejor se adapte al momento psicoevolutivo del alumno y a las características del grupo clase para que resulte lo más beneficiosa posible. Se será cuidadoso en el modo en que se le dice a un alumno qué parte de la información

que ha traído no será utilizada en esta ocasión, no porque no sea válida, sino porque en esos momentos es más apropiada otra y que, debe guardarse por si se necesita más adelante. A continuación ya es posible dividir la clase en grupos para que realicen los diferentes murales:

- Mural sobre datos biográficos de J. F. Haendel.
- Mural sobre las obras más importantes.
- Mural sobre el contexto socio-cultural que rodeó al compositor.

Una vez realizada la tarea anterior, los alumnos ya empiezan a situarse en la época en que vivió el compositor. Es el momento de profundizar qué tipo de sociedad demandaba obras musicales y de qué tipo eran éstas. Se les proyecta las suites que Haendel compuso a petición del rey Jorge I para ser interpretadas encima de una barcaza que navegaba sobre el río Támesis y que se agrupan bajo el nombre de Música Acuática. Las suites son composiciones que consisten básicamente en la alternancia regular de movimientos de danza rápidos y lentos. En este momento se introduce el baile coreográfico.

Para que los datos respecto a la época en la que vivió el compositor, así como el nombre de sus principales composiciones o la consideración social de este, no corran el riesgo de olvidarse o de quedar poco clarificados, se realiza una pequeña representación teatral. En ella participarán los personajes más destacados del entorno del compositor, así como aquellos que ayuden a entender a los estudiantes, quienes eran los demandantes de sus composiciones, en qué términos se realizaban estos encargos o qué lugar ocupaba el artista en la escala social. Cada alumno adoptará un rol distinto en la representación.

El canto también tiene un papel destacado en esta serie de actividades pues, por un lado, el canto es fundamental para el estudio de la música por las cualidades ya expuestas en la metodología (apartado 2.4.4) y, por otro, porque se puede aprovechar que Haendel es el autor de una de las obras corales más conocidas de la historia de la música el Aleluya perteneciente al Mesías. A partir del mural, se pueden escoger algunas obras para comentarlas (quien o quienes realizaron el encargo, para qué tipo de evento fue compuesta, éxito o fracaso que tuvo la obra en su momento y la repercusión que tiene

en la actualidad, dificultades y/o anécdotas alrededor de su estreno), analizarlas musicalmente (apartado 2.4.3) y después cantarlas, como el mencionado Aleluya. En este caso se estaría profundizando en el género religioso.

4. Evaluación

Se realizará un registro sonoro de la interpretación grupal, tanto instrumental como vocal, para valorar el trabajo en equipo y el resultado final.

Se evaluará la danza realizada en clase comparándola con el modelo propuesto.

Se realizará una valoración del nivel de motivación y participación del alumno en cada una de las tareas propuestas.

Se evaluará el respeto de los alumnos ante las interpretaciones de los compañeros de clase.

Se les hará preguntas a los alumnos sobre cuestiones trabajadas en el aula.

Se evaluará conjuntamente el proceso, la elaboración y el producto.

4. CONCLUSIONES

La fusión de diversas metodologías en este trabajo ha sido posible por la estrecha relación que tienen todos los elementos que forman parte de la enseñanza musical y por otro lado, porque ninguna de ellas ha sido pensada específicamente para la didáctica de la historia de la música, materia principal sobre la que versa nuestra propuesta de intervención. La prioridad de este trabajo, que consistía en presentar tanto las composiciones de música de arte como a sus creadores y el contexto sociocultural en que se compusieron, de una forma amena para el estudiante, se consigue mediante la aproximación al hecho sonoro desde diferentes perspectivas. Los diferentes enfoques desde los que abordan la enseñanza de la música los diferentes proyectos educativos nos permiten presentar al alumno la composición desde diferentes ángulos, todos ellos con garantía de éxito. A partir de una composición de arte que despierta el interés de los alumnos es posible ir profundizando sobre los artistas que hay detrás. En este punto se

ha necesitado echar mano de otras disciplinas artísticas como el teatro o el baile, tan estrechamente unidas a lo largo de la historia de la humanidad y que en muchos casos resulta imposible entender una sin la otra. Se ha considerado la participación activa del discente como una prioridad para que se puedan consolidar los conceptos que se le vayan planteando. Por este motivo en nuestra propuesta de intervención, tan esenciales son la mímica y movimiento corporal para la adquisición del ritmo, como lo es el teatro para la adquisición de contenidos conceptuales. Todo ello sobre el esqueleto que suponen los métodos globalizados Pero el enfoque globalizador, concretado en los métodos globalizados, no sólo proporciona unos puntos a seguir para poder desarrollar un trabajo. Su filosofía ha sido el hilo conductor de este trabajo, pues la motivación hacia el estudio de la música de arte es uno de los principales retos que se tiene hoy en día. Se ha pretendido un enfoque que motive al alumno, potenciando su autoestima a través del planteamiento de actividades que tengan relación con el mundo real, confiriendo sentido a la tarea, a fin de que puedan comprobar por sí mismos que la música “clásica” no está tan alejada de sus intereses como ellos pudieran creer.

5. PROSPECTIVA

Sería interesante que, a partir de la presente propuesta de intervención, pudieran desarrollarse aplicaciones de ésta, por parte de profesores de música de Educación Primaria. Sería de especial interés realizar un seguimiento posterior de aquellos alumnos con los que previamente se aplicara, por un período de al menos dos años, la metodología desarrollada; de esta forma, se intentaría comprobar los posibles efectos en sus posteriores estudios en la Educación Secundaria Obligatoria. A estos alumnos se les podrían realizar test para cuantificar no sólo los contenidos que poseen en historia de la música sino el nivel de aceptación o rechazo hacia la asignatura y hacia la música de arte en general. Los resultados podrían ser contrastados con grupos a los que jamás se les ha introducido la historia de la música por medio de una metodología similar. También podrían contrastarse los hábitos de consumo musical de los dos grupos. Del mismo modo resultaría imprescindible la evaluación de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como mantener un contacto fluido y permanente con los profesores para poder resolver los inconvenientes que pudieran surgir en la aplicación de

la metodología, porque se considera tan importante la evaluación del proceso como la del resultado. La temporalización estimada de dos años, a partir de los cuales se espera obtener resultados satisfactorios, es por el momento un supuesto aproximado; se requeriría de la implantación, seguimiento y evaluación de la metodología para confirmar esta hipótesis. Una vez que la metodología se hallase en funcionamiento y que se hubieran observado los primeros resultados, se valoraría la posible aplicación de la misma a otros niveles educativos; en particular a la Educación Infantil. Se ha visto a lo largo de la investigación de la literatura acerca de las diversas metodologías que una de sus características de aquellas que presentan una eficacia contrastada es que apuestan por la inclusión del estudio de la música desde edades muy tempranas, debido a la gran plasticidad cerebral que tienen los niños. Si bien la inclusión de elementos extramusicales en la presente propuesta puede dificultar su aplicación a niños de corta edad, las capacidades de éstos, junto con las adaptaciones pertinentes, permitirían su utilización, lo que podría aportar una importante experiencia formativa.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alcover, F., Lafuente, R. (2009). *Historia de la música y del arte de las culturas antiguas*. Rivera Mota.
- Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En Díaz M. y Giráldez Hayes, A. (1ª Ed.). En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 23-32). Barcelona: Graó
- Antokoletz, E. (1984). *The music of Béla Bartók: a study of tonality and progression in twentieth-century music*. London: University of California Press.
- Aranguren, A.I. (2011). El consumo musical adolescente como fuente de estrategias didácticas. *Revista Eufonía*, 53, 25-29.
- Bachmann, M-L. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Ediciones Pirámide.

- Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En En Díaz M. y Giráldez Hayes, A. (1ª Ed.). En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 23-32). Barcelona: Graó
- Bort, a., Roca, P., Sorolla, L. (1998). *Siringa: método de flauta*. Valencia: Tándem Edicions.
- Bunbury, R.R. (2001). *Justine Ward and the genesis of the Ward method of music education*. Tesis doctoral. University of Massachusetts, Amherst.
- Caldwell, T., (1993). A Dalcroze perspective on skills for learning. *Music Educators Journal*, 79(7), 27-66.
- Choksy, L. (1998). *The Kodaly Method I: Comprehensive Music Education* (3rd Edition). Pearson.
- DOCV (2007) *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 5562, 30110-30401. Recuperado de http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9730.pdf en febrero de 2014.
- Duskin Feldman, R. Papalia, Diane. Wendkos, Sally. (2001). *Psicología del desarrollo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Fernández Ortiz, J. (2007). Edgar Willems. En Díaz M. y Giráldez Hayes, A. (1ª Ed.). En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 43-53). Barcelona: Graó
- Flores, S. (2008). *Música y Adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperada de [http://: www.injuve.es](http://www.injuve.es)
- Frith, S. (1981). *Sound effects; youth, leisure, and the politics of rock'n'roll*. New York, N.Y. : Pantheon Books
- Fubini, E. (1992). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Música.

- Fubini, E. (2004). *Estética de la música*. La balsa de la medusa, 116. A. Machado Libros.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1997). *The social psychology of music*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (Eds.). (2002). *Musical development and learning: The international perspective*. London: Continuum International Publishing Group.
- Jung, I., Villaseca, C. (2002). Un inicio con música. Didáctica y metodología de una enseñanza integral de música. *Viva la música*. Santiago de Chile: Fundación Alemana para el Desarrollo.
- Lichstensztajn, D. (2004). El regeneracionismo y la dimensión educadora de la música en la obra de Felip Pedrell. *Recerca musicològica*, (14), 301-323.
- López Ibor, S. (2007). Carl Orff. En Díaz M. y Giráldez Hayes, A. (1ª Ed.). En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 71-77). Barcelona: Graó
- Manevau, G. (1993). *Música y Educación*. Madrid: Rialp.
- Muñoz Muñoz, J.R. (2007). Justine Bayard Ward. En Díaz M. y Giráldez Hayes, A. (1ª Ed.). En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 33-42). Barcelona: Graó
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- Pedroso Yoshida, M.L. (2004). *El adolescente y su psicología* (pp. 23-24). Bogotá: Sociedad de San Pablo.
- Peterson, R. A. (1990). Why 1955? Explaining the advent of rock music. *Popular Music*, 9(1), 97-116.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la *Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de Marzo de 2014

Shields, Thomas E. 1917. *Philosophy of education*. Washington, DC: Catholic Education Press.

Sir Ken Robinson_Las escuelas matan la creatividad TED 2006. FEB (2006) [Video] Youtube.

Subirats, M.A. (2007). Zoltán Kodály. En Díaz M. y Giráldez Hayes, A. (1ª Ed.). En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 63-70). Barcelona: Graó

UNIR (2014). Universidad Internacional de la Rioja, Interdisciplinariedad en la Educación Infantil. *Tema 11: Métodos globalizados*. Recuperado de http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/gmei33/tema11.pdf en marzo de 2014.

Willems, E. (1975). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.