

# Jossit

## Journal of Sound, Silence, Image and Technology

Desembre 2022 | Número 5 | Editat pel grup de recerca So, Imatge, Silenci i Tecnologia

P8

**La vivencia  
del hecho  
sonoro**

P32

**El sonido  
como acicate  
creativo**

P49

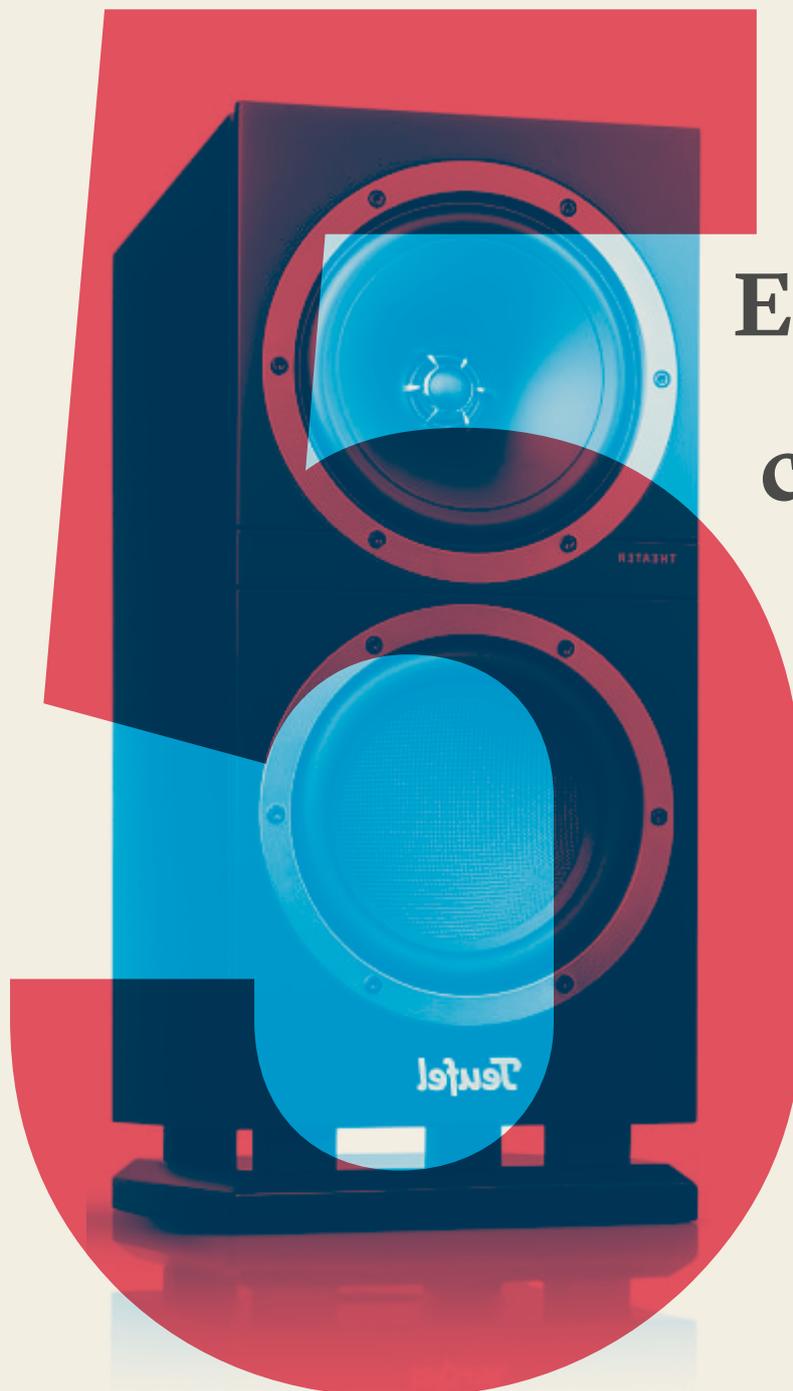
**Recepción  
musical e  
identidades**

P68

**De lo sonoro  
en el ámbito  
coral**

P88

**Sonidos e  
imágenes para  
la educación  
musical**



**Escucha,  
crea,  
conecta.**

*Sobre el sonido en  
educación*

La revista científica Journal of Sound, Silence, Image and Technology (JoSSIT) neix en el si del grup de recerca homònim (SSIT) vinculat a la universitat TecnoCampus - UPF. La vocació d'aquesta publicació és recollir el debat acadèmic i la investigació científica sobre la relació del so com a concepte ample amb un context audiovisual.

Número 5 | Desembre 2022  
ISSN 2604-451X

**Coordinació i edició del número 5 Escucha, crea, conecta. Sobre el sonido en educación.**

Dra. Diana Díaz González, Universidad de Oviedo.

**Comitè Editorial**

Editor: Daniel Torras i Segura  
Director: Jordi Roquer González  
Sotsdirectora: Lúdia López Gómez  
Sotsdirector: Rafael Suárez Gómez  
Secretària Editorial: Anna Gabriel i Rovira

**Consell de Redacció**

MBA. Sílvia Segura García  
MBA. Mauricio Rey Garegnani  
MBA. Santos Martínez Trabal  
MBA. Anna Tarragó i Mussons  
MBA. Fernando David Maldonado

**Comitè Científic**

PhD. Philip Tagg, University of Salford  
PhD. Michel Chion, Université de Paris III Sorbonne Nouvelle  
PhD. Nicholas Cook, Cambridge University  
PhD. Nessa Johnston, EdgeHill University  
Dra. Teresa Fraile, Universidad Complutense de Madrid  
Dr. Josep Lluís i Falcó, Universitat de Barcelona  
Dr. Manuel Garín, Universitat Pompeu Fabra  
Dra. Matilde Olarte, Universidad de Salamanca  
Dr. Jaume Radigales, Universitat Ramon Llull  
Dr. Francesc Cortés, Universitat Autònoma de Barcelona  
Dr. Àngel Rodríguez, Universitat Autònoma de Barcelona  
Dra. Emma Roderó, Universitat Pompeu Fabra  
Dra. Isabel Ferrer, Universitat Autònoma de Barcelona  
Dr. Enrique Encabo, Universidad de Murcia  
Dra. Carlota Frisón, TecnoCampus  
Dra. Rosa Mateu Serra, Universitat de Lleida

**Disseny i maquetació**

Manuel Cuyàs  
Clara Miralles

**Traducció**

Kirsty Morgan  
Susanna Jackson

**SSIT**

Sound, Silence, Image and Technology  
Grup de recerca

 **TecnoCampus**

Centres universitaris adscrits a la

 **Universitat  
Pompeu Fabra  
Barcelona**

# Escucha, crea, conecta. Sobre el sonido en educación

## Introducción

De todos los sentidos, a través de los cuales interactuamos con el entorno, el oído es uno de los menos explorados de manera consciente en la sociedad actual, mientras prevalece la cultura visual; de manera que la mayor parte de los estímulos que recibimos es a través del sentido de la vista. Sin embargo, la educación musical pone el foco en la importancia de la escucha y la educación sonora, como base no solo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la pedagogía musical, que también; sino en los procesos comunicativos de los que depende cualquier progreso educativo y de aprendizaje en sociedad. En relación a ello, los elementos del lenguaje sonoro (o expresión sonora) se articulan en un sistema comunicativo, que activa la imaginación y apela a la memoria y al imaginario sonoro de las personas. La conformación del imaginario sonoro, o las representaciones sonoras guardadas en la memoria, son una parte central que debiera guiar en buena medida los procesos pedagógicos en educación musical, dentro de la educación artística, mientras procuramos equilibrar el uso de los sentidos en la apreciación del mundo en el que vivimos, con sus expresiones socioculturales. Ello teniendo en cuenta cómo las representaciones sonoras atesoradas serán resultado de la propia percepción auditiva, las experiencias y conocimientos previos de cada persona, también de sus características físicas, y sin olvidar, el imaginario colectivo que, a nivel social y cultural, según los grupos a los que se pertenezca, pueden dirigir las representaciones mentales de lo escuchado. No sin relación con lo anterior, el sonido, también como componente de la música, puede ser generador de procesos creativos en el ámbito de la educación musical. El lenguaje sonoro incluye el sonido y el ruido, la voz, la música y también el silencio; y sus implicaciones con la imagen en la educación artística resultan de especial interés también para la educación musical, incluida en la educación artística. Ello, teniendo en cuenta las relaciones con la imagen en distintos formatos audiovisuales de interés en la actualidad para la educación musical, en estudios que valoren las posibilidades educativas del lenguaje sonoro a través de formatos como el videoclip, mientras los medios digitales y las plataformas de consumo online transforman los hábitos y el acceso al consumo musical. En conexión con todo ello, en este volumen se aportan ideas de recursos y estrategias metodológicas en educación musical para trabajar la dimensión sonora, siguiendo propuestas innovadoras, mientras se reflexiona acerca de la representación, identidad e interpretación sonora a través de su aplicación en la educación musical.

Así, el monográfico se abre con la aportación de Daniel Moro Vallina, quien propone para la formación de futuros maestros y maestras un enfoque interdisciplinar de la educación musical, con una valiosa fundamentación teórica en su artículo. Ello, para proponer el profesor un planteamiento educativo que supere la visión tradicional del fenómeno sonoro como un lenguaje técnico-instrumental asociado a la lectura de una partitura, y – como valora el autor –, que ofrezca respuesta a cómo se consume actualmente la música, las posibilidades didácticas del sonido en conexión con otros contenidos curriculares y los recursos actuales de experimentación sonora vinculados al medio digital.

En la aportación de Albano García Sánchez descubrimos un proyecto novedoso para el trabajo de creación sonora, a partir de procesos guiados de transformación musical, dirigido al alumnado universitario. El autor pone en valor las necesidades de la educación auditiva para el desarrollo de la percepción sonora, durante procesos didácticos creativos en educación musical. Las estrategias metodológicas de educación musical en educación superior resultan así de especial interés en este artículo, para apoyar la comprensión de los elementos musicales de forma vivencial durante la construcción sonora grupal. Ello, considerando también la influencia de las músicas populares urbanas y de las plataformas digitales para el consumo musical por parte de los estudiantes, como se valora también en el análisis de las prácticas de escucha del alumnado universitario, en el siguiente artículo de este volumen.

En este sentido, Marcela González Barroso analiza las tendencias de temas más escuchados en las principales plataformas de difusión musical, mientras reflexiona sobre cómo estas tendencias en la recepción musical pueden configurar identidades colectivas juveniles a través del medio digital. Siguiendo anteriores investigaciones, la autora profundiza en el comportamiento musical de adolescentes y jóvenes, a través del análisis de los temas más reproducidos en YouTube y Spotify, para luego detenerse en las tendencias de escucha, también de canciones para el ámbito didáctico, de maestros y maestras en formación, según los resultados de su investigación en la Universidad de Oviedo. La autora ofrece elementos de discusión interesantes para continuar estudios sobre la generación de experiencias musicales inclusivas, también desde las aulas; los elementos que definen las identidades; las formas de percibir la representación de las imágenes de los videoclips por parte de los jóvenes; o las limitaciones para la obtención de resultados desde las plataformas digitales.

Por su parte, Saray Prados y Claudia Rolando ofrecen estrategias para el trabajo coral en el ámbito de la Educación Secundaria, teniendo en cuenta las características del desarrollo del alumnado, mientras reflexionan sobre el sonido coral. La práctica vocal cantada en agrupaciones de adolescentes requiere de instrumentos específicos para valorar el desarrollo del sonido conjunto, desde el diagnóstico individual de los coralistas. Así, las autoras ofrecen un instrumento útil de registro de diferentes categorías a trabajar, con propuestas de ejercicios para el entrenamiento sonoro coral. Estas propuestas, pensa-

mos, pueden también adaptarse al trabajo de educación vocal en otras etapas educativas, como los ejercicios de trabajo en equipo a través de la concepción del coro como grupo cooperativo, teniendo además en cuenta la importancia de esta metodología para el trabajo por proyectos y competencial por el que apuesta la nueva Ley Orgánica LOMLOE (2020, 2/2006, de 3 de mayo) de Educación.

Finalmente, se incluye un artículo de la editora del volumen donde revisa la importancia del desarrollo de la escucha en la educación musical, conectando así con otras contribuciones del número, pero orientándose hacia el alumnado de Educación Infantil en formación. Así, se recogen propuestas didácticas para la educación auditiva que utilizan como soporte pedagógico la imagen en distintos formatos. También, se proponen otras actividades para la educación musical del alumnado universitario, siguiendo anteriores publicaciones de la autora, pero valorando en este caso igualmente el soporte de la imagen, con la utilización de recursos que permitan distintas formas de interpretación y recreación sonora.

En este volumen queda así de manifiesto la amplitud del ámbito de lo sonoro y de sus implicaciones y posibilidades en la educación musical en distintos niveles educativos, también en intersección con la imagen (de las plataformas de consumo audiovisual al gesto en el ámbito coral). Esto, a través de propuestas prácticas y didácticas que parten de la experiencia y la investigación de docentes comprometidos con la educación musical en la Educación Superior.

Diana Díaz González  
Editora del número.

## Sumari

<b>Ampliando la lectoescritura musical convencional: paisaje sonoro, improvisación y TIC en la formación del futuro profesorado</b> Daniel Moro Vallina	<b>8</b>
<b>Prácticas guiadas de (re)creación musical en Educación Superior. El sonido como elemento creativo</b> Albano García Sánchez	<b>32</b>
<b>Intersecciones: sonido e imagen para un escenario educativo inclusivo</b> Marcela González Barroso	<b>49</b>
<b>El sonido en el ámbito coral de Educación Secundaria. Modelo de diagnóstico vocal y estrategias prácticas</b> Saray Prados Bravo Claudia Rolando Eyjo	<b>68</b>
<b>El alcance de la escucha infantil. Sonidos e imágenes para la educación auditiva, a través de estrategias cooperativas de aprendizaje</b> Diana Díaz González	<b>88</b>



# Ampliando la lectoescritura musical convencional:

## paisaje sonoro, improvisación y TIC en la formación del futuro profesorado

**Daniel Moro Vallina**

Universidad de Oviedo, Departamento de H.<sup>a</sup> del Arte y Musicología  
morodaniel@uniovi.es

---

Date received: 27-05-2022

Date of acceptance: 15-10-2022

Date published: 22-12-2022

---

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN PRIMARIA | EDUCACIÓN MUSICAL | PAISAJE SONORO | IMPROVISACIÓN |  
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES (TIC).

**KEYWORDS:** PRIMARY EDUCATION | MUSIC EDUCATION; SOUNDSCAPE | IMPROVISATION | INFORMATION AND  
COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT).

#### RESUMEN

Hoy en día, la educación musical debe abogar por un enfoque interdisciplinar que supere la visión tradicional del fenómeno sonoro como un lenguaje técnico-instrumental asociado a la lectura de una partitura, y dé respuesta a cómo consumimos actualmente la música, las posibilidades didácticas del sonido en conexión con otros contenidos curriculares y los recursos actuales de experimentación sonora vinculados al medio digital. Este artículo parte del cambio de paradigma que supusieron los llamados métodos creativos de la década de 1970 y aborda su implementación en una asignatura del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo: *Música y su Aplicación Didáctica*. Comenzamos revisando la fundamentación teórica que sirvió para el desarrollo de la materia. A continuación, exploramos varios recursos que aplicamos en las prácticas de aula, tales como el paisaje sonoro, la improvisación o el uso de TIC interactivas de creación y visualización del sonido. La parte final analiza el uso de estas herramientas en un conjunto de trece unidades didácticas que el alumnado realizó como trabajo final de la asignatura durante el curso 2021-2022, con el fin de conocer la manera en la que los estudiantes abordan la experimentación sonora para la enseñanza de diferentes contenidos del currículo de Primaria, entre otras cuestiones, como estrategias propuestas por el alumnado para la atención a la diversidad o la selección de determinadas herramientas digitales en sus propuestas didáctico-musicales, teniendo en cuenta los ámbitos de la educación musical trabajados en sus unidades.

#### ABSTRACT

Today, music education should advocate for an interdisciplinary focus that goes beyond the traditional vision of the phenomenon of sound as a technical-instrumental language associated with reading a score and responds to how we currently consume music, the didactic possibilities of sound in connection with other curricular content, and current resources for audio experimentation linked to the digital environment. This article arises from the paradigm change resulting from the so-called creative methods of the 1970s and focuses its implementation on a module from the Master's Degree in Primary Education at the University of Oviedo: *Music and Its Application in Teaching*. We begin by reviewing the theoretical rationale for the subject's development. Then, we explore several resources that we apply in classroom practice, such as soundscape, improvisation, or the use of interactive ICT for creating and visualizing sound. The final section analyses the use of these tools in a set of 13 teaching units that students completed as the final project of the module in 2021-2022. The aim was to learn how students approach audio experimentation to teach varied content from the Primary curriculum, among other things such as strategies proposed by students to pay attention to diversity or select specific digital tools in their musical-didactic proposals, bearing in mind the areas of music education covered in their units.

## Introducción: del producto al proceso sonoro

Hace ya tiempo que la visión del fenómeno musical como un producto ligado a la ejecución de un objeto-texto (la partitura) ha sido desplazada por su comprensión como un proceso que influye y es influido por nuestros hábitos culturales y sociales. En el ámbito de la musicología, los llamados estudios de performance tratan de indagar en los modos de comportamiento que la música desencadena en las personas. Este cambio de paradigma es subrayado por Alejandro L. Madrid cuando afirma que:

Mientras los estudios musicales (...) se preguntan qué es la música y buscan entender textos musicales e interpretaciones musicales en sus propios términos de acuerdo a contextos culturales y sociales específicos, una mirada a la música desde los estudios de performance se preguntaría qué es lo que la música hace y le permite a la gente hacer (Madrid, 2009, párr. 5).

Entendiendo el hecho musical y sonoro como un discurso que nos impele de diversas formas, Christopher Small (1998) afirma que la música no existe objetivamente si no es cuando la hacemos, y propone el verbo *musicizing* para subrayar esta cualidad performativa por encima de la identificación tradicional con la idea de obra musical.

Otras nociones provenientes de los estudios de músicas populares urbanas, como el concepto de *musical personae* de Philip Auslander (2006), ponen el foco en cómo el hacer musical permite al intérprete performar o construir una identidad en el escenario. Igualmente, trabajos enmarcados en el campo de los *Sound Studies* como el de Brandon LaBelle (2018) parten de la premisa de preguntarse “qué es lo que el sonido hace, cómo se comporta y se performa, qué evoca, y las maneras en las cuales la subjetividad y las formaciones sociales son mantenidas y agitadas por el sentido de la escucha” (LaBelle, 2018, p. 1)<sup>1</sup>; y ello para desarrollar su idea de “agencia sónica”, esto es, la posibilidad de representarse en la esfera pública no a través de lo visto, sino de lo emitido o escuchado.

Estos y otros estudios han contribuido a forjar una visión más holística del hecho sonoro, invirtiendo la relación producto-objeto / proceso-interpretación. Extrapolando este enfoque a la educación musical, los llamados métodos creativos o “pedagogía del despertar” de la década de 1970 (Brian Dennis, Lili Friedemann, Jos Wuytack, John Paynter o especialmente Murray Schafer) promovieron la experimentación con nuevos soportes y el desarrollo de la creatividad del alumnado, alejándose de los anteriores métodos instrumentales (Orff, Kodály) en los que los aspectos creativos eran monopolizados por el compositor a través de unos materiales pedagógicos fijos (Gainza, 2004). Prácticas como la libre improvisación, el uso de gráficas no convencionales, la audición de obras de música concreta o electrónica ligadas a las nuevas tecnologías o el concepto de paisaje sonoro (en su doble

---

1 Traducción propia a partir del original: “Such and inquiry, I would suggest, is sustained by considering and reflecting upon what it is that sound does, how it behaves and performs, what it evokes, and the ways in which subjectivity and social formations are supported and agitated by the listening sense”.

vertiente de audición y creación) ampliaron los significados atribuidos a la música, mediados hasta entonces por la lectoescritura del sistema de notación occidental.

Más recientemente, el abordaje de estos recursos desde disciplinas complementarias al ámbito pedagógico ha desbordado el interés inicial que se tenía en ellos desde el punto de vista creativo. Así, las investigaciones provenientes de la psicología del desarrollo de Daniel Stern o Maya Gratier conectan la improvisación con los modelos comunicativos de la primera infancia, considerando que el juego de intercambio vocal y gestual que el bebé realiza con su madre no se basa en la imitación, sino en una serie de variaciones improvisadas dentro de un mismo *timing* expresivo. Esto lleva a Michel Imberty a considerar la improvisación como un hecho biológico casi universal, como la “condición primaria de la comunicación intersubjetiva y de la musicalidad” (Imberty, 2014, p. 8)<sup>2</sup>. En el caso del paisaje sonoro, algunas propuestas didácticas parten de la reconstrucción del *background* sonoro del alumnado en su infancia —desde ruidos ambientales hasta melodías, canciones o estilos musicales— para conocer mejor su hábitat social y favorecer su inclusión (Ayala y Castillo, 2008), mientras que otras potencian la sensibilidad hacia el medio ambiente mediante la escucha de los efectos sonoros de la polución, la deforestación o el deshielo (Tojeiro, 2020). No es nuestra intención revisar toda la literatura que ha generado la incorporación de estos recursos al aula de música, sino señalar los puntos de partida que han servido de base para nuestra propia práctica docente en la formación del futuro profesorado. En este sentido, el objeto del presente artículo es mostrar la aplicación de algunas propuestas basadas en la improvisación, el *Soundscape* y el manejo de webs de experimentación sonora interactiva en una asignatura de 3º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo: *Música y su Aplicación Didáctica*. Esta materia, de carácter anual y perteneciente al módulo de Formación Disciplinar y Didáctica, tiene como finalidad “ofrecer al estudiantado una perspectiva interdisciplinar de la música y de su utilidad como herramienta didáctica para abordar los diferentes contenidos de la etapa de Primaria”<sup>3</sup>. Teniendo en cuenta que el alumnado que la cursa no pertenece a la Mención de Educación Musical y su formación es genérica, nuestra premisa fue evitar en la medida de lo posible el uso de la partitura estándar y la identificación de la competencia musical con un saber de tipo técnico-instrumental, para situarnos en el punto de vista que comentábamos al inicio: qué es lo que la música y el sonido produce en nosotros y cuál es su capacidad para describir la realidad o descubrir aspectos de nuestra personalidad. Por otro lado, introducir a los futuros maestros de Primaria en el manejo de las TIC o las potencialidades de la improvisación parece necesario de cara a su inserción profesional posterior, puesto que, de acuerdo con Casanova y Serrano (2018), la mayoría de los currículos autonómicos en España siguen favoreciendo un aprendizaje musical meramente teórico, basado en el reconocimiento

2 Traducción propia a partir del original: “Al punto che ‘improvvisare’ è la condizione primaria della comunicazione intersoggettiva e della musicalità”.

3 Tal y como establece la guía docente, disponible en la web:  
<https://www.uniovi.es/-/grado-en-maestro-en-educacion-primaria-2014>. Consultado en 15 de julio, de 2022.

del vocabulario del solfeo escrito frente al desarrollo de la creatividad o su aplicabilidad para la enseñanza de otros contenidos curriculares.

Lo anterior lleva a convencernos de que la mejor manera de que el alumnado de *Música y su Aplicación Didáctica* aproveche los contenidos de la materia es partiendo de una visión lo más amplia posible del hecho sonoro-musical. En la primera parte del artículo exponemos la fundamentación teórica que sirvió para desarrollar dicho enfoque interdisciplinar. En la segunda parte explicamos algunas prácticas de aula que ideamos en relación con los tres recursos citados (*Soundscape*, improvisación y manejo de aplicaciones web interactivas). En la tercera parte aportamos un análisis comparativo de trece unidades didácticas realizadas en grupo por el alumnado como trabajo final de la asignatura, para lo cual proponemos una investigación cuanti-cualitativa, siguiendo unas categorías para el análisis que describimos más adelante.

### **Fundamentación teórica: hacia una educación musical interdisciplinar**

Tanto el temario de *Música y su Aplicación Didáctica*<sup>4</sup> como varios de sus resultados de aprendizaje (R.A.) se dirigen a lograr un conocimiento interdisciplinar que aborde la música como herramienta para trabajar la interculturalidad, la inclusión o la prevención de la violencia, aspectos que inciden en el desarrollo de la identidad, las relaciones entre el alumnado y su autoconocimiento antes que en el dominio del lenguaje musical en sí mismo. Igualmente, se subraya el uso de las nuevas tecnologías para el diseño y concreción de actividades musicales (RA8.3) o el cine, el videoclip y el clip de audio para el refuerzo y adquisición de contenidos musicales (RA8.1). En las siguientes líneas citamos varios estudios que sirvieron para desarrollar un enfoque práctico y crítico del currículo: siguiendo a Arostegui (2014), aquel que pone el énfasis en las experiencias previas y el contexto social del estudiante para construir nuevo conocimiento, y que se concreta en la atención hacia los géneros musicales más cercanos a los hábitos de escucha del alumnado frente a la hegemonía cultural de la llamada música clásica<sup>5</sup>.

Desde el ámbito de la escucha, Hargreaves, Marshall y North (2005) señalan que hasta la década de 1980 era frecuente un modelo psicológico experimental basado en test psicométricos y acústicos que medían características individuales (la habilidad para percibir el ritmo, la altura, la melodía o la armonía). La propuesta de los autores se sitúa en el marco de la psicología social, investigando cuál es la experiencia que las personas tienen con la música en contextos reales. Dos efectos derivados de la globalización informativa característica del consumo digital actual han sido, por un lado, la desaparición de la frontera en-

4 Hay que señalar que la asignatura cuenta con cuatro profesores, cada uno encargado de impartir la materia a un grupo distinto. Aunque compartimos un temario inicial, diseñado por la profesora coordinadora, este artículo se centra en nuestra experiencia con el grupo B durante el curso 2021-2022.

5 En palabras del autor: “A fin de combatir esta hegemonía cultural, el currículo crítico propugna establecer una educación musical intercultural en el que la música académica o cualquier otra pierda su carácter jerárquico y que incluya también otros estilos musicales propios de los grupos culturales tradicionalmente invisibles para la academia, como puede ser el jazz, el rock y el pop, el flamenco, etcétera” (Arostegui, 2014, p. 24).

tre músicas consideradas “serias” y “populares”, trazada tradicionalmente desde la escuela; y, por otro, su uso para acompañar tareas cotidianas, crear estados de ánimo o regular niveles de excitación. En este sentido, uno de los retos educativos de hoy en día es lograr un equilibrio entre el aprendizaje musical dentro de la escuela —dominado aún por los modelos de la tradición occidental escrita— y fuera de ella —donde suele darse un tipo de aprendizaje auto-dirigido entre el alumnado, “intercambiando habilidades y conocimientos el uno con el otro, mirando, imitando y hablando sobre música” (Hargreaves, Marshall y North, 2005, p. 4).

Otro de los grandes temas de la educación musical actual, según los autores, gira en torno a la concreción de sus objetivos: ¿se deben promover habilidades solo dirigidas al dominio de la comunicación musical (audición, interpretación, composición) o pueden perseguirse fines más amplios, relacionados con su uso para trabajar cuestiones como la formación y expresión de la identidad, la inteligencia emocional, la gestión del conocimiento o las relaciones sociales? El siguiente diagrama recoge las posibles áreas de influencia de una educación interdisciplinar que atienda a aspectos musicales-artísticos, personales y socioculturales (Figura 1): mientras el primer enfoque corresponde a un modelo de especialización propio del conservatorio y es el que se ha transmitido tradicionalmente en la enseñanza, los dos siguientes se relacionan más con el papel social que la música cumple fuera de la institución o sus ventajas para mejorar la calidad de vida. En nuestro caso, es un esquema particularmente útil que sirvió para introducir al alumnado en las prácticas de improvisación descritas más adelante: a los beneficios intrapersonales de la ejecución individual —expresividad, regulación de emociones, conocimiento de uno mismo— se unen otros interpersonales como el trabajo en equipo, la comunicación o la cooperación.

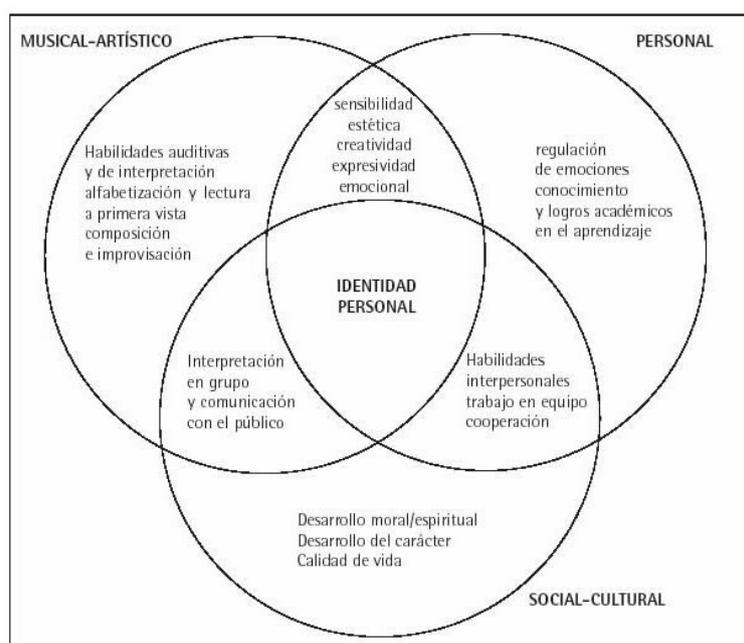


Figura 1. Objetivos de la educación musical interdisciplinar (Hargreaves, Marshall y North, 2005, p. 7).

Atender a los géneros musicales más demandados por el alumnado por encima de la primacía del repertorio clásico permite también avanzar hacia una educación de tipo intercultural, otro de los pilares de la asignatura. Para Bravo y Moya (2006), el trasvase e interdependencias de las prácticas culturales se han visto incrementadas por la globalización tecnológica y la presencia creciente de alumnado migrante en el aula, hasta el punto de considerar que todos somos de alguna manera “refugiados culturales”. Para las autoras, una educación multicultural pasa necesariamente por partir de la música que escuchan los propios alumnos, “aquellas que suenan de manera habitual en su vida cotidiana fuera del centro escolar” (Bravo y Moya, 2006, p. 134). Su propuesta de unidad didáctica para Educación Primaria emplea cuatro estilos o géneros —música africana, jazz, música vocal negra y rock— trabajados a partir de recursos como bandas sonoras cinematográficas, ejercicios de dramatización, danza o musicogramas.

Sin embargo, (re)conocer la diversidad de las músicas del mundo no implica desarrollar la competencia intercultural. Siguiendo a Bernabé Villodre (2012), es necesario avanzar de un enfoque multicultural centrado en el reconocimiento y respeto de las diferencias a una óptica intercultural que profundice en las herencias socioculturales comunes:

En educación intercultural se menciona siempre la importancia de la diferencia, del intercambio con ‘el otro’, de la necesidad de conocer la diferencia para respetarla (...) tanta insistencia en la diferencia puede llevar a no reconocer las similitudes y deudas que unas culturas tienen con otras (Bernabé, 2012, p. 37).

Según la autora, las programaciones didácticas en España que abordan músicas diferentes a la clásica suelen encasillarlas en el ámbito del folclore de tradición oral, sin contemplar que otras zonas del mundo también cuentan con una producción de música escrita de concierto y no solo popular (Bernabé, 2012, p. 41). Así, se cae en la falacia de identificar las culturas extra-occidentales con repertorios más rudimentarios contemplados desde una mirada exótica que fomenta la diferencia. Para lograr un aula musical intercultural, Villodre menciona la improvisación como una herramienta que garantiza “el respeto a la diferencia, el intercambio, la fusión, la potenciación de la creatividad del alumnado y contribuirá a comunicar las emociones del ‘compositor’ (educando)” (2012, p. 46).

Un tercer aspecto que amplía los objetivos tradicionales de la educación musical es su uso como herramienta de concienciación y prevención de la violencia. Nuevamente, es fundamental partir de las músicas con las que el alumnado está más familiarizado e indagar en los medios a través de los cuales son consumidas y que contribuyen a perpetuar ciertas pautas de interacción social. De acuerdo con Llamas (2005), frente al enfoque positivista heredado del conservatorio, una alternativa es emplear la música para abordar aquellos problemas que conciernen a la experiencia vital del alumnado. Así, esta visión transdisciplinar:

Tiene en cuenta lo social y lo cultural del hecho sonoro, parte de las vivencias e intereses de los alumnos (...) De esta manera cualquier estilo musical es plenamente válido (pop, rock, jazz, música clásica, música étnica, flamenco...) para tratar un sinnúmero de problemas sociales (Llamas, 2005, p. 1).

Este autor, desde la idea de educar “a través” y no tanto “para” la música, aborda la violencia de género conectando el análisis de la letra de las canciones populares con la asignatura de Ciencias Sociales.

Un trabajo más reciente (Hormigos, 2020) parte de la premisa de que el significado que actualmente otorgamos a la música está muy influido por los modelos de socialización que transmiten las industrias culturales: en un contexto de consumo saturado, los adolescentes tienden a desarrollar una escucha simple que favorece la normalización del contenido machista presente en muchas canciones proyectadas por los medios de comunicación, plataformas masivas o redes sociales. Mediante una muestra de 350 temas pertenecientes a nueve estilos diferentes, analizadas bajo la variable de si sus letras fomentan la violencia de género (53,1%) o la denuncian (22,6%), lo más interesante de su propuesta es la relación que se establece entre los mensajes que transmiten estos repertorios y las pautas de comportamiento social que el alumnado aprende en su vida cotidiana: se realiza una selección de las cinco canciones más conocidas por ellos y, a partir de aquí, se abordan cuatro objetivos a trabajar en el aula:

Analizar el problema de la violencia de género; ayudar a entender las variables sociológicas del problema; identificar estas variables en el discurso de la música que rodea al adolescente; utilizar la música popular para transmitir valores positivos que ayuden a combatir el problema (Hormigos, 2020, p. 100).

Las investigaciones citadas hasta aquí inciden en la dimensión social de la música y los significados que le otorgamos en nuestra vida cotidiana, aspectos que en *Música y su Aplicación Didáctica* están dirigidos a que el alumnado logre una visión lo más amplia posible del fenómeno sonoro —dentro del ya citado enfoque crítico del currículo (Arostegui, 2014)— y pueda integrarlo como un recurso educativo transversal para trabajar diferentes contenidos curriculares o desarrollar las competencias actitudinales. En una línea similar, seleccionamos también una serie de recursos educativos que conectan la dimensión sonora con la manera en la que percibimos la realidad y expresamos nuestra identidad. Estas herramientas se enmarcan en las disciplinas del paisaje sonoro y la improvisación, respectivamente.

## **Propuestas prácticas y recursos de experimentación sonora**

### **Paisaje sonoro**

Como es sabido, la explicación más completa del concepto de *Soundscape* ideado por Murray Schafer se recogió en su libro *The tuning of the world* (1977), donde adelantó as-

pectos como la capacidad que el sonido tiene de traernos a la memoria un lugar determinado, los efectos sonoros del impacto tecnológico e industrial, la politización del silencio o el control de determinados sonidos como marcas comerciales. Schafer también propuso un vocabulario técnico para el análisis del paisaje sonoro —términos como sonoridades tónicas, señales y marcas sonoras, paisajes *hi-Fi* y *lo-Fi*, presencia y horizonte acústico, etc.— y diversos métodos de representación gráfica como los mapas sonoros topográficos, de eventos o de recorrido por un espacio (hoy en día, estos recursos han sido sustituidos por sistemas de geolocalización que funcionan a modo de bibliotecas de sonidos, como el *Mapa Sonoru* desarrollado por la Universidad Laboral de Gijón)<sup>6</sup>. Sin embargo, es la vertiente pedagógica de Schafer la que resulta más interesante para el alumnado de magisterio. Sus cinco opúsculos didácticos —*El compositor en el aula* (1965), *Limpieza de oídos* (1967), *El nuevo paisaje sonoro* (1969), *Cuando las palabras cantan* (1970) y *El rinoceronte en el aula* (1975)— inciden en un aprendizaje experimental que puede aprovecharse para replantear los significados heredados de la enseñanza musical tradicional.

En *El compositor en el aula*, por ejemplo, Schafer realizó con sus alumnos de la Simon Fraser University una deconstrucción del propio concepto de música desde la idea convencional de sonido organizado o agradable al oído hasta llegar a su formulación como “sonido producido con la intención de que sea escuchado” (Schafer, 1965/1983, pp. 20-21). Unos años después, en *El nuevo paisaje sonoro*, reconocía las limitaciones de esta primera definición y se acogía a la máxima de John Cage —“música es sonidos, sonidos alrededor nuestro, así estemos dentro o fuera de las salas de concierto”— para plantear que era necesario un cambio radical en la educación musical:

Hoy en día todos los sonidos pertenecen a un ininterrumpido campo de posibilidades que se halla *dentro del extenso dominio de la música* (...). Esto tiene un corolario aniquilante para todos los educadores musicales (...). Y la esencia misma de esta teoría y práctica ha de ser ahora completamente reconsiderada (Schafer, 1969, p. 14).

Algunas ilustraciones de este libro sirven para reflexionar sobre el significado relativo de los conceptos de música, ruido y silencio desde el punto de vista de la intencionalidad de la escucha —“ruido es sonido que fuimos adiestrados a ignorar” (Schafer, 1969, p. 23)—, como por ejemplo la audición de la *Eroica* de Beethoven en el contexto de la sala de conciertos (Figura 2). Por otro lado, en *Limpieza de oídos* Schafer propuso ejercicios para redescubrir los parámetros sonoros a partir de la experimentación: uno de los ejercicios recurrentes era pedir a sus alumnos que encontrasen un sonido “interesante” y otro “contrastante” hasta lograr que cada uno de ellos, divididos en grupos, tuviese cinco sonidos diferentes con los que realizar una improvisación instrumental (Schafer, 1967, pp. 40-

6 Este recurso se encuentra disponible en: <https://mapasonoru.com/mapa.php>. Consultado en 20 de julio, de 2022.

41). En otros casos, la improvisación partía de esquemas lo suficientemente abstractos para combinar los parámetros de todas las maneras posibles (Figura 3).

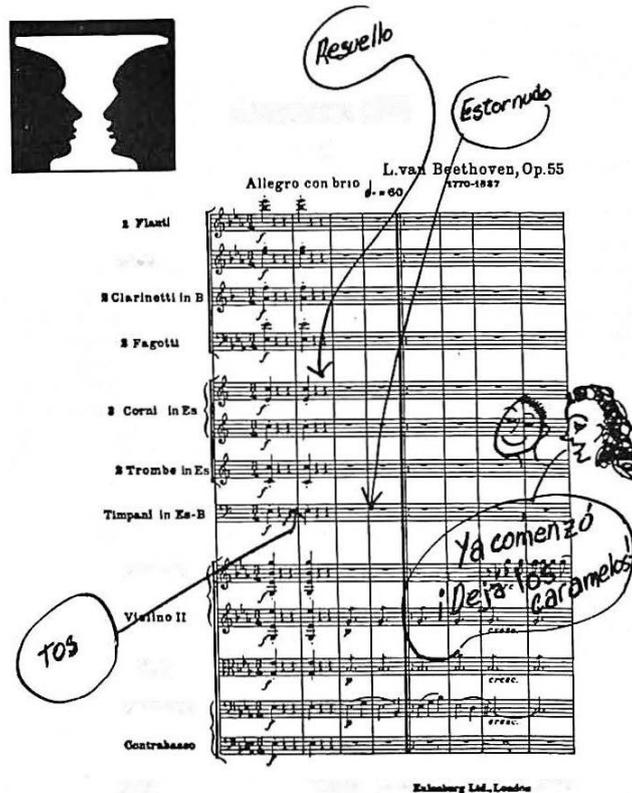
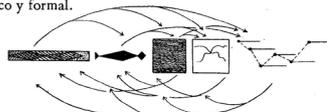


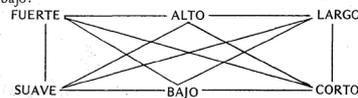
Figura 2. Ilustración de los conceptos de figura-fondo o música-ruido (Schafer, 1969, p. 23).

CLASE NOVENA  
 EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

(1) Tome varios de los ejercicios vocales precedentes y trate de adaptarlos en una pequeña composición coral. Distintos grupos pueden ejecutar ejercicios diferentes en orden diferente para crear un interés contrapuntístico y formal.



(2) Otra manera de visualizar las tensiones dinámicas del paisaje sonoro es estudiar las implicancias de un esquema del tipo que mostramos más abajo:



Para crear una movilidad expresiva haga que diferentes estudiantes canten o toquen pequeños ejercicios que combinen estos parámetros característicos de todas las maneras posibles, por ejemplo fuerte-alto-largo, seguido de corto-bajo-suave, etc.

(3) Una tercera posibilidad sería leer al azar un gráfico como el siguiente. Los efectos deben ser claramente distinguibles entre sí.

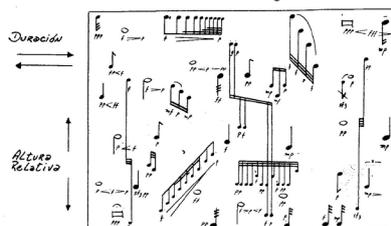


Figura 3. Algunos esquemas de improvisación (Schafer, 1967, p. 38).

Un ejercicio de escucha y clasificación que aplicamos en clase se inspira en una de las tareas descritas en *El nuevo paisaje sonoro*. Schafer solicitó a sus alumnos que, durante cinco días consecutivos, girasen las sillas hacia la pared, cerrasen los ojos y escuchasen durante diez minutos los sonidos que percibían para luego describirlos como naturales, mecánicos, eléctricos o producidos por los seres humanos (Schafer, 1969, p. 17). En nuestro caso, recurrimos a la audición de uno de los cortes del disco de Schafer *The Vancouver Soundscape* (1973), concretamente el titulado “Vancouver Harbour Ambience”<sup>7</sup>. Tras explicar algunos términos ideados por el autor como *señales* (sonidos intermitentes) y *marcas* (sonidos característicos con los que la población de un determinado lugar se identifica), se lleva a cabo una clasificación del tipo de paisaje (natural, urbano, tecnológico), su estructura temporal (continua, discontinua), su densidad o el número de capas que pueden percibirse<sup>8</sup>. A este primer ejercicio de escucha sigue una reflexión sobre su aplicabilidad didáctica. De esta manera, se trata de comprender la transversalidad del concepto de paisaje sonoro para trabajar contenidos no solo de Educación Artística, sino de otras asignaturas como Ciencias Sociales o Ciencias de la Naturaleza.

Otra práctica que realizamos parte de la idea del “friso sonoro cronológico” desarrollada por Ayala y Castillo (2008). Desde una vertiente ecoformativa, las autoras proponen a cada alumno la elaboración de una presentación *PowerPoint* con su historia sonora particular que, empleando grabaciones o descripciones verbales, permita rescatar sonidos en vías de extinción o contribuya a afianzar su inclusión en el clima social del aula. En nuestro caso, pedimos al alumnado que elabore un vídeo musical con fotografías personales o imágenes que les gusten y las acompañen del fondo sonoro que les inspire estas vivencias. Aunque la mayoría escoge canciones de moda, algunos emplearon aplicaciones de creación de *Soundscape*s como TaoMix o grabaciones tomadas desde su teléfono móvil para ilustrar determinados lugares familiares para ellos.

### **Improvisación: de la ejecución instrumental a las TIC interactivas**

Schafer, Paynter y otros autores de los métodos creativos defendieron la improvisación como la mejor herramienta para aproximarse al conocimiento de los parámetros sonoros desde un punto de vista empírico. En la práctica, la experimentación con la altura, la duración, la intensidad o el timbre suele realizarse a través del uso de grafías no convencionales: líneas de *glissandi* vocales, trazos largos y cortos en el plano horizontal, formas simbólicas de distintos tamaños y colores o pictogramas de objetos de la vida cotidiana sirven como representación alternativa para improvisar sobre cada uno de estos elementos. En su colección *Piezas gráficas para la educación musical*, Palacios (1993) señala las ventajas didácticas del uso de este tipo de escritura abierta: en primer lugar, suponen un estímulo para

7 Disponible en mp3 en: <https://www.sfu.ca/~truax/vanscape.html>. Consultado en 20 de julio, de 2022.

8 Esta propuesta de clasificación se inspira en un artículo del artista sonoro mexicano Manuel Rocha Iturbide titulado “Estructura y percepción psicoacústica del paisaje sonoro electroacústico”. Disponible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/pim/article/view/23847>. Consultado en 20 de julio, de 2022.

la improvisación al permitir al ejecutante un gran margen de creatividad; en estas partituras, la “plasticidad” del sonido pasa a primer plano en comparación con la representación simbólica del solfeo tradicional; la sencillez de los materiales gráficos empleados permite obtener resultados inmediatos sin necesidad de un aprendizaje técnico previo; por último, las nuevas grafías favorecen la comprensión de la esencia de muchas obras del repertorio contemporáneo que podemos incorporar al aula de música de Primaria.

Desde el punto de vista educativo, Violeta Hemsy de Gainza (1983) entiende la improvisación como una actividad lúdica y globalizadora, como un juego musical que

Empieza mucho antes del aprendizaje sistemático de la música y no debe interrumpirse a lo largo de todo el proceso (...). La pedagogía aspira a lograr encadenamientos graduados en el área de la improvisación y del juego guiado que arranquen desde las formas más elementales y que contribuyen a educar, esto es, a desarrollar y completar al individuo (Gainza, 1983, p. 47).

Los objetivos didácticos que consigna para la improvisación se alinean con el esquema de los posibles resultados de una educación musical interdisciplinar que recogíamos en la Figura 1: para la autora, improvisar es una forma de “descarga” (expresión-catarsis) que permite al individuo expresarse a nivel corporal, afectivo, mental y social (los objetivos socioculturales del diagrama); y, también, supone una técnica de aprendizaje para adquirir confianza y seguridad en uno mismo (objetivos personales) e interiorizar los elementos del lenguaje musical (objetivos musicales-artísticos) (Gainza, 1983, p. 25).

A nivel curricular, la improvisación es un contenido transversal que aparece a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria. Siguiendo de nuevo a Hemsy de Gainza, se puede abordar la improvisación a partir de dos tipos de estímulos: musicales (los relacionados con parámetros sonoros como materia prima de trabajo, a saber: sonido, ritmo, melodía-armonía, forma, género, estilo) y extramusicales (impresiones y descripciones de fenómenos exteriores, como la imitación de sonidos naturales, o comunicación de sentimientos y estados de ánimo) (Gainza, 1983, p. 13). En nuestro caso, ideamos algunos ejercicios dirigidos a interiorizar y mantener el pulso y ciertos patrones rítmicos con independencia de la altura, al considerar que la expresión rítmica es el primer elemento de la musicalidad que aparece a edades tempranas (Pascual Mejía, 2006), se relaciona directamente con actividades que realizamos en nuestro día a día (caminar, medir y percibir el tiempo, etc.) y, en el caso de la interpretación instrumental, ayuda a trabajar la coordinación, sincronización y periodicidad del gesto corporal para avanzar desde allí a parámetros como la intensidad o la duración (rapidez y energía del movimiento en un tiempo determinado).

Describimos a continuación algunos de esos ejercicios llevados a cabo en las prácticas de aula de *Música y su Aplicación Didáctica*:

- Pulso y figuras rítmicas: se elige un grupo de tres alumnos, cada uno con una pareja de claves. El primero toca en negras (duración aproximada de 1 segundo), el segundo en corcheas, el tercero en semicorcheas. A la voz de “cambio”, todos deben cambiar a otro patrón que no sea el suyo. Se experimenta con el mismo ejercicio con otros tres alumnos, solo que ahora son ellos los que deciden cuándo variar el patrón sin decir nada; los otros deben reaccionar al primer cambio que escuchen. Con este ejercicio se fomenta la escucha activa y la interiorización del pulso, improvisando sobre tres figuras rítmicas.
- Improvisación melódica con instrumentos de placas: situamos dos filas de tres o cuatro xilófonos enfrentados, mirándose. El docente comienza tocando una secuencia improvisada sobre un ritmo básico y manteniendo las mismas notas (por ejemplo, Do-Re-Mi-Sol-Mi-Re-Do):
  - El resto de los alumnos imita la secuencia de notas. A continuación, el docente varía el ritmo básico manteniendo el mismo compás. Los alumnos no tienen por qué repetir las notas que improvisa; pueden ser otras, pero la secuencia rítmica que hagan debe ser la misma. Este ejercicio sirve para reaccionar ante el ritmo y mantenerlo con independencia de la percepción de la altura.



- Con la misma disposición de dos filas enfrentadas, uno de los alumnos crea una melodía con el ritmo anterior y el resto de los compañeros de su fila la imitan en secuencia. La fila enfrentada marca el pulso en blancas con dos notas repetidas (por ejemplo, Do-Sol). A la voz de “doble”, todos debemos doblar el pulso a la mitad. Los alumnos que acompañan pasan de blancas a negras.



- Combo instrumental improvisado: dos alumnos, con claves, marcan un compás ternario: una clave hace negras, la otra blanca con puntillo (pulso y acento). La clave que hace negras puede improvisar ocasionalmente corcheas. Otro alumno se une con las congas con un ritmo improvisado que cuadre dentro del compás:



- Otros dos alumnos se unen improvisando con xilófonos una melodía que cuadre en el compás, imitándose entre ellos. Por último, entra un sexto alumno al combo marcando con el triángulo el acento. A pesar de la sencillez del ejercicio, la integración que se logra dentro del grupo mediante el elemento común del pulso es elevada, hasta el punto de producirse una sensación de suspensión temporal característica de la improvisación grupal.

La improvisación no solo puede trabajarse a través del instrumental Orff. Actualmente, existe software de creación interactiva que permite experimentar en tiempo real con la altura, el ritmo y el timbre o crear composiciones a partir de pistas pregrabadas, sin pasar por el código escrito de la notación (son las llamadas DAW, software de edición de sonido como Audacity, Cubase, Protools, AudioSculpt, etc.). La introducción de las TIC en la educación musical ha supuesto un cambio cuantitativo y cualitativo en lo que respecta al paradigma de enseñanza-aprendizaje, avanzando hacia un modelo constructivista. En opinión de Hernández y Martín (2014) con las TIC

El alumnado ya no es el receptor unidireccional del cúmulo informativo de antaño: ha dado un paso al frente a la hora de procesar la información y complementarla con la recibida por parte del docente, quien también ha visto cómo su papel ha pasado de ser un transmisor unidireccional a un guía en el proceso. Estos planteamientos constructivistas necesitan de una planificación y materialización a las que la utilización de las TIC facilita su comprensión y usabilidad (Hernández y Martín, 2014, p. 1).

La oferta de programas de aprendizaje, entrenamiento o creación musical que existe en el mercado hace necesaria dicha planificación previa, pues, si bien hoy en día todos somos usuarios, no todos somos competentes en el uso de estas nuevas tecnologías (Cózar y Moya, 2013).

Tejada (2014) clasifica los programas informáticos de educación musical en tres tipos: tutor (o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje), adiestrador (que proporciona ejercicios y los corrige de modo automático) y objeto de instrucción (software programado para que realice determinadas tareas). A su vez, distingue entre programas de “propósito general” —diseñados para grabar, editar audio o escribir partituras, pero no para enseñar música— y de “propósito específico” —adiestradores auditivos, programas destinados al análisis o a presentar contenidos de teoría musical (2014, p. 198). En *Música y su Aplicación Didáctica* mostramos recursos web alineados con este segundo grupo como teoría.com, aprendomúsica.com o therhythmtrainer.com. Sin embargo, el programa que más trabajamos y que fue incorporado por el alumnado en sus unidades didácticas fue Chrome MusicLab. A diferencia de los anteriores, la interfaz de esta aplicación es mucho más intuitiva, al no basarse en los elementos gráficos del solfeo característicos de los



tre la música y la expresión emocional o exploran los parámetros básicos del sonido: *El Principito. Conciencia y valores* (5º curso de Primaria); *La rítmica y la expresión corporal* (2º curso); *Las cualidades del sonido* (4º curso); *¡Música para nuestros oídos!* (6º curso); *Música y movimiento* (5º curso); *La oreja de Vang Orff* (4º curso); *Pinceladas musicales* (2º curso); *Tu friso sonoro* (2º curso); *Tu vida en sonidos* (3º curso); *Sensaciones musicales* (2º curso); *Mi gran viaje musical* (2º curso); *Los sonidos de mi entorno* (5º curso); y *EmocionArte* (2º curso).

## Herramientas y recursos empleados

Paisaje sonoro	<p><i>El Principito</i>  <i>Pinceladas musicales</i>  <i>Tu friso sonoro</i>  <i>Tu vida en sonidos</i>  <i>Mi gran viaje musical</i>  <i>Los sonidos de mi entorno</i>  <i>EmocionArte</i></p>
Actividades de improvisación	<p><i>El Principito</i>  <i>La rítmica y la expresión corporal</i>  <i>Las cualidades del sonido</i>  <i>¡Música para nuestros oídos!</i>  <i>Música y movimiento</i>  <i>La oreja de Vang Orff</i>  <i>Sensaciones musicales</i>  <i>Los sonidos de mi entorno</i>  <i>EmocionArte</i></p>
TIC empleadas	<p>Kahoot (<i>La rítmica y la expresión corporal</i>; <i>Pinceladas musicales</i>)                      Audacity (<i>El Principito</i>, <i>¡Música para nuestros oídos!</i>)                      Learning Music (Beta), ChordChord (<i>¡Música para nuestros oídos!</i>)                      Toy Theater (<i>Música y movimiento</i>)                      Chrome MusicLab (<i>La oreja de Vang Orff</i>; <i>Mi gran viaje musical</i>)                      IncrediBox (<i>Sensaciones musicales</i>; <i>EmocionArte</i>)</p>
Graffías no convencionales	<p><i>Música y movimiento</i>  <i>La oreja de Vang Orff</i>  <i>Tu friso sonoro</i>  <i>Sensaciones musicales</i>  <i>Los sonidos de mi entorno</i>  <i>EmocionArte</i></p>

Tabla 1. Relación de recursos incorporados en actividades propuestas por el alumnado.

Como puede observarse en la Tabla 1, siete unidades (54%) utilizan el paisaje sonoro, y nueve (69%) emplean la improvisación. En el caso del paisaje sonoro, cuatro unidades (31%) lo incorporan en la doble vertiente de audición y creación. Así, una actividad recurrente es mostrar diferentes fotografías de entornos naturales o urbanos y debatir cómo suenan esos lugares, incidiendo en que no todos escuchamos los mismos sonidos ni les

atribuimos el mismo significado. La actividad complementaria es la creación de un paisaje sonoro inspirado en una mañana de colegio, realizado con audios de Internet editados con Audacity (*El Principito*) o recreado con sonidos instrumentales, vocales o corporales (*Tu friso sonoro*). Esta última unidad y la titulada *Los sonidos de mi entorno* conectan la experimentación sonora con el uso de grafías no convencionales, en forma de pictogramas de objetos, seres o acciones: animales que podemos encontrar en una visita al zoo (Figura 5) o los cuatro elementos naturales (Figura 6). En ambos casos, el alumnado destinatario de la unidad tiene libertad para escoger las fuentes sonoras que acompañarán los musicogramas: instrumental Orff, percusión corporal, onomatopeyas, ruidos producidos con objetos cotidianos, etc.

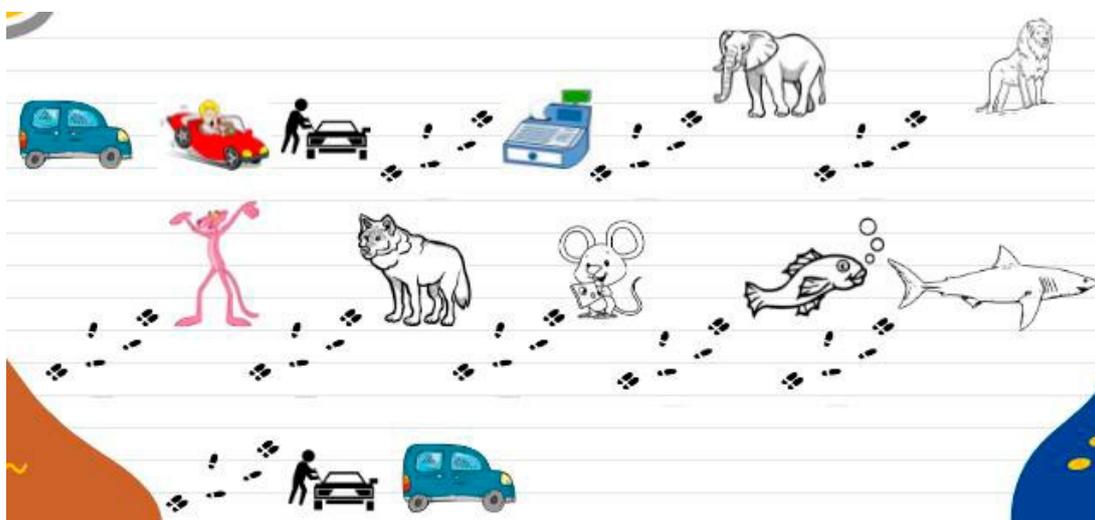


Figura 5. Musicograma de la unidad *Tu friso sonoro*.



Figura 6. Musicograma de la unidad *Los sonidos de mi entorno*.

En cuanto a la improvisación, cuatro unidades (31%) asocian esta práctica con el uso de

TIC interactivas como Toy Theater/Composer, Chrome MusicLab e IncrediBox. En la unidad *La oreja de Vang Orff* se emplean las herramientas *Rhythm* y *Melody maker* de Chrome: mientras un alumno improvisa una secuencia rítmica-melódica, el resto la acompaña con los planos de percusión corporal de Orff. El mismo tipo de actividad se plantea con IncrediBox: a partir del juego con los avatares de la aplicación, el alumnado improvisa sonidos corporales para acompañar los ritmos *beatbox*. Un uso más experimental con Chrome MusicLab se da en la unidad *Mi gran viaje musical*, una de cuyas actividades, “Medimos las ondas”, parte de la idea de que el alumnado desarrolle otros sentidos aparte del oído. A través de la opción *Spectrogram*, una primera práctica consiste en observar cómo se mueven las ondas en función del timbre escogido. Tras ello, se realiza una actividad en la que son los propios alumnos quienes tienen que dibujar las ondas en la pizarra en función de los sonidos que reproducen sus compañeros con la aplicación o con instrumentos Orff (Figura 7).

Por otro lado, de las nueve unidades que emplean TIC en las actividades, solo dos de ellas (14%) recurren a una aplicación como *Kahoot* para el diseño de actividades de refuerzo de contenidos teóricos, sin conexión con la práctica.

ACTIVIDAD 3: MEDIMOS LAS ONDAS

**MATERIALES Y ESTANCIAS**

- Altavoces.
- Ordenador.
- Melodías seleccionadas.
- Instrumentos musicales.
- Pizarra.

Concienciación, respeto e integración.

1º Espectrogram.  
2º Sound Maker.

Creaciones en pizarra a partir de sonidos escuchados.

La infografía muestra un espectrograma de un sonido, un icono de una pizarra con un dibujo de una onda, y una interfaz de usuario de Chrome MusicLab con un piano de rollo interactivo.

Figura 7. Actividad con Chrome MusicLab correspondiente a la unidad *Mi gran viaje musical*.

Otras dos unidades que destacar en cuanto a la experimentación con el ruido o con determinados fenómenos acústicos son las tituladas *Pinceladas musicales* y *Los sonidos de mi entorno*. En la primera se diseña una actividad (“Latas sonoras”) en la que el alumnado debe introducir un objeto en una lata y, agitándola, el resto deberá descubrir qué tipo de

objeto contiene o describir sus cualidades. Una actividad complementaria emplea dichas latas como herramienta de medición del espacio: mientras unos alumnos las hacen sonar, otros, con los ojos vendados, deberán ir al encuentro de ellas guiándose por la diferenciación tímbrica. En *Los sonidos de mi entorno*, la actividad consiste en aprovechar ilusiones auditivas como los llamados tonos de Shepard para introducir el concepto de escala musical, pidiendo al alumnado que señale cuándo perciben que la curva sonora ascendente se vuelve a iniciar.

### Áreas curriculares que intervienen en las propuestas

Educación artística (Música)	<p style="text-align: center;"><i>La rítmica y la expresión corporal</i>  <i>Pinceladas musicales</i>  <i>Tu friso sonoro</i></p>
Otras asignaturas del currículo	<p style="text-align: center;"><i>La oreja de Vang Orff</i> (Música y Plástica)  <i>El Principito</i> (Música y Plástica, Lengua, Francés, Valores Sociales y Cívicos)  <i>Las cualidades del sonido</i> (Música y Plástica, Ciencias de la Naturaleza)  <i>Música para nuestros oídos</i> (Música, Lengua, Valores Sociales y Cívicos)  <i>Música y movimiento</i> (Música y Plástica, Educación Física, Lengua, Ciencias Sociales)  <i>Tu vida en sonidos</i> (Música y Plástica, Lengua, Educación Física)  <i>Sensaciones musicales</i> (Música y Plástica, Lengua, Educación Física)  <i>Mi gran viaje musical</i> (Música y Plástica)  <i>Los sonidos de mi entorno</i> (Música y Plástica, Ciencias de la Naturaleza)  <i>EmocionArte</i> (Música y Plástica, Educación Física, Ciencias Sociales)</p>

Tabla 2. Áreas y materias que integran las unidades didácticas del alumnado.

De las trece unidades, diez de ellas (77%) plantean actividades interdisciplinares entre varias asignaturas del currículo de Primaria, y las tres restantes (23%) se programan exclusivamente en la asignatura de Música. El área más presente es Educación Artística, después de Música, prevalece Plástica (69%), seguida de Lengua (38%), Educación Física (23%), Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Valores Sociales y Cívicos (15%). Cabe destacar los ejes interdisciplinares que se establecen o el tipo de actividades diseñadas que ponen en relación las materias a través del sonido. La manera en la que el alumnado aborda la conexión entre la expresión sonora y la plástica gira en torno a la plasmación de las emociones y sentimientos que despierta el hecho sonoro. Así, cuatro unidades (*La oreja de Vang Orff*, *Música y movimiento*, *Sensaciones musicales* y *EmocionArte*) incluyen actividades como la audición de canciones o bandas sonoras y la asociación de sus posibles significados con un color y una emoción en particular, o el dibujo libre a partir de una improvisación con instrumental Orff.

La relación con la relación con el área de Lengua se lleva a cabo de diferentes formas. En *El Principito*, se conecta la lectura del cuento de Antoine de Saint-Exupéry con la recreación del paisaje sonoro de cada planeta y los comportamientos asociados a cada personaje habitante del lugar (área de Valores Sociales y Cívicos). En *Música y movimiento* se

improvisa una melodía con la aplicación *Toy Theater* y se le aplica una letra inventada de dos versos. En las tituladas *Tu vida en sonidos* y *Sensaciones musicales*, los contenidos de Lengua se abordan a través de la herramienta del cuento sonoro, incidiendo en la libertad de experimentación por parte del alumnado. La actividad propuesta consiste en crear en grupo una historia que incluya sonidos, onomatopeyas o ruidos en la que uno de los integrantes leerá la historia en voz alta y los tres restantes la acompañarán con cualquier tipo de sonido. Todas las partes del cuerpo son válidas para generar sonidos, además de unos pocos instrumentos que les serán facilitados para completar la actividad.

Otras conexiones interdisciplinares son fáciles de deducir. Por ejemplo, la relación entre Música y Educación Física se practica a través de la expresión corporal (Dalcroze, Orff, Patricia Stokoe, etc.), y el paisaje sonoro es el nexo con asignaturas como Ciencias Sociales o Ciencias de la Naturaleza.

Del conjunto de trece unidades, una de las que logró un perfil más transversal fue la titulada *¡Música para nuestros oídos!* y que pone en relación el plano sonoro-musical con las áreas de Lengua y Valores Sociales y Cívicos. Inspirándose en la citada propuesta de Hormigos (2020), la finalidad de dicha unidad es comprender y analizar las canciones actuales más escuchadas desde un marco teórico, práctico y contextualizado. Con ello, se persigue que el alumnado sea capaz de desarrollar un espíritu crítico hacia las músicas que escucha en su día a día para poder valorar los modelos de conducta que estas transmiten al oyente. Partiendo de una selección de las cinco canciones españolas más escuchadas en 2021 en la plataforma Spotify, se analiza el contenido de las letras, se recrea el patrón rítmico y los acordes de dichas canciones a través de las aplicaciones Learning Music (Beta) y ChordChord y, por último, cada grupo de alumnos realiza un podcast con Audacity donde plantean un análisis de la canción con las siguientes secciones: introducción musical realizada con las aplicaciones; datos biográficos del artista; análisis y descripción del género de la canción; análisis del ritmo; análisis de la letra; y reflexión sobre los posibles mensajes machistas o sexistas que transmite la canción.

## Tipos de actividades de educación musical

Discriminación auditiva	<p><i>El Principito</i>  <i>Las cualidades del sonido</i>  <i>¡Música para nuestros oídos!</i>  <i>Música y movimiento</i>  <i>Los sonidos de mi entorno</i>  <i>La oreja de Vang Orff</i>  <i>Pinceladas musicales</i>  <i>Tu friso sonoro</i>  <i>Tu vida en sonidos</i>  <i>Sensaciones musicales</i>  <i>Mi gran viaje musical</i>  <i>EmocionArte</i></p>
Expresión vocal	<p><i>Las cualidades del sonido</i>  <i>Tu friso sonoro</i></p>
Expresión instrumental	<p><i>El Principito</i>  <i>Las cualidades del sonido</i>  <i>Tu friso sonoro</i>  <i>Los sonidos de mi entorno</i>  <i>Tu vida en sonidos</i></p>
Expresión corporal	<p><i>La rítmica y la expresión corporal</i>  <i>Las cualidades del sonido</i>  <i>Música y movimiento</i>  <i>La oreja de Vang Orff</i>  <i>Pinceladas musicales</i>  <i>Tu friso sonoro</i>  <i>EmocionArte</i>  <i>Los sonidos de mi entorno</i></p>

**Tabla 3.** Relación de unidades didácticas según los ámbitos de la educación musical que contemplan las actividades.

En lo relativo al tipo de actividades de educación musical, prácticamente todas las unidades (92%) contemplan la discriminación auditiva. Esta se combina con actividades de expresión corporal (61%), instrumental (38%) o vocal (15%), sin hacer distinción entre ellas. Ello apunta a que nuestro alumnado concibe el aprendizaje musical como un continuum entre la escucha y la producción de sonidos mediante todos los medios disponibles a su alcance (instrumentos, cuerpo, objetos, etc.).

Al margen de metodologías clásicas como la rítmica Dalcroze, la relación entre discriminación auditiva y expresión corporal se observa bien en las unidades *Música y movimiento* y *Los sonidos de mi entorno*. En la primera, una de las actividades consiste en tocar instrumentos en el espacio del aula y una parte del alumnado, con los ojos vendados, debe guiarse hasta encontrar el instrumento que se le ha asignado previamente. En la segunda, se escuchan audios de diferentes animales y el objetivo es que los alumnos, también con los ojos vendados, se muevan más rápido o más despacio en función de lo que les transmitan los sonidos (agitación o tranquilidad).

Otras unidades (*El Principito*, *Tu friso sonoro*, *Los sonidos de mi entorno*) emplean el paisaje sonoro como estímulo para la expresión instrumental, pidiendo al alumnado que recree las sensaciones que les despierta la lectura del cuento o la contemplación de una imagen. En la unidad *Tu vida en sonidos* se incluye una actividad titulada “Actores de doblaje”, en la que, a partir de un recurso visual mudo, se deben añadir los sonidos correspondientes a una acción mediante instrumentos Orff. Según su propuesta, la actividad permite comprobar las distintas relaciones que se forman entre lo que se está viendo y lo que se podría estar escuchando, partiendo de la base de que cada alumno establecerá dicha correspondencia en función de sus experiencias.

Por otro lado, en *Música y movimiento*, *La oreja de Vang Orff*, *Sensaciones musicales y EmociónArte* se conecta la discriminación auditiva con la expresión plástica, una relación ya comentada en el apartado de las asignaturas que intervienen en las unidades. De esta manera, se invierte el proceso lectura-interpretación de la enseñanza tradicional y, partiendo de la escucha activa, se llega al dibujo-escritura con el objetivo de que los alumnos tracen lo que el sonido les transmite.

### **Ideas de actividades para la atención a la diversidad del alumnado con NEE**

Aunque diez de las unidades (77%) incluyen un apartado específico de atención a la diversidad y contemplan casos de TEA, TDAH, síndrome de Down e hipoacusia, solo dos de ellas (15%) supieron partir del diseño de actividades de experimentación sonora para integrar casos de alumnado con hipoacusia. En la unidad titulada *El Principito*, la actividad introductoria al paisaje sonoro se plantea como un debate sobre cómo sonarían una serie de paisajes mostrados en fotografía (una playa, un bosque, el patio del colegio, etc.), incidiendo en la pregunta de si todos escuchamos lo mismo. Según las autoras de la unidad, a la hora de hablar de sonidos el docente siempre hará hincapié en qué escuchan, pero también en cómo se sienten durante este proceso, ya que no todos escuchamos ni sentimos los sonidos por igual. El objetivo principal es ofrecer al alumnado la oportunidad de trabajar una perspectiva diferente de la música, donde nada es correcto ni erróneo, sino subjetivo.

En la unidad *Mi gran viaje musical* se aprovecha el sentido del tacto y de la vista para integrar al alumnado con hipoacusia. Cuatro actividades relacionadas son las siguientes: en “Sentimos la música”, se colocan los altavoces del aula boca arriba y se pide al alumnado que toque la membrana y verbalice el tipo de vibraciones que transmite. La segunda actividad, “Observamos la música”, busca el mismo objetivo, pero empleando sal o polvo de tiza encima de una hoja de papel colocada encima del altavoz. En la tercera, “Transmitimos la música”, el alumnado se coloca en fila india y cada uno transmite en la espalda de su compañero un patrón rítmico. La última actividad es la citada “Medimos las ondas”, donde, a través de Chrome MusicLab, la idea es seguir desarrollando otros sentidos al margen del oído para percibir y comprender el sonido.

## Conclusiones

La enseñanza del paisaje sonoro o la práctica de la improvisación con el alumnado no especialista de Educación Musical permite revisar el enfoque tradicional de la música como un saber técnico ligado a la habilidad de leer correctamente una partitura, y para la cual es necesario un talento o entrenamiento previos. Estos recursos ayudan en primer lugar a desarrollar un significado más amplio del hecho sonoro, concibiéndolo como una actividad vivencial de la que todos podemos formar parte sin necesidad de unos conocimientos específicos. En este sentido, un aspecto presente en todas las unidades diseñadas por el alumnado de *Música y su Aplicación Didáctica* es que ninguna empleó notación estándar para enseñar contenidos teóricos como las cualidades del sonido o diseñar actividades prácticas. En varios casos se incide en la improvisación a partir de estímulos visuales o se emplean TIC con el objetivo de explorar de forma lúdica distintos tipos de sonidos, al margen de si son considerados o no musicales. Programas utilizados por el alumnado como Chrome MusicLab, IncrediBox o Learning Music (Beta) permiten improvisar en tiempo real sobre los parámetros sonoros sin necesidad de pasar por la codificación escrita.

El análisis conjunto de las trece unidades didácticas muestra que el alumnado supo incorporar los recursos del paisaje sonoro y la improvisación relacionándolos con otras áreas del currículo y, en ocasiones, como herramienta para la inclusión de alumnado con NEE (hipoacusia). El enfoque interdisciplinar de las unidades se refleja, entre otros ejemplos, en el análisis sociológico del impacto de la música comercial en la adquisición de prejuicios culturales o de género (*¡Música para nuestros oídos!*); el trabajo en educación en valores a partir de la comprensión de un texto literario y la expresión sonora de determinadas actitudes morales (*El Principito*); o la visualización de la huella acústica de una señal para la exploración de otros sentidos en la percepción sonora (*Mi gran viaje musical*).

Por otro lado, varias de las actividades diseñadas integran la escucha de ambientes sonoros con su recreación mediante diversos tipos de sonidos instrumentales, corporales o vocales, sin hacer distinción entre los medios de producción sonora y apoyándose en representaciones visuales alternativas que implican un amplio margen de libertad para la experimentación. Ello afianza la premisa de que cada persona escucha de diferente manera el entorno sonoro que le rodea, y esta realidad puede aprovecharse en educación musical para favorecer una aproximación individualizada a la música; ello también se observa en aquellas unidades que conectan la escucha con la expresión de emociones y sentimientos, o exploran otros soportes como las nuevas grafías o la visualización de las ondas acústicas para una mejor comprensión del sonido.

## Bibliografía

- Arostegui, J. L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En J. L. Arostegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (p. 19-42). Madrid: Dairea.
- Auslander, P. (2006). Musical Personae. *The Drama Review*, 50(1), 100-119.
- Ayala, I., y Castillo, M. (2008). Música, interdisciplinariedad e inclusión social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. En *Atividades lúdicas em contextos culturais: interdisciplinaridade e inclusao* (p. 127-136). Capivari De Baixo: Fucap.
- Bernabé, M.<sup>a</sup>. (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y educación intercultural. *El Artista*, 9, 35-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87424873012>.
- Bravo, R., y Moya, M. V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 21, 131-139. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/219764>.
- Casanova, O., y Serrano, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/54844>.
- Cózar, R., y Moya, M. V. (Coords.) (2013). *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar. Aplicaciones prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Hemsey de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58 (201), 74-81. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449>.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., y North, A. C. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 1-9. <https://www.grao.com/es/producto/educacion-musical-en-el-siglo-xxi-una-perspectiva-psicologica>
- Hernández, J., y Martín, E. (2014). Contextos significativos para la integración del vídeo como estrategia didáctica en el aula. En J. Hernández y E. Martín (Eds.), *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia* (p. 1-14). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos. <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/12522>.
- Hormigos, J. (2020). Una propuesta metodológica para trabajar la violencia de género con adolescentes a través de las canciones. *Revista electrónica de LEEME*, 46, 92-107. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/16999>.
- Imberty, M. (2014). Sguardi dello psicologo sull'improvvisazione ed i suoi contesti nella musica del XX secolo. En A. Sbordoni (Ed.), *Improvvisazione oggi* (p. 3-14). Lucca: LIM.
- LaBelle, B. (2018). *Sonic Agency: Sound and Emergent Forms of Resistance*. Goldsmiths Press.
- Llamas, J. C. (2005). La violencia contra las mujeres en las canciones populares. Propuesta didáctica para el tercer ciclo de educación primaria. *Eufonía*, 34, 1-7. <https://www.grao.com/es/producto/la-violencia-contra-las-mujeres-en-las-canciones-populares-propuesta-didactica-para-el-tercer-ciclo-de-educacion-primaria>.
- Madrid, A. L. (2009). ¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?: una introducción al dossier. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 13. <https://www.sibetrans.com/trans/article/2/por-que-musica-y-estudios-de-performance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier>.
- Palacios, F. (1993). *Piezas gráficas para la educación musical*. Ateneo Obrero de Gijón.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Madrid: Prentice Hall.
- Schafer, R. M. (1965/1983). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1967). *Limpieza de oídos. Notas para un curso de música experimental*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of the World*. Rochester: Destiny Books.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Tejada, J. (2014). Sonido, música y ordenadores. En J. L. Arostegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (p. 197-219). Madrid: Dairea.
- Tojeiro, L. (2020). Music for the Environment. A Pedagogical Tool. En R. M. Vicente et al. (Eds.), *International Symposium of Music Education and Didactic Materials* (p. 105-113). Santiago de Compostela: STELLAE/IARTEM. <https://reunid.eu/2020/11/09/music-education-and-didactic-materials-2/>.

# Prácticas guiadas de (re)creación musical en Educación Superior. El sonido como elemento creativo

**Albano García Sánchez**  
Universidad de Córdoba  
agsanchez@uco.es

---

Date received: 10-09-2022

Date of acceptance: 15-10-2022

Date published: 22-12-2022

---

**PALABRAS CLAVE: EXPRESIÓN MUSICAL | CREACIÓN MUSICAL | EDUCACIÓN MUSICAL | EDUCACIÓN SUPERIOR**

**KEYWORDS: MUSICAL EXPRESSION | MUSICAL CREATION | MUSIC EDUCATION | HIGHER EDUCATION**

## RESUMEN

Durante el curso 2021/2022, el alumnado de la Mención de Educación Musical del Grado en Educación Primaria que oferta la Universidad de Córdoba puso en práctica un proceso de transformación guiada de un material melódico preexistente que previamente había seleccionado en base a sus recorridos musicales. Este proceso de transformación se secuenció en tres niveles: “Forma y texto”, “Ritmo” y “Armonía”. El segundo de ellos, centrado en el aspecto rítmico, fue a su vez organizado en dos pasos: uno consistente en la exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos de pequeña percusión, del cuerpo, de la voz, así como de cualquier cotidiáfono que se considerase oportuno, y otro en la creación del acompañamiento rítmico propiamente dicho. Durante el tiempo dedicado a la manipulación del material sonoro se debía atender a aspectos tímbricos, de concertación, técnicos o relativos a la emisión del sonido, mientras que para el diseño se debían tener en cuenta también una serie de procedimientos compositivos sencillos, además de fijarse en cuestiones como la monotonía, la forma, el carácter o la técnica del instrumento. El último nivel tenía que ver con el diseño de un acompañamiento armónico para ser interpretado con instrumentos de placas. En esta ocasión se debía pensar en la técnica, la organización de los sonidos, el tipo de motivo rítmico y melódico, el ritmo armónico, la capacidad de establecer el carácter general, así como en su función en relación con el ritmo y la melodía.

Durante su desarrollo, el alumnado tuvo que cumplimentar una serie de cuestionarios individuales al objeto de conocer cómo articula ideas en torno a la percepción del sonido para detectar posibles carencias y establecer propuestas de mejora. El análisis de los datos obtenidos revela la necesidad de continuar implementando actividades que favorezcan el desarrollo y perfeccionamiento de su educación auditiva con el fin de capacitarlo para pensar en sonido.

## ABSTRACT

During the 2021/2022 academic year, students majoring in Music Education on the Degree in Primary Education at the University of Cordoba put into practice a guided transformation process for pre-existing melodic material that they had previously selected based on their musical journeys. This transformation process was sequenced into three levels: “Form and text”, “Rhythm” and “Harmony”. The second, centring on the rhythmical aspect, was organized into two steps: one explored the audio possibilities of small percussion instruments, the body, the voice, and any instruments made from everyday objects; the other consisted of creating rhythmical accompaniment. During the time dedicated to manipulating the audio material, they had to pay attention to timbre, agreement, technique and emission of sound. For the design, they also had to consider a series of simple compositional procedures, as well as paying attention to questions such as instrumental monotony, form, character and technique. The final level was to do with designing a harmonic accompaniment to be interpreted on instruments with bars. On this occasion, considerations included technique, organization of sounds, type of rhythmic and melodic motif, harmonic rhythm, capacity to establish general character, and function in relation to rhythm and melody.

During their development, the student had to complete a series of individual questionnaires with a view to understanding how they articulate ideas around the perception of sound to detect possible shortcomings and establish suggested improvements. Subsequent data analysis reveals the need to continue to implement activities that encourage the development and perfection of their auditory education in order to train them to think about sound.

## Introducción

La asignatura *Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa* es una optativa de 6 créditos ECTS que se imparte durante el primer cuatrimestre del último curso del Grado en Educación Primaria, y que es necesario cursar para la obtención de la Mención de Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba. Durante el curso 2021/2022, se puso en marcha en esta asignatura un proceso guiado de (re)creación musical. El propósito era que el alumnado desarrollase una serie de competencias musicales relativas al fortalecimiento de su perfil profesional como maestro especialista de música. La presencia en las aulas de Educación Primaria de propuestas de composición dependerá de la familiaridad que tenga el futuro docente con este tipo de experiencias (Dogani, 2004; Ódena y Welch, 2012), de ahí la necesidad de ofrecer en la educación superior herramientas que permitan el desarrollo de las capacidades necesarias para el ejercicio de su profesión.

Si el propósito general que se ha de alcanzar con la educación obligatoria es el de facilitar al alumnado el conocimiento del mundo que le rodea y ofrecerle las herramientas necesarias para poder mejorarlo, la educación musical no puede ser ajena a ello. Según Aróstegui (2012), a través de la composición se desarrolla la capacidad creativa, lo que hace que se formen personas capaces de intervenir y transformar la sociedad en la que viven de manera crítica y consciente, contribuyendo así a un desarrollo más igualitario y con menos concentración de poder y control. Por esta razón, resulta perentorio reorientar el sentido “estético” y “mecanicista” (técnico-performativo o de lecto-escritura) del que ha gozado tradicionalmente esta disciplina y transformar el aula en un espacio de práctica (Elliot, 1997; Small, 1998). En este caso, se trata de convertirlo en un lugar para la “(re)creación musical”, identificando “composición” e “interpretación” como ambas caras de una misma moneda –este planteamiento es compartido por muchas de las prácticas musicales existentes actualmente–, y entendiendo “composición” como cualquier tipo de acción relacionada con la invención o la creación, incluyéndose también la improvisación y el arreglo musical (Giráldez, 2007). Es precisamente en este marco epistemológico donde se ubica el proceso de “(re)creación musical” que se puso en práctica. La acción educativa propuesta, aunque ofrece al alumnado cierto grado de autonomía en la toma de decisiones con el fin de activar su pensamiento musical (Aróstegui, 2012), fue llevada a cabo de manera pautada. Como establece Tafuri (2007), para crear es necesario cierto determinismo. La manipulación de los materiales y la búsqueda de diferentes posibilidades de organización sonora ha de hacerse a partir del conocimiento de una serie de reglas o procedimientos básicos, aunque se pongan en práctica de forma intuitiva a partir de la percepción de que algo suena “bien”, con arreglo a lo que uno puede entender por “agradable” o “desagradable” (Aróstegui, 2012). Pese a que, como establece Ódena (2014), con este tipo de tareas se pueda caer en el peligro de que el proceso se convierta en algo mecánico, es decir, que se busquen soluciones independientemente de

su musicalidad, se hace necesario equipar al alumnado con una serie de herramientas conceptuales y recursos técnicos, especialmente si tenemos en cuenta que hay un porcentaje importante de estudiantes que no tiene ni formación musical (Berrón, 2021) ni experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas.

El punto de partida fue la selección de un material melódico preexistente. Este fue tomado prestado en su totalidad de las músicas populares urbanas al haber podido partir el alumnado de sus propios recorridos musicales (Green, 2002; Flores, 2008; Biamonte, 2010). Como establece Lines, “la música aporta a la educación una experiencia cualitativa particular que combina la expresión del sonido de origen humano con la relevancia social y comunicativa” (2009, p. 13). A partir de ahí, se planteó llevar a cabo, de manera conjunta, una serie de procesos de transformación. La razón principal de organizarlo de forma grupal (Ódena, 2014; Ocaña, Montes y Reyes, 2020) es que permite un acercamiento al conocimiento desde el descubrimiento, la exploración, el diálogo y la reflexión. No olvidemos que los procesos de composición colectiva permiten una cultura de la conversación y la transgresión (Lapidaky, De Groot y Stagkos, 2012), propiciándose el aprendizaje a través de la interacción (Burnard, 2004; Miell, Littleton y Rojas-Drummond, 2008; Sawyer, 2008; Burnard, 2013; Sawyer, 2014; Ocaña-Fernández y Reyes-López, 2018; Ocaña-Fernández, 2020). Además, cuando se propician dinámicas de trabajo cooperativo se activan procesos de maduración social, emocional e intelectual gracias a la necesidad de responsabilidades compartidas.

Son precisamente los juicios del alumnado, es decir, su comprensión del hecho musical –su pensamiento musical– lo que nos interesa valorar. Como docentes debemos comprender su visión de las ideas musicales (Ódena, 2005). Es por ello por lo que el objetivo general que se persiguió fue el de conocer el grado de desarrollo de su conciencia sonora para poder detectar posibles carencias relativas a la educación sonora del alumnado con el fin de establecer propuestas de mejora. Para su consecución se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Saber cuáles son las ideas musicales previas del alumnado en la toma de decisiones durante la selección del material melódico preexistente.
- Entender a qué aspectos del sonido se atiende a la hora de valorar los productos resultantes tras la finalización de los niveles “Ritmo” y “Armonía” de la fase de proceso de transformación colectiva del material melódico preexistente seleccionado.
- Establecer cuál es la relación entre la formación y/o experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas del alumnado y cómo el alumno articula juicios en torno al sonido.

### **Estrategias metodológicas**

La investigación se diseñó a partir del paradigma de corte cualitativo. Esto se debió a que es valorado por algunos autores como el más apropiado para profundizar en la realidad

educativa (Maykut y Morehouse, 1999; Sadín, 2003). En cuanto al método, se aplicó el estudio de casos (Stake, 1998; Flick, 2004; Simons, 2011) por considerarse el adecuado para poder alcanzar los objetivos planteados, habida cuenta de que lo que se persigue es conocer cómo piensan en sonido los informantes, y porque, además, no existe ninguna intención de generalizar los resultados.

En lo que respecta a la planificación y desarrollo de la acción pedagógica, los procesos colaborativos guiados de (re)creación musical se organizaron en tres fases: una primera, donde el alumnado tuvo que seleccionar un material melódico preexistente a partir de sus propios recorridos musicales y de una serie de indicaciones establecidas por el docente; una segunda, en la que se llevó a cabo una serie de procesos de transformación a nivel formal, rítmico y armónico; y, una última, de montaje y grabación del repertorio (García, 2022), siendo el producto final resultante alojado posteriormente en un canal de *YouTube* creado *ad hoc*. Asimismo, tras la finalización de cada una de las tres fases, los grupos iban subiendo los archivos de audio y las particellas resultantes a una carpeta ubicada en una plataforma online.

Fase	Proceso	Fecha
1ª fase	<b>Punto de partida. Búsqueda del material melódico preexistente y justificación de su pertinencia</b>	Hasta el 20/09/2021
	Organización en grupos de 3 o 4 personas	24/09/2021
	Selección individual de tres melodías de entre las propuestas por los compañeros y justificación de su pertinencia	Hasta el 4/10/2021
	Revisión grupal de la adecuación del material melódico seleccionado en base a las indicaciones establecidas por el docente	4/10/2021
2ª fase	<b>Procesos de transformación colectiva</b>	Hasta el 16/11/2021
	1er nivel. Forma y texto	Hasta el 16/10/2021
	- Diseño de los materiales	
	2º nivel. Ritmo	Hasta el 1/11/2021
	- Exploración de las posibilidades sonoras y análisis - Diseño de los materiales	
	3er nivel. Armonía	Hasta el 16/11/2021
	- Diseño de los materiales	
3ª fase	<b>Montaje y grabación</b>	Hasta el 20/12/2021
	Explicación y reparto de los materiales	18/11/2021
	Estudio individual	25/11/2021
	Ensayos conjuntos	4 sesiones
	1ª sesión de grabación	16/12/2021
	2ª sesión de grabación	20/12/2021

Tabla 1. Secuenciación y temporalización de las tres fases de la acción pedagógica

Para la selección del material melódico preexistente se debía atender a una serie de pautas propuestas previamente por el docente, a saber, que fuese agradable y que al alumnado de Educación Primaria le resultase interesante y fácil de aprender. Además, debía

tener sentido vocal, es decir, que no hubiese sonidos ni muy rápidos ni muy lentos, que el movimiento de la melodía fuese ondulatorio, que careciese de cambios bruscos en la articulación, que los movimientos interválicos por grados conjuntos tuviesen preponderancia, que usase principalmente sonidos naturales, y, por último, que se pudiese adaptar a la tesitura de la voz de los niños<sup>1</sup>. Por último, para facilitar su acompañamiento con los instrumentos de placas se debía también prestar atención a que estuviera en una tonalidad con pocas alteraciones (Do Mayor, Re Mayor, Fa Mayor y sus relativos menores) o que, en el caso de que no fuera así, se pudiera transportar a alguna de estas tonalidades sin que por ello se viera afectada la tesitura a la que debía adecuarse. En todo caso, si el material melódico seleccionado no se adaptaba a alguna de estas pautas, el alumnado podía hacer cuantas modificaciones considerase oportunas.

Una vez decidido el material melódico comenzaría la 2ª fase de la acción educativa, consistente en la puesta en marcha de un proceso de transformación colectiva que se articularía en tres niveles diferentes: “Forma y texto”, “Ritmo” y “Armonía”. En el primero de ellos, el alumnado tuvo que pensar en la estructura, atendiendo a que, como mínimo, contase con una introducción donde se presentase la tonalidad, el tempo y el compás; dos estrofas y dos repeticiones del estribillo intercaladas; y una coda que ayudase a reforzar la sensación de final. Además, tanto con la introducción como con la coda se debía perseguir cierto parentesco con el material melódico preexistente a través del uso de alguno de los diseños motivicos más significativos tomados prestados de la estrofa o del estribillo a fin de mantener el carácter general y la coherencia formal. Respecto al texto, que debía ser original, se debía tener en cuenta que la temática generase interés, que transmitiese valores positivos, que no utilizase un lenguaje demasiado simple ni excesivamente metafórico, que estuviese organizado en versos que rimasen y que, además, no fuese difícil de memorizar.

El siguiente nivel consistió en el diseño de un acompañamiento rítmico. Para ello, previamente se llevó a cabo un proceso de exploración de las posibilidades sonoras de los distintos instrumentos de pequeña percusión, del cuerpo y la voz, así como de cualquier cotidiáfono que se pudiese considerar interesante. Durante el proceso se debía prestar atención a los siguientes aspectos: la evolución temporal de la intensidad del sonido (ataque, sonido sostenido y decaimiento); la tímbrica, teniendo en cuenta que generase interés, que resultase agradable y que empastase; de concertación, que permitiese el equilibrio sonoro con respecto al aspecto melódico y armónico; y, por último, técnicos, es decir, que fuese capaz de reproducir el ritmo que se le pidiese. A partir de ahí, y teniendo en cuenta una serie de conceptos básicos (“ritmo motor”, “ostinato rítmico”, “polirritmia” y “discriminación tímbrica”), se debía diseñar un acompañamiento rítmico que contribuyese a atribuir variedad e interés al material melódico seleccionado, que ayuda-

1 La tesitura del alumnado de Educación Primaria -siguiendo el índice acústico franco-belga- es aproximadamente de una 9ª y el ámbito va desde el Do3 (en algunos casos desde el La2) hasta el Re4 (en algunos casos hasta el Fa4).

se a reforzar los aspectos formales (sentido cadencial y diferenciación de las partes), que estableciese el carácter general y que, además, no fuese difícil de aprender.

El último nivel se dedicó a la creación de un acompañamiento armónico para ser interpretado con los instrumentos de placas (carillones, xilófonos y metalófonos). Para ello, se plantearon como pautas, además de que no fuese difícil de memorizar, que se tuviesen en cuenta las posibilidades sonoras y técnicas de los instrumentos, que se utilizasen principalmente acordes tríada en estado fundamental, que el diseño rítmico fuese sencillo y no excediese de dos compases, que estuviese despojado de sentido melódico, que el ritmo armónico fuese coherente, que ayudase a establecer el carácter general y que su función fuese la de ejercer como soporte de la melodía.

En lo que respecta a los informantes, para el curso 2021/2022 se matricularon veintitrés estudiantes en la asignatura *Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa*, de 60 horas de docencia presencial impartidas entre septiembre y diciembre, a razón de cuatro horas semanales, repartidas en dos sesiones de grupo grande, de 90 minutos cada una, y una de grupo mediano, de 60 minutos. Del total de matriculados, veinte cursarían también el resto de las asignaturas necesarias para la obtención de la Mención en Educación Musical (87%). Además, aunque el grupo era homogéneo en cuanto a edad (el 91,3% del alumnado tenía entre 21 y 23 años) y género (el 56,5% eran mujeres y el 43,5% hombres), sin embargo, difería significativamente en cuanto a los estudios musicales de sus miembros, lo que viene siendo una constante durante los últimos años (García y García, 2021).

Estudios musicales previos	Nº de estudiantes	%
Los únicos estudios musicales cursados han sido los de la asignatura de Música en Primaria y Secundaria	8	34,8
No cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios, pero he adquirido conocimientos musicales de forma autodidacta	3	13,1
Cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios por un número de años inferior al Grado Elemental de Música	1	4,3
Cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios equivalentes al Grado Elemental de Música	2	8,7
Cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios equivalentes al Grado Profesional de Música	8	34,8
Cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios equivalentes al Grado Superior de Música	1	4,3

Tabla 2. Formación musical previa del alumnado matriculado en la asignatura *Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa* durante el curso 2021/2022.

Con relación a la formación previa de los informantes, un poco más de la mitad del alumnado manifiesta saber leer una partitura con soltura y tener conocimientos de teoría musical; frente a un tercio, aproximadamente, que dice poder hacerlo con dificultad y que solo maneja algunos conceptos básicos; y el resto, que reconoce no tener ninguna forma-

ción en este sentido. Respecto a las capacidades o habilidades con un instrumento y/o la voz, aproximadamente el 40% de la clase declara dominar la técnica de alguno, otro 40% admite tener solo nociones básicas y el resto comenta no tener ninguna. Por su parte, a propósito de la experiencia en actividades de tipo interpretativo, la mitad expresa haber formado en el pasado o formar parte en el presente de alguna agrupación vocal y/o instrumental (coro rociero, orquesta, agrupación camerística, banda de música, agrupación coral, agrupación carnavalesca, grupo de rock o grupo de jazz) mientras que la otra mitad alega no tener ninguna experiencia. Por último, acerca de la participación en prácticas de creación musical, solo un cuarto menciona tener alguna experiencia (ejercicios de armonía para el conservatorio, composición de canciones para grupos de rock, composición de marchas procesionales o arreglos de canciones).

En cuanto a la recopilación de datos, se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios individuales. Al inicio del curso se compartió con el alumnado un cuestionario con el propósito de recabar información relativa a la formación y conocimientos musicales, al dominio de la técnica para hacer sonar algún instrumento y a la experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas<sup>2</sup>. Por otra parte, tras la finalización de cada uno de los dos últimos niveles del proceso de transformación colectiva (“Ritmo” y “Armonía”) también se les solicitó que realizaran sendos cuestionarios, uno por cada nivel, con las siguientes preguntas de respuesta abierta: ¿qué destacarías como más interesante?, ¿qué te ha gustado más? y ¿qué crees que se podría mejorar? Para su cumplimentación se debían tener en cuenta las pautas que previamente el docente había establecido para su diseño.
- Documentos. Una vez seleccionado el material melódico preexistente (1ª fase), cada estudiante tuvo que redactar un texto justificando su pertinencia. Para ello debía tener en cuenta las pautas que se le habían propuesto. Todos los archivos de audio y texto fueron alojados en la nube para que el resto del alumnado los pudiera consultar. Tras ello, volvieron a redactar otro texto justificando los tres materiales melódicos preexistentes que más se adecuaban a lo pautado previamente por el docente.

Por último, para el análisis de datos se partió de las pautas propuestas por el docente, tanto para la selección del material melódico preexistente (1ª fase) como para la creación del acompañamiento rítmico y armónico llevado a cabo durante el proceso de transformación colectiva (2ª fase). A partir de ahí se diseñó un sistema de categorías abierto (Tabla 3), pues tanto los cuestionarios como los documentos justificativos facilitaban que de los discursos de los informantes emergieran de manera inductiva nuevas categorías de tal forma que se pudiera modificar o completar la propuesta inicial a fin de evitar que el sistema se tornase en mecánico (Simons, 2011):

---

2 Se entiende que tiene formación musical quien, como mínimo, cuente con estudios equivalentes al Grado Elemental de Música; y se entiende que tiene experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas quien haya formado parte de alguna agrupación instrumental y/o coral y quien en algún momento de su vida haya creado música para cualquier tipo de agrupación.

Fase/Nivel	Bloque	Categoría
Selección de material melódico	Sentido vocal	Figuras
		Movimiento
		Articulación
		Intervalos
	Tesitura	Alteraciones
		Ámbito
		Tonalidad
Ritmo	Exploración	Emisión
		Aspectos tímbricos
		Aspectos de concertación
		Aspectos técnicos
	Conceptos básicos	Ritmo motor
		<i>Ostinato</i>
		Polirritmia
		Discriminación tímbrica
	Diseño	Monotonía
		Forma
		Carácter
		Técnica
Armonía	Diseño	Técnica
		Organización
		Diseño rítmico/melódico
		Ritmo armónico
		Carácter
		Función

Tabla 3. Sistema de categorías elaborado a partir de las pautas propuestas por el docente.

## Resultados

El análisis de los dos documentos redactados por el alumnado tras la selección del material melódico preexistente (1ª fase) arroja los siguientes datos: de los veintitrés estudiantes matriculados en la asignatura, veinte cumplieron el documento con la justificación de su elección (86,96%) y dieciséis el de las tres propuestas de entre todas las planteadas por el resto (69,16%). En lo que respecta a la descripción del aspecto sonoro, extraídas de las pautas propuestas por el docente se contaba con 7 categorías organizadas en dos bloques: “Sentido vocal” (“Figuras”, “Movimiento”, “Articulación”, “Intervalos”, “Alteraciones”) y “Tesitura” (“Ámbito” y “Tonalidad”). De entre todas las personas que entregaron al menos uno de los dos documentos (86,96%), cuatro no hicieron ningún comentario en este sentido (20%). Del resto, ocho no comentaron nada del “Sentido vocal” (40%) y nueve del “Registro” (45%). De entre los que sí lo hicieron (80%), ninguno utilizó 4 o más categorías para argumentar su justificación y solo cuatro utilizaron entre 3 y 2 categorías (20%). Siete se apoyaron en 1 categoría y una habló de manera general (40%). Aunque unos pocos profundizaron en el contenido, ninguno incluyó in-

formación que permitiera la inclusión de nuevas categorías o la modificación de las ya previamente establecidas.

Por su parte, el análisis de las respuestas del cuestionario individual sobre el producto resultante tras la finalización del nivel “Ritmo” de la 2ª fase muestra los siguientes resultados: de todos los estudiantes matriculados, cumplieron el formulario once (47,83%), nueve de los cuales establecieron algún comentario relativo al aspecto musical del diseño rítmico (81,82%). Para ello se contaba con 12 categorías divididas en tres bloques: “Exploración” (“Emisión”, “Aspectos tímbricos”, “Aspectos de concertación” y “Aspectos técnicos”), “Conceptos básicos” (“Ritmo motor”, “Ostinato”, “Polirritmia” y “Discriminación tímbrica”) y “Diseño” (“Monotonía”, “Forma”, “Carácter” y “Técnica”). En relación con el primer bloque, de las nueve personas, ninguna utilizó 3 o más categorías, dos se sirvieron de 2, cinco de 1 y dos hablaron de manera general. En cuanto al segundo bloque, nadie se apoyó en 3 o más categorías, una usó 2 (9,09%) y dos utilizaron 1 (18,18%). Al igual que en el bloque anterior, dos personas hablaron de manera general (18,18%). Con respecto al último bloque, cinco utilizaron entre 3 y 4 (45,45%), dos entre 1 y 2 (18,18%), una habló en general (9,09%) y otra no hizo ningún comentario (9,09%). Al igual que en las justificaciones, aunque unos pocos profundizaron en el contenido, nadie aportó información que permitiera la inclusión de nuevas categorías o la modificación de las ya establecidas.

Por otra parte, el análisis de las respuestas del cuestionario individual sobre el producto resultante tras la finalización del nivel “Armonía” de la 2ª fase presenta los siguientes resultados: diez fueron los que lo cumplieron (43,48%). Para poder responder a las preguntas se contaba con 6 categorías: “Técnica”, “Organización”, “Diseño rítmico y melódico”, “Ritmo armónico”, “Carácter” y “Función”. De las diez personas, tres utilizaron 4 o más categorías (30%), seis entre 1 y 2 (60%) y una habló de forma general (10%). En esta ocasión nadie profundizó en el contenido, por lo que tampoco se pudieron generar nuevas categorías ni transformar las ya existentes.

Por último, de los veintitrés alumnos matriculados, doce manifestaron tener formación y/o experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas (52,15%). Si nos fijamos en la relación existente entre la formación y/o experiencia previa del alumnado y cómo este piensa en sonido, de las dieciséis personas que hicieron algún comentario sobre el aspecto sonoro del material melódico preexistente seleccionado, siete no tenían ninguna formación y/o experiencia previa (43,75%). Si atendemos a los dos bloques de categorías (“Sentido vocal” y “Registro de la voz”), de las doce que comentaron algún aspecto relativo al primero, cinco no tenían ni conocimientos ni formación (41,67%), y de las once que lo hicieron respecto del segundo, tres tampoco tenían ni conocimientos ni formación (27,27%). Todas las personas que profundizaron en alguno de los aspectos del sonido para justificar la selección del material melódico preexistente tenían formación y/o experiencia previa. Por su parte, de las nueve personas que establecieron algún comentario relativo a las caracte-

rísticas sonoras del diseño rítmico, cuatro no tenían ni formación ni experiencia previa (44,44%). Al igual que antes, todas las personas que tras el diseño rítmico profundizaron en el aspecto sonoro también tenían formación y/o experiencia previa. Por último, de las diez personas que cumplimentaron el formulario tras el diseño armónico, seis no tenían ni formación ni experiencia (60%). En esta ocasión, nadie profundizó en el aspecto sonoro.

## Discusión

La práctica guiada de (re)creación musical que se puso en marcha con el alumnado fue dividida en tres niveles de transformación colectiva (“Forma y texto”, “Ritmo” y “Armonía”) con el propósito de propiciar la existencia de evidencias que se pudieran valorar de manera individualizada a través de la cumplimentación de un cuestionario con arreglo a una serie de pautas previamente establecidas por el docente. Con este fin, los productos resultantes tras la finalización de cada una de las acciones del proceso de transformación colectiva fueron presentados por los grupos ante el resto de sus compañeros. Fue precisamente la creación de estos espacios lo que permitió que el alumnado pudiera apreciar muy positivamente el resultado:

“Para mí lo más interesante del producto ha sido en sí el mismo. Ver cómo sonaba el audio final ha sido muy gratificante”.

“Lo más interesante de este trabajo ha sido cómo lo hemos ido creando por capas, obteniendo un resultado alucinante”.

“Me resulta interesante cómo unos ritmos aparentemente sencillos pueden aportar tanto a la melodía funcionando en conjunto”.

También llama la atención que se haya destacado la libertad de la que se gozó durante la selección del material melódico preexistente (1ª fase). Como ya se ha comentado, todo el alumnado lo tomó prestado de las músicas populares urbanas. Resulta lógico, puesto que todos consumen este tipo de música de forma pasiva y, en algunos casos, incluso son protagonistas, como intérpretes, en diversas prácticas, mostrando de esta forma su profundo grado de enculturación que, principalmente, han ido desarrollando gracias a los *mass media*, especialmente al consumo de música en *streaming* a partir de plataformas de servicios multimedia alojadas en internet que fácilmente se pueden manejar con un *smartphone*. Este repertorio forma parte de sus “costumbres”, de sus “prácticas socioculturales” y de su idea de “música tradicional” (Shuker, 2001).

De igual modo, el análisis de los cuestionarios individuales ha permitido conocer otros aspectos relativos a la acción educativa que el alumnado ha querido destacar como muy positivos: el grado de implicación de cada uno de los miembros del grupo durante todo el proceso (Burnard, 2013; Wiggins y Espeland, 2012; Beineke, 2017); el buen ambiente

que se generó entre los compañeros durante las presentaciones de los productos resultantes; la satisfacción de poder ensayar con toda la clase lo que ellos mismos habían creado; y, por último, lo bien que se lo pasaron poniéndolos en práctica, resultándoles una experiencia musical altamente gratificante (Rusinek, 2005; García y García, 2021).

Por otra parte, si nos centramos en valorar las ideas musicales del alumnado en la toma de decisiones durante la selección del material melódico (1ª fase), se observa una orientación generalizada hacia el uso de argumentos de tipo estético, como “bonito”, “agradable”, “popular”, “animado” o “dulce”; o metodológico, como “fácil de memorizar”, “pegadizo”, “motivador” o “que genera curiosidad e interés”. En cambio, la mayoría no incluyó ningún comentario sobre las características musicales o, si lo hizo, solo se sirvió para sus argumentaciones de una de las categorías de entre todas las que se habían propuesto, limitándose a reproducir literalmente las ideas expresadas en el documento. Solo unos pocos profundizaron en sus argumentos:

“Aunque pueda parecer que entre la estrofa y el estribillo existe gran diferencia de altura, siendo quizá la estrofa baja para ellos, estos la cantarán una octava por encima, dejando ese bajo de fondo, para lograr así una sensación de plenitud”.

“El empaste de ambas me resulta muy interesante, ya que tienen el mismo o muy parecido ritmo y comparten la tonalidad, que es la de Sol Mayor. No obstante, también se puede realizar una mezcla modulante, teniendo la primera melodía en Fa sostenido y subir en el estribillo ese semitono que coloca a la segunda melodía en Sol Mayor”.

Cuestiones parecidas se han podido extraer del análisis de los cuestionarios individuales cumplimentados tras la finalización de los niveles “Ritmo” y “Armonía” del proceso de transformación colectiva del material melódico preexistente (2ª fase), con la salvedad de que en esta ocasión más de la mitad de la clase directamente no respondió a los cuestionarios. Como sucedió en la 1ª fase, solo unos pocos se apoyaron para sus argumentaciones en más de una categoría y la mayoría volvió a presentar de manera literal los conceptos que aparecían en los documentos que se les proporcionó con las pautas. También excepcionalmente hubo quien tras la finalización del diseño rítmico profundizaría sobre algún aspecto relacionado con el sonido:

“He encontrado interesante probar los instrumentos para ver si funcionaban con la melodía, ya que normalmente trabajo de forma mental en vez de improvisar con los propios instrumentos. Este método aporta más riqueza y los compañeros pueden realizar más aportaciones”.

“Empastan bien entre ellos y consiguen evocar un poco la música oriental gracias a los chinchines”.

“La superposición de los distintos ostinatos funciona y el patrón rítmico generador aporta información del tempo, del compás y de su subdivisión ternaria. De hecho, lo que buscábamos con el ritmo era precisamente este aspecto, que marcara esa subdivisión que permite que la pieza camine”.

“Hay discriminación de timbres porque cada instrumento, aunque coinciden en suavidad, posee timbres distintos en cuanto a sequedad y altura del sonido”.

Asimismo, se ha podido constatar la existencia de una relación directa entre la formación y/o experiencia musical previa y cómo el alumnado piensa en sonido. Esto se debe a que todas las personas que mostraron cierto grado de desarrollo de la conciencia sonora habían manifestado en el cuestionario inicial tener estudios musicales y/o una dilatada experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas. Según Aróstegui (2012), tanto en las actividades de interpretación como en las de creación, la experiencia musical previa de cada persona determina su capacidad para pensar en sonido, lo que condiciona la complejidad o simplicidad del producto obtenido, a lo que se puede añadir que los conocimientos musicales influyen de manera decisiva en su capacidad para fundamentar lo que previamente ha experimentado. Sin embargo, no es una condición *sine qua non*, pues en este caso un número importante de las personas que habían reconocido tener formación y/o experiencia previa o reprodujeron literalmente las categorías planteadas por el docente o directamente no cumplimentaron los cuestionarios.

En cualquier caso, a través de este estudio se han evidenciado ciertas carencias en el alumnado respecto al grado de desarrollo de la conciencia sonora. De hecho, así se manifestaron durante todo el proceso:

“Se podría mejorar el conocimiento que tenemos todos a la hora de realizar dicha actividad, ya que la mayoría no tenemos apenas estudios musicales, pero esto hace que nos mostremos con entusiasmo y con muchas ganas de aprender sobre ello”.

En tal sentido, el cuestionario que cumplimentaron el primer día de clase refleja que la mitad no había tenido antes contacto con esta disciplina más allá de lo estudiado en las enseñanzas regladas y en la asignatura obligatoria que el alumnado del Grado en Educación Primaria debe cursar en 1º. A ello hay que sumar que en el nuevo plan de estudios se han condensado todos los contenidos en el primer cuatrimestre del último curso (4º), además de darse una importante reducción en el número de créditos destinados a la formación musical respecto al plan anterior (Berrón, 2021), lo que dificulta la asimilación de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Esta realidad justifica también el hecho de que la mayoría del alumnado se haya centrado más en explicar lo que se podría hacer con los productos resultantes del proceso de transformación del ma-

terial melódico que en describir las características de su organización sonora: “podría ser interpretado con distintos instrumentos”, “se podría hacer uso del cuerpo como instrumento”, “serviría para inventar letras”, “podrían incorporarse ritmos sencillos” o “se podría participar activamente”, son solo algunos de los ejemplos.

### Conclusiones

Durante el primer cuatrimestre del curso 2021/2022 se llevaron a cabo una serie de procesos guiados de (re)creación musical con el alumnado matriculado en la asignatura *Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa*, necesaria para la obtención de la Mención de Educación Musical del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba. El punto de partida fue la búsqueda libre de un material melódico preexistente en base a una serie de pautas preestablecidas previamente por el docente. A partir de ahí se iniciaron una serie de transformaciones colectivas y guiadas estratificadas en tres niveles: “Forma y texto”, “Ritmo” y “Armonía”.

A lo largo de la acción educativa el alumnado debía ir justificando la pertinencia de lo seleccionado, arreglado o creado con el fin de conocer el grado de desarrollo de su conciencia sonora. Sin embargo, según iba transcurriendo el proceso, cada vez era mayor el número de estudiantes que dejaba de participar en la cumplimentación de los cuestionarios. Además, la mayoría de los que sí lo hacían, se limitaban a reproducir mecánicamente las palabras propuestas en los documentos con las pautas que previamente el docente había explicado en clase. El análisis de los datos evidencia que la ausencia de formación y/o experiencia musical previa era determinante para ello. Quizás si, entre el primer curso, que es cuando cursan la asignatura Educación Musical en Primaria, obligatoria para todo el alumnado matriculado en el Grado de Educación Primaria, y el último, que es cuando se matriculan en la Mención en Educación Musical, se ofertasen actividades extraacadémicas de expresión vocal y/o instrumental que tuvieran reconocimiento de créditos de libre elección curricular, se podría paliar en parte esta situación.

Este estudio también demuestra que la falta de conocimientos o de experiencias musicales previas no es la única causa posible para ello, pues más de la mitad de los que reconocieron no tener carencias en este sentido se comportaron de la misma forma. Sin embargo, se desconoce a qué se debe este hecho, si también a la asimilación memorística de conocimientos durante su etapa en los conservatorios de música o al tiempo que se debía emplear para redactar argumentos bien fundamentados, por poner solo un par de posibles razones. En esta ocasión, los instrumentos de recogida de información utilizados no nos han permitido encontrar respuestas a esta cuestión, de ahí que resulte necesario para futuras investigaciones valorar el uso de otros instrumentos, como entrevistas semiestructuradas o no estructuradas, o grupos de discusión, entre otros.

En cualquier caso, estamos ante una aproximación exploratoria inicial sobre las caracte-

rísticas de la educación sonora del futuro maestro de música en los centros de Educación Primaria que nos ha permitido constatar la necesidad de profundizar tanto en la implementación de procesos de manipulación sonora de distintos materiales como en el desarrollo de la educación auditiva. Se trata de dotar al alumnado de las herramientas, recursos y experiencias necesarias que le permitan mejorar su capacidad de pensar en sonido, evitando con ello que los procesos guiados de (re)creación musical resulten mecánicos.

## Bibliografía

- Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 37, 31-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123668003>
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-39. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Berrón Ruiz, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <https://doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Biamonte, N. (Ed.). (2010). *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to YouTube*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Burnard, P. (2004). Musical creativity as seen by the children. *Proceedings of the 26th International Society for Music Education World Conference*. Tenerife: ISME.
- Burnard, P. (2013). Teaching music creatively. En P. Burnard y R. Murphy (Eds.), *Teaching music creatively* (pp. 98-110). Abingdon: Routledge.
- Dogani, C. (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, 6(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281721>
- Elliot, D. J. (1997). Música, Educación y Valores. En V. Hemsy de Gainza (Ed.), *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (p. 11-33). España: Guadalupe.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Madrid: INJUVE.
- García Sánchez, A. (2022). Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria. El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades* (dreh), 20, 31-50. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>
- García Sánchez, A., y García López, O. (2021). El proyecto de innovación docente InterCreaMUS: Procesos de creación e interpretación musical para la mejora de la formación inicial del maestro de música. En R. M'Rabet y C. Hervás-Gómez (Coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (p. 2647-2681). Madrid: Dykinson.
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz Gómez y M. E. Riaño Galán (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (p. 97-112). Cantabria: Fundación Marcelino Botín y Universidad de Cantabria.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Londres: Routledge.
- Lapidaky, E., De Groot, R., y Stagkos, P. (2012). Communal creativity as sociomusical practice. En G. McPherson y G. Welch. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 2* (p. 371-388). New York: Oxford University Press.
- Lines, D. K. (2009). La improvisación y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. En D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (p. 91-101). Madrid: Morata.
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Miell, D., Littleton, K., y Rojas-Drummond, S. (2008). Music Education: A site for collaborative creativity - Editorial Introduction. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.002>
- Ocaña-Fernández, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Ocaña-Fernández, A., y Reyes-López, M. L. (2018). Ecología del aprendizaje musical: Interacciones culturales e institucionales. En J. B. Martínez Rodríguez, y E. Fernández Rodríguez (Comps.), *Ecologías del aprendizaje: Educación Expandida en contextos múltiples* (p. 171-188). Madrid: Morata.
- Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R., y Reyes-López, M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3-12. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>
- Ódena, O. (2005). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes. *Eufonía*, 35, 82-94.
- Ódena, O. (2014). Towards Pedagogies of Creative Collaboration: Guiding Secondary School Students' Music Composition. En M. S. Barret (Ed.), *Collaborative creative thought and practice in music* (p. 239-251). Surrey: Ashgate.
- Ódena, O., y Welch, G. (2012). Teacher's perceptions of creativity. En O. Ódena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (p. 29-48). Surrey: Ashgate.
- Rusinek, G. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Musiker. Cuadernos de música*, 14, 191-208.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Sawyer, R. K. (2008). Learning from music collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.004>

- Sawyer, R. K. (2014). Musical performance as collaborative practice. En M. S. Barret (Ed.), *Collaborative creative thought and practice in music* (p. 271-286). Abingdon: Routledge.
- Shuker, R. (2001). *Understanding Popular Music*. London: Routledge
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tafari, J. (2007). Improvisación musical y creatividad. M. Díaz Gómez y M. E. Riaño Galán (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (p. 37-45). Cantabria: Fundación Marcelino Botín y Universidad de Cantabria.
- Wiggins, J., y Espeland, M. I. (2012). Creating in music learning contexts. En G. McPherson y G. Welch. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 1* (p. 341-360). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.004>

# Intersecciones: sonido e imagen para un escenario educativo inclusivo

**Marcela González Barroso**

Universidad de Oviedo

gonzalezmirta@uniovi.es

---

Date received: 28-07-2022

Date of acceptance: 15-10-2022

Date published: 22-12-2022

---

**PALABRAS CLAVE: MÚSICA AUDIOVISUAL | VIDEOCLIP | IDENTIDADES | INCLUSIÓN EDUCATIVA**

**KEYWORDS: AUDIO-VISUAL MUSIC | MUSIC VIDEO | IDENTITIES | INCLUSIVE EDUCATION**

#### RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer un panorama acotado sobre la posible proyección de las escuchas musicales en la formación de las identidades juveniles, a partir de una aproximación analítica a un repertorio delimitado de videoclips que adolescentes y jóvenes tienen como preferencias para su ocio y disfrute personal. Teniendo en cuenta las correspondencias entre texto-sonido y la intersección de estos con la imagen se plantea su posible incidencia en la configuración y convivencia de las diversas identidades juveniles en momentos de sociabilidad y se proponen posibles elementos de discusión para un escenario educativo inclusivo. La realización de este trabajo parte de las referencias, aportaciones conceptuales y metodológicas para el estudio de los videoclips que formulan Sedeño-Valdellós (2012, 2020) Guarinos y Valdellós (2020) Sedeño-Valdellós y Schubert (2020), Viñuela (2013, 2015), Goodwing (1992), entre otros autores. Se toman como base de datos las plataformas de YouTube y Spotify, así como una serie de encuestas realizadas por la autora de este artículo a jóvenes profesores y profesoras en formación.

#### ABSTRACT

The aim of this article is to offer a panorama constrained by the possible projection of musical listening in the formation of youth identities, through an analytical approximation of a defined repertoire of music videos preferred by adolescents and young people for their personal enjoyment and pleasure. Bearing in mind the correlations between text-sound and their intersection with image, we raise their possible impact on the configuration and coexistence of diverse youth identities in social moments and propose elements for discussion for an inclusive educational setting. This work draws on the references and methodological and conceptual contributions for studying music videos by Sedeño-Valdellós (2012, 2020), Guarinos and Valdellós (2020), Sedeño-Valdellós and Schubert (2020), Viñuela (2013, 2015), and Goodwing (1992), among others. YouTube and Spotify are used as databases, as well as a series of surveys conducted by the article's author with young trainee teachers.

## **Introducción: la escucha y la configuración de identidades, a estudio**

En este artículo entendemos el videoclip como un formato en el que interseccionan imágenes en movimiento, textos y música. Esto, a su vez, intersecciona con las emociones y vivencias de adolescentes y jóvenes favoreciendo –o no– la construcción de unas identidades juveniles que reflejan una sonora indiferencia hacia distintos tipos de violencia. En anteriores publicaciones (Barroso, 2011; 2017; 2018) se ha planteado la elección de las escuchas musicales asociadas a la configuración de identidades orientadas especialmente al conocimiento y autoconocimiento de personas que conviven en las aulas universitarias como futuros educadores. En aquellos artículos se constató, siguiendo las pautas de estudios derivados de la SWB<sup>1</sup> (Morinville et al., 2013) y el MLMQ<sup>2</sup> (Kuntsche et al., 2015), que las escuchas musicales constituyen una de las actividades más placenteras y motivadoras para adolescentes, jóvenes y adultos; el “ánimo” y la “motivación” resultan más fuertes en las edades juvenil y adulta, y la diversión predomina en la adolescencia (Barroso, 2017). En estos trabajos quedó un aspecto sin valorar: la imagen que va asociada –casi siempre– a esta escucha: los videoclips. La mayoría de las personas encuestadas –jóvenes estudiantes universitarios– escucha su música desde el teléfono móvil, tableta u ordenador, generalmente lo hace a través de plataformas como Spotify o YouTube, por lo cual se consideró un elemento necesario de abordar.

Para la realización de este trabajo se ha procedido a revisar los listados de canciones de éxito de los últimos 3 años de YouTube y de Spotify, aunque se ha tomado como base comparativa el 2021. Se hace uso, también, del banco de datos que suponen las encuestas tomadas entre los años 2020-2021 por la autora de este artículo sobre las preferencias musicales de jóvenes universitarios, con el fin de establecer algunos paralelismos a propósito de la variedad de oferta musical y las decisiones de escucha. A pesar de que Spotify no es una plataforma de videoclip, se incluye para completar la información de las escuchas puesto que es otra gran vía de acceso a las canciones.

## **Identidades e Intersecciones: videoclips**

La idea de reflexionar y relacionar identidad e intersección deviene de la etimología de las propias palabras y de la semántica que ellas guardan. Ambas palabras se pueden cruzar, con sus diferentes sentidos, para llegar a formar una parte mutable de conceptos con los que tratar de entender el comportamiento social de adolescentes y jóvenes. Si se relaciona la intersección con su primera acepción de la Oxford Languages, “lugar en que se cortan o se encuentran dos líneas, dos superficies o dos sólidos”; o la segunda, en tanto “cruce o encuentro que se produce entre esas dos líneas, superficies o sólidos: punto de intersección”<sup>3</sup>, ello

1 SWB –*Subjective Well-Being*–, El bienestar subjetivo.

2 MLMQ –*Motives for Listening to Music Questionnaire*–, Cuestionario de motivos para escuchar música.

3 Oxford Languages, disponible en: <https://languages.oup.com/google-dictionary-es/>. Consultado en 20 de julio, de 2022.

se puede trasladar al concepto del videoclip concibiéndolo como un espacio de fusión de texto, música e imagen. Al mismo tiempo, la video-escucha de la canción que se entrecruza con los sentimientos, pensamientos, sensaciones y acciones de las personas que se identifican con ella produciría otra conexión generando así una doble intersección. Ambas darían lugar a respuestas (ex o inclusivas) cuanto menos de interés, tal y como lo afirmara varias décadas atrás Goodwin (1992) poniendo en relieve la estrecha relación entre lo visual y la música a nivel emocional, y de aquellos con las letras a modo de amplificación de su contenido.

Esta propuesta tiene tres conceptos: videoclip, intersección e identidad. Viñuela (2013) señala que el videoclip “surge para promocionar la música popular urbana, con la intención de hacer llegar una canción a un gran número de espectadores (potenciales compradores) sin que la presencia del artista sea necesaria en un escenario o un plató de televisión” (p. 168). Por su parte, Pérez Rufí et al. (2014) se refieren al videoclip como un formato audiovisual en permanente cambio, ligado de forma directa a la cinematografía, al que le suma una evolución propia del contexto en el que se desarrolla “integrado a las industrias culturales y sensible a sus circunstancias” (p. 37). Y precisa, el videoclip es “formato audiovisual de breve duración en el que el componente visual se subordina al sonoro” (p. 39). Avanzando en el siglo XXI y con la potente movilidad de las nuevas narrativas digitales, se lo considera propuesta de “re-mediación de contenido en muchas facetas, consiguiendo la doble función de visualizar la música y musicalizar la visión” (Korsgaard, 2013, en Valdellós et al., 2016, p. 335).

Una definición artística de intersección la ofrecen Pallarès-Piquer et al. (2020) en el análisis de la serie *Chernobil* entendiéndola como “una intersección de imágenes vivientes y conciencia, intersección desarrollada en múltiples subtramas narrativas, desplegadas en varias escenas” (p. 791). La potencia de las imágenes es definida por estos autores “como fondo generador de percepciones (...) que provocan que cada espectador quede dinamizado en las representaciones de la acción” (p. 794). Y van más al centro de la discusión llamando la atención sobre las creaciones audiovisuales que “influyen en la percepción de las personas y en la reconfiguración de sus expectativas. Ni sistema cerrado ni puro espejo social (...) deben interpretarse de forma global, por dentro y por fuera, como efecto y como modelo imaginario” (Lipovetsky y Serroy, 2013, en Pallarès-Piquet et al., p. 796).

En cuanto a la identidad, un concepto tan escurridizo como utilizado profusamente por la literatura científica de diferentes disciplinas, en este artículo se tendrá en cuenta como un componente emocional destacado y en relación con los espacios de sociabilidad. La identidad como resultado de la confluencia de múltiples factores no es algo estático ni acabado, más bien es un estado personal en construcción. Se propone la identidad como procesos de consonancias o acuerdos; como vibraciones en simpatía con las músicas que se escuchan en solitario o en grupo. Se concibe la identidad en la diferencia, para lograr la inclusión. Identidad como “proceso de articulación (...) sujeta al juego de las diferencias, obe-

deciendo a la lógica de más de un ser” (Hall, 1996, p. 3). Es esta la concepción a partir de la que se aborda el estudio de las canciones; identificarse con ellas es identificarse con una experiencia musical. “La música parece ser una clave de identidad porque ofrece, de manera muy intensa, un sentido tanto de uno mismo como de los demás, de lo subjetivo en el colectivo” (Frith, 1996, 110). Por eso se destaca como elemento de intersección, porque a través de ella se produce un proceso social de interacción; la música “articula en sí misma una comprensión tanto de las relaciones de grupo como de la individualidad, a partir de la cual se entienden los códigos éticos y las ideologías sociales” (Frith, 1996, p. 111). Asumiendo que la identidad es un constante movimiento se puede afirmar que, a partir de las experiencias de audiovisión el individuo se conoce a sí mismo, a “esa parte del intelecto llamada emociones” (Spoonie en Frith, p. 111) y conoce a los demás produciéndose –o no– el proceso de identificación –“no soy muy diferente a...”.

### **Sobre el análisis de los videoclips de las canciones más escuchadas**

La preocupación de educadores e investigadores sobre grados y tipos de violencia que suelen enrarecer el clima de clases en los diferentes niveles de escolarización se aprecia en artículos, programas de sensibilización, páginas web y también en la legislación que sustenta las programaciones educativas. La búsqueda del origen de estos comportamientos ha llevado a plantear hipótesis sobre la influencia que los textos y las imágenes de los videoclips de las canciones podrían ejercer en adolescentes, actuando como elementos disparadores o validadores de esas conductas impulsivas, generando no poca bibliografía científica. Sin embargo, esta tarea de investigación, sensibilización y prevención –dentro y fuera de los centros escolares– parece tener una velocidad distinta a la oferta musical de las empresas de producción de videoclips. En un primer recorrido por lo más visto que lanzan las plataformas, YouTube ofrece la “lista de canciones más escuchadas” en la que se aprecia cómo la violencia, las drogas, el alcohol, el sexo asociado al lujo y un alto nivel económico, por un lado, contrastando con determinados barrios o zonas suburbanas o marginales por otro, podrían explicar o casi justificar que resulte sencillo caer en la tentación de culpabilizar de la violencia social a este tipo de expresiones musicales.

La reflexión que se haga, desde el ámbito familiar y los diferentes niveles educativos, puede ser una de las herramientas clave para ofrecer el equilibrio necesario y así evitar que se normalicen por repetición situaciones como las que describen las cifras de acoso, maltrato, asesinato de mujeres, u otros tipos de violencia social (Hernández-Serrano et al., 2021). No obstante, autores como Ruiz (2015) en las conclusiones de su estudio aportan un punto de sensatez frente a la alarma social que se dispara con estos repertorios, que es mucho más amplio y diverso: “entender la relación entre la industria discográfica y los consumidores de forma bidireccional (...) y no generalizar aquellas excepciones que, si bien suelen ser los casos más conocidos, no representan la realidad social y cultural” (Ruiz, 2015, p. 4). Como se expresó al inicio de este artículo, se han consultado las dos plataformas más visi-

tadas para la videoescucha, YouTube y Spotify. YouTube es un referente directo del éxito y seguimiento de la producción musical “determinado por el número de visitas [y descargas], convirtiéndose en el heredero natural de la MTV” (Pérez Rufi et al., 2020, p. 40). YouTube se ha constituido en una auténtica revolución respaldada por el auge de las redes sociales, lo que algunos autores denominan la “*Youtubificación* musical” (Márquez, 2017, en Baños-González et al., 2022). Esta plataforma es la favorita de los adolescentes, según señalan los estudios de consumo –ranking Alexa– y es la segunda preferida por todo el planeta. De ella, el videoclip es el producto más seleccionado frente al spot (Baños-González et al., 2022). Considerando estos datos, se han revisado las listas de canciones de éxito de los años 2020, 2021 y 2022, centrándonos en el 2021 para la realización de este artículo. Ello ha permitido extraer algunas conclusiones que nos acercan a la hipótesis inicial: es posible tomar al videoclip como una intersección de música, imagen e identidad (emoción) como parte de información sensible para explicar diferentes respuestas en los espacios de sociabilidad juvenil.

La otra plataforma que se incluye en esta investigación es la sueca Spotify, un servicio de transmisión de música asistido por pares, que brinda a sus abonados acceso instantáneo a millones de pistas en sus dos modalidades, de acceso libre y premium. Según estudios que indagan sobre sus usuarios, es posible distinguir una concentración de escuchas en dispositivos de escritorio o móviles. Los dispositivos de escritorio concentran más horas de conexión ininterrumpida en horarios de mañana y un poco menos por la tarde; los dispositivos móviles se conectan en periodos más breves, pero durante toda la jornada (Zhangt et al., 2013). Este comportamiento de usuarios da lugar a organizar un amplio panorama de edades, lo que justifica también los tipos de escucha y la variedad que ofrece su listado de canciones de “éxito”. Esto teniendo en cuenta que la plataforma, al igual que YouTube, utiliza las recomendaciones que “reflejan patrones ya conocidos, estrena artistas muy famosos y rara vez da consejos sorprendentes” (Werner, 2020, p. 87).

Estableciendo una comparación de los 5 primeros puestos de cada una de las dos plataformas mencionadas, como se puede apreciar en la Tabla 1, las canciones de la lista de Spotify ofrecen una perspectiva distinta a la de YouTube, que tal vez pueda explicarse porque es una plataforma solo de escucha, a lo que se le puede sumar el dato no escrito del estudio de Zhangt et al. (2013): las edades de las personas que la utilizan. Los videoclips de las canciones más escuchadas de Spotify responden mayoritariamente con imágenes que ilustran y amplifican las historias, como es el caso de las dos canciones de Olivia Rodrigo con temática de desamor, o de amor contenido en las estrellas en “*Levitating*” de Dua Lipa y DaBaby; de realización simbólica es la canción de Lil NasX, “*Montero (Call me by Your name)*”, en la que se trata la lucha del bien y del mal representada por personajes bíblicos y mitológicos. En dirección distinta, las cinco primeras canciones de la lista de YouTube responden a los modelos descritos en los párrafos anteriores sobre la línea comercial de esta plataforma. A ritmo de reggaetón, sexo, alcohol y lujo que aparece con “*Crazy, Lluve*”, se le suma

tráfico de drogas y violencia en “*Holy ghost*”. Cambian de carácter, temática y narración audiovisual las dos siguientes: “*Luces*” de Paulo Londra y “*Calm Down*” de Rema, rap y reggae respectivamente.

YouTube	Spotify
“Crazy” - Dímelo Flow, Wisin, Ozuna ft. Arcángel, Lenny Tavárez, Jay Wheeler	“Driver’s license” – Olivia Rodrigo
“Llueve” - Wisin & Yandel, Sech, Jhay Cortez	“MONTERO ( <i>Call Me by Your Name</i> )” – Lil Nas X
“ <i>Holy ghost</i> ” - Future	“Stay” – The Kid LAROI con Justin Bieber
“Luces” - Paulo Londra	“Good 4 u” – Olivia Rodrigo
“ <i>Calm Down</i> ” - Rema	“Levitating” – Dua Lipa con DaBaby

Fuente: Web de YouTube<sup>4</sup>; Web oficial de Spotify<sup>5</sup>.

Tabla 1. Lista de escuchas globales en 2021.

Ambas plataformas muestran en España otro contenido de canciones y ninguna de ellas coincide con las 5 más escuchadas a nivel global; lo que va en relación con el análisis de las escuchas adolescentes y jóvenes objeto de la realización de este artículo. En la Tabla 2 se aprecian dos canciones coincidentes en YouTube y Spotify: “Todo de ti”, de Rauw Alejandro y “Pareja del año”, de Sebastián Yatra con Myke Towers.

Para el estudio de estos vídeos se utilizan los parámetros establecidos por autores como Simeon (1992), Goodwing (1992) y Valdellós en colaboración con otros autores (2012; 2016). Sobre las relaciones de música, acción y contenido se toman los conceptos de Simeon, entendiendo por correspondencia kinética la velocidad de la música en relación con la velocidad de la acción; la correspondencia sintagmática en el modo en que la segmentación de la música apoya la segmentación del texto y la correspondencia de contenido, alusiones directas en la banda visual respecto a lo sonoro, especialmente las letras (Simeon, 1995, en Valdellós, et. al. 2016, p. 337). Sobre el tipo de videoclip tenemos además en cuenta la clasificación que hace Valdellós et. al. (2016): descriptivo es aquel “en el que vemos al cantante o grupo interpretando el tema en un escenario o en cualquier otro lugar” (p. 337); narrativo, “todo videoclip que contenga al menos un programa narrativo, aunque este sea simple” (p. 338); y mixtos (conceptual/performance o narrativo/performance) que combina la actuación con otras puestas en escena.

Finalmente, se hace alusión a los tipos de plano que Andrew Goodwin propone en *Dancing in the distraction factory, Music Television and Popular Culture* (1992) y a las relaciones entre la imagen y el texto, definiendo la ilustración, la amplificación y la disyunción. La ilustración se produce cuando “la narrativa visual cuenta la historia de la letra de la canción”

4 [https://www.youtube.com/results?search\\_query=canciones+de+de+C3%A9xito+de+2021](https://www.youtube.com/results?search_query=canciones+de+de+C3%A9xito+de+2021). Consultado en 12 de junio, de 2022.

5 <https://newsroom.spotify.com/2021-12-01/lo-que-mas-escucho-el-mundo-en-2021/#:~:text=La%20canci%C3%B3n%20m%C3%A1s%20escuchada%20en,%C3%A1lbum%20de%20estudio%20del%20artista>. Consultado en 12 de junio, de 2022.

(Goodwin, 1992, p. 86), la amplificación es el añadido de acciones visuales que no están directamente en la letra y la disyunción, que es la no relación evidente entre la letra y la imagen o, incluso, se contradicen (Goodwin, 1992, en Valdellós et. al., 2016, p. 338). Estas maneras de abordar el estudio del videoclip permiten entenderlo como aquella intersección entre texto, música y elementos visuales que, a su vez, tiene otro punto de contacto en las identidades de sus públicos.

YouTube	Spotify
“Flamenco y Bachata” - Daviles de Novelda	“Todo de Ti” – Rauw Alejandro
“Todo de ti” - Rauw Alejandro	“Pareja del Año” – Sebastian Yatra, Myke Towers
“Loco” - Justin Quiles x Chimbala x Zion & Lennox	“Yonaguni” – Bad Bunny
“Ram Pam Pam” - Natti Natasha x Becky G	“Fiel” – Los Legendarios con Wisin y Jhay Cortez
“Pareja del Año” - Sebastián Yatra, Myke Towers	“La Historia” – El Taiger con DJ Conds

Fuente: Canal oficial de YouTube y Spotify<sup>6</sup>.

Tabla 2. Lista de las canciones más escuchadas en España en 2021.

El videoclip de “Todo de ti” ofrece una relación texto-imagen en la línea de lo que Goodwin señala como disyunción, ya que el desarrollo de la historia del vídeo tiene algunos puntos en común con el texto, pero en general no lo describe o lo narra, es una canción de amor ambientada en una pista de patinaje. “Pareja del año” es otra canción con temática amorosa y el videoclip es descriptivo, al igual que “Flamenco y Bachata”, canción que fue lanzada a través de las redes sociales precisamente el 14 de febrero<sup>7</sup>. En esta última canción se fusiona flamenco y bachata, y su videoclip entra en la definición de descripción ampliada: el cantante en primer plano es testigo de escenas amorosas entre un hombre y una mujer en un bar-dance.

### Escuchas de preadolescentes y adolescentes

La siguiente comparativa no puede ofrecerse con datos de YouTube, ya que no se han encontrado fuentes fiables que identifiquen las edades de las personas que visualizan sus videoclips de canciones. Por ello se ha utilizado la publicación de dos periódicos digitales que notifican de los éxitos de las canciones más escuchadas a través de la plataforma Spotify en edades infantiles y adolescentes. Este dato también hay que tomarlo con precaución ya que ha pasado por el filtro editorial de los periódicos *La voz de Galicia* para el resultado de las escuchas adolescentes y *El mundo*, que ofrece el listado de las escuchas infantiles y familiares. ¿Cuál es la dificultad de encontrar estos datos en las propias plataformas? Prey *et al.* (2022) han publicado recientemente que no se puede acceder dos veces a la misma información en la plataforma de Spotify puesto que están en constante cambio, de hecho, solo se ha podido acceder a los cinco primeros puestos de 2021 y 2022, pero no de años an-

6 *Ibidem.*

7 <https://www.timejust.es/cultura/musica/daviles-de-novelda-presenta-flamenco-y-bachata/> Consultado en 20 de julio, de 2022.

teriores. “Spotify no proporciona un archivo de canciones que se cargaron en 2009 o listas de reproducción que desaparecieron en 2019” (Prey et al., p. 86).

Adolescentes	Niños y niñas (familia)
“Loca” - Khea junto a Duki y Cazzu	“You’re Welcome” – De Moana/Soundtrack Version – Dwayne Johnson
“Strawberry Kiwi” - Rauw Alejandro	“Into the Unknown” – AURORA e Idina Menzel y Panic! At the Disco
“De Cora(zón)” - J. Balvin y Rauw Alejandro	“How Far I’ll Go” – De Moana/Soundtrack Version – Auli’i Cravalho
“Vete Pal Carajo” - Yan Block con Jay Wheeler y DJ Nelson	“Un Poco Loco” – Anthony Gonzalez, Gael Garcia Bernal
“La noche de anoche” - Bad Bunny y Rosalía	“The Cutest Puppy” – Laureen Conrad
“Dákiti” - Bad Bunny y Jhay Cortez.	“John Brown’s Song” – Gregory Oberle
“Antes” - Ozuna con Anuel AA	“Twinkle, Twinkle, Little Star” – Ademar Borrego “Itsy bitsy spider” – Mingmei Hsueh
“Me contagié 2” - Anuel AA	“Rest time for blossoms” – Bernette Michael
“Tú me dejaste de querer” - C. Tangana con el Niño de Elche y La Húngara,	“Lead the Way” – Jhené Aiko
“Afloja”, de Kadec Santa Anna	“No puedo vivir sin ti”, Los Ronaldos
“Juntos por Atocha”, de Dukee	“Vivir”, de Rozalén con Estopa

Fuente: *La voz de Galicia y El mundo sobre Spotify*.

**Tabla 3. Lista de escuchas infantiles y adolescentes (Spotify).**

La relación establecida en la Tabla 3 refleja una importante desconexión entre las escuchas musicales grupales en edades infantiles y adolescentes.

Mientras en edades infantiles predominan las escuchas de canciones vinculadas a películas de Disney como *Raya y el último dragón*, *Frozen*, *Moana* o *Un poco loco*, las otras se relacionan con el ámbito familiar a través de grupos como Los Ronaldos, El canto del loco, Estopa, DVicio; Farruquito o Rozalén<sup>8</sup>, entre otros músicos, a los que suman melodías infantiles interpretadas al piano, asociadas al ámbito privado y al tiempo de descanso, como dice el título de una de las canciones. En el cuadro de las escuchas adolescentes el panorama difiere notoriamente. Y está justificada esta oposición ya que el adolescente empieza a tomar distancia de su núcleo más cercano para insertarse en el de sus iguales (Rice, 1999). Sus espacios de sociabilidad se expanden y parte de las premisas que suelen tomarse en consideración son los lugares que se frecuentan, las series o videojuegos y las canciones -videoclips-. Es, en este contexto, donde se buscan modelos diferentes a los que habitualmente se tenían en casa, en parte porque no suelen coincidir y en definitiva porque es necesaria su identificación con su grupo de iguales. A veces esas decisiones no son tan drásticas, sino más bien se entienden como “un proceso de adaptación (...) incorporando nuevos rasgos en función de sus propias experiencias” (Ruiz, 2015, p. 32). Así es como el adolescente “vincula el concepto de cómo le gustaría ser con las expectativas que otros tienen

8 Por razones de espacio no se pueden publicar las tablas con la lista completa de la posición de las canciones, que ocupan puestos inferiores al “top ten”.

sobre él” (Ruiz, 2015, p. 32). En el estudio llevado a cabo con adolescentes de un instituto español, el investigador concluye que “sólo una pequeña minoría presenta una necesidad desmesurada (...) de verse reflejada en sus ídolos musicales (conexión personal) (...) la mayoría da más importancia al hecho musical que a todos los elementos que lo envuelven” (Ruiz, 2015, p. 33), admirando las capacidades expresivas sobre la belleza, la popularidad o el éxito.

La elección de los dos videoclips no ha sido aleatoria, sino que, en el caso de “Loca”, es por su posición en la lista y “No puedo vivir sin ti” porque es la primera de las canciones que no está vinculada a las películas Disney y tampoco a la música de relajación de las siguientes de la lista. Los dos videoclips responden a su clasificación de “mixtos” (conceptual/performance o narrativo/performance), en los que se combina la actuación del solista o del grupo musical con otras puestas en escena, y el propósito es afianzar no solo el papel del músico sino su relación con los fans.

Estos tipos [de videoclips] permiten ampliar los significados del discurso musical del género específico y de las letras con una parte narrativa o de mensaje, sin renunciar a una presentación física de los artistas, manteniendo así el objetivo publicitario del videoclip, formato audiovisual promocional (Valdellós et al., 2016, p. 338).

### “Loca” - Khea junto a Duki y Cazzu

El análisis del videoclip más escuchado en Spotify o visitado en Youtube por adolescentes españoles, “Loca”, representa una ruptura completa con el ambiente de escucha familiar. La autoría de esta canción pertenece a Khea, cantante de trap y rapero de origen argentino que, para la versión que nos incumbe, está acompañado de los raperos Duki y Cazzu, también de Argentina. El vídeo, estrenado a finales de 2017, tiene más de 650 millones de visitas en YouTube y de 200 millones de reproducciones en Spotify. Loca fue producida por Omar Varela y MYKKA, y el video fue dirigido por Ballve. Fue un éxito también en Latinoamérica ocupando en 2018 el tercer lugar en el ranking de las canciones más escuchadas en Argentina<sup>9</sup>. Atendiendo a la clasificación de videoclips utilizada es de tipología mixta, con una escenografía dual, los intérpretes son filmados en escenarios al aire libre, con abundante luz y la modelo que representa a la protagonista, “loca”, aparece casi siempre en ropa interior, fumando, en ambientes *vintages*, semiabandonados, semicerrados y a contraluz o con escasa luz. Es de tipo narrativo/performance porque, además de tener el protagonismo los tres artistas, el texto está siempre presente tanto en la sincronización con el canto

9 <https://www.mondosonoro.com/entrevistas/khea/> Consultado en 18 de junio, de 2022.

[https://www.youtube.com/watch?v=XQoD\\_QD\\_DhM](https://www.youtube.com/watch?v=XQoD_QD_DhM) Consultado en 18 de junio, de 2022.

<https://open.spotify.com/episode/2jynI4dGNsURa07VUFS6HU?si=d6a4a2b284004234> Consultado en 18 de junio, de 2022.

<https://open.spotify.com/track/2ECIwi1a7mfokdDkkJo8Ne?si=obfcfabo71ao4edd> Consultado en 20 de junio, de 2022.

como en la estética de la escena. Teniendo en cuenta algunos estudios sobre la clave de iluminación y los efectos que ésta causa en las emociones de quienes visualizan el producto, los juegos de luces y sombras que se aprecian se toman también como referencia (Yazdani et al., 2013). Los intérpretes y el grupo de jóvenes están ubicados a la luz del día, en espacios abiertos y naturales en actitud de diálogo abierto. La iluminación en clave alta induce emociones positivas y activación. De manera opuesta, la protagonista femenina (loca) está en espacios semicerrados y con escasa luz o enfocada a contraluz, constantemente fumando, lo que puede inducir sensación de evasión, espera o ansiedad. Las Tablas 4 y 5 ofrecen una comparativa temática y de narrativa visual.

Temática	“Loca”	“No puedo vivir sin ti”
de la canción	Sexo – Deseo - droga	Amorosa
del vídeo	Sexo – deseo - tabaco	Descriptiva
Índice de coincidencia	Alta coincidencia	Alta coincidencia

Fuente: elaboración propia, a partir del análisis de Guarino y Valdellós (2020).

**Tabla 4. Contenido temático de “Loca” y “No puedo vivir sin ti”.**

	“Loca”	“No puedo vivir sin ti”
<b>Personajes</b>	Los tres intérpretes y la modelo que tiene el papel de “loca”.	Los intérpretes y un grupo femenino de jóvenes que hace una coreografía sincronizada con el ritmo de la canción. Un espejo
<b>Acciones</b>	Performance al aire libre. Narración en contextos semicerrados.	En una sala de gimnasio, sin público.
<b>Estructura</b>	EstrIBILLO – estrofa	Introducción- Estrofa - estribillo
<b>Particularidades</b>	La voz solista de Cazzu aparece al final del videoclip, aunque la modelo inicial no desaparece totalmente.	El protagonismo del espejo con el que las imágenes se funden. Introducción e interludio por parte de un piano que nunca se ve

Fuente: elaboración propia, a partir del análisis de Guarino y Valdellós (2020).

**Tabla 5. Diseño narrativo en “Loca” y “No puedo vivir sin ti”.**

### “No puedo vivir sin ti” - Los Ronaldos

Más antigua que el resto de las canciones de la lista de éxitos de Spotify, “No puedo vivir sin ti” es de 2007 escrita por Coque Malla. Se lanzó en formato EP en *Cuatro Canciones* y, según su autor, la inspiración para componerla fue la relación entre dos personas homosexuales. Aunque ha sido versionada por grupos como El Canto del Loco o Andrés Calamaro, el videoclip que se tiene de referencia es el de Los Ronaldos<sup>10</sup>. Por la época de producción, este vídeo es de características ‘clásicas’ con una realización basada en tomas de distintos planos del cantante (Goodwing 1992). Esto se complementa con pantallazos de las jóvenes realizando su coreografía, especialmente en la introducción y el interludio; a veces en el estribillo ocupan el primer plano, sin dejar de mostrar el reflejo del grupo musical.

<sup>10</sup> <https://happyfm.es/musica/lyrics/no-puedo-vivir-sin-ti-de-los-ronaldos-letra-historia-y-video-191820/> Consultado en 15 de julio, de 2022.

La sincronización de la música con las imágenes es kinética, así como el resto de los efectos visuales (juegos simétricos con los espejos). Tomando en cuenta el estudio de claves sobre la generación de emociones a partir de los videoclips, en “No puedo vivir sin ti” está potenciado el uso del color, la selección, proporción y contraste complementa el texto, influyendo en la descripción. Predominan los colores intensos como el azul eléctrico y amarillo, tanto para la escena como para la vestimenta de las jóvenes, contrastando con el negro que lucen los músicos y el marrón del cantante. Esta combinación de colores comunica emociones de calma y poca excitación (Yazdani et. al., 2013).

### Repertorio de jóvenes estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria

Para este apartado se ha trabajado con una serie de cuestionarios pasados durante el curso lectivo 2020-2021 a profesorado en formación que cursa la asignatura de Música en el Grado en Primaria de la Universidad de Oviedo. Este mismo cuestionario fue contestado por grupos distintos en 2017-18 y 2018-19. Sin embargo, a pesar de que los grupos cambiaron cada año, a lo largo de los tres cursos lectivos consecutivos las muestras obtenidas fueron muy similares, teniendo en cuenta que las escuchas están mediadas por la temporalidad de las “canciones de éxito”. En la siguiente tabla se comparan los dos campos en los que se han agrupado las respuestas del profesorado encuestado: las escuchas personales y las canciones que escogería para compartir con su alumnado (uso didáctico). El número entre paréntesis es la cantidad de veces que fue citada la canción.

Escuchas personales	Canciones para mis clases
“We are the world” (5) Lionel Richie, Michael Jackson	“La puerta violeta” (16) Rozalén
“Zapatillas” (3) Dani Martín; El canto del loco	“Se buscan valientes” (10) El Langui y algunos niños
“Human” (3) Christina Perri	“De ellos aprendí” (7) David Rees
“De ellos aprendí” (3) David Rees	“A ningún hombre” (6) Rosalía y El Guincho
“A quién le importa” (2) Carlos Berlanga y Nacho Canut / Fangoria	“Mean” (6) Taylor Swift
“Cero” (2) Dani Martín, Luis Fernando Ochoa e Iñaki García	“Born this way” (5) Lady Gaga y Jeppe Laursen
“Count on Me” (2) Bruno Mars	“No dudaría” (4) Rosario Flores
“Peter Pan” (2) El canto del loco	“Stop bullying” (4) Subze y Diego Ojeda
“Soldadito de hierro” (2) Nil Moliner y Dani Fernández	“Que nadie” (3) Manuel Carrasco Manuel Carrasco, Malú
“The bare necessities” (2) Phill Harris y Bruce Reitherman	“We are the world” (3) Lionel Richie, Michael Jackson
“La puerta violeta” (2) Rozalén	“Human” (1) Christina Perri

Fuente: resultados de encuesta propia, del curso 2020-2021.

Tabla 6. Lista de escuchas del alumnado universitario.

De estas dos listas se han seleccionado “Human” y “La puerta violeta” canciones comunes a ambas, aunque en diferentes proporciones<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> El listado es bastante más amplio, pero por razones de extensión se ha limitado a los primeros puestos.

### “Human” - Christina Perri

La cantante es su autora, quien la estrenó en 2013 como parte de su segundo álbum; Martin Johnson, co-autor, fue quien la produjo. El vídeo oficial de “Human”, dirigido por Elliot Sellers, se estrenó el 3 de enero de 2014 y cuenta con más de 250 millones de visitas<sup>12</sup>. Es un videoclip de características descriptivo/performance, con correspondencia kinética y sintagmática; su realización se centra en el primer plano y plano medio de la cantante. Por su parte, en algunas secuencias, a modo de amplificación, se observan por partes los mecanismos de robot, un brazo, una pierna, entre otras. En la tercera y última repetición del estribillo, la cantante muestra en su cuerpo tatuajes, simbolizando su completa humanización. El alumnado justificó su elección por identificación con las sensaciones de romperse a raíz de situaciones inmanejables o estresantes, también como inspiración para sacar fuerzas y “ser, dar y hacer muchas cosas, pero, ante todo, ser humanos”. Fue escogida también para trabajar el control de las emociones con alumnado en edades pre-adolescentes. En las tablas siguientes se pueden comparar los contenidos y diseños de cada una de las canciones.

	“Human”	“La puerta violeta”
<b>Temática de la canción</b>	La imperfección humana	Violencia de género
<b>Temática del vídeo</b>	Diferencias entre el ser humano y la máquina; transformación del ser humano.	Violencia representada en un bosque quemado, en una puerta con cadenas y finalmente en un bosque fecundo.
<b>Índice de coincidencia</b>	Alto índice de coincidencia	Alto índice de coincidencia casi siempre, pero en un momento ofrece la opción de la disyuntiva

Fuente: elaboración propia, a partir del análisis de Guarino y Valdellós (2020).

**Tabla 7. Contenido temático de “Human” y “La puerta violeta”.**

	“Human”	“La puerta violeta”
<b>Personajes</b>	La intérprete, humana. Partes de un robot (brazo, pierna, etc.)	La intérprete, que representa a la mujer y una modelo que aparece en ocasiones
<b>Acciones</b>	Las acciones transcurren en una sala completamente blanca, aunque la introducción aparenta el espacio.	Transcurren en un bosque, primero quemado y luego con los colores verdes, sanos.
<b>Estructura</b>	Introducción – Copla y Estribillo	Copla - estribillo
<b>Particularidades</b>	Ofrece la transformación de una persona, primero actuando como máquina y luego ofreciendo su humanidad.	La transformación de un paisaje que representa la sanación de una persona que ha sufrido violencia.

Fuente: elaboración propia, a partir del análisis de Guarino y Valdellós (2020).

**Tabla 8. Diseño narrativo en “Human” y “La puerta violeta”.**

12 <https://www.youtube.com/watch?v=r5yaoMjaAmE> Consultado en 21 de julio, de 2022.

### “La puerta violeta” - Rozalén

“La Puerta Violeta”, que se convirtió en un himno de la lucha contra la violencia de género en España y varios países latinoamericanos, pertenece al disco *Cuando el río suena*, presentado en septiembre de 2017 y convirtiéndose en número uno de todas las plataformas digitales ese mismo mes<sup>13</sup>. El videoclip mixto –narrativo/performance–, tiene correspondencia de contenido, en cuanto a la relación con la intersección letra-imágenes, tiene características de narrativa amplificada. Atendiendo a la presencia de primeros planos, destaca la sincronización de estos con los momentos más intensos del texto. Los planos de la intérprete se producen coincidiendo con la semántica del texto según se puede apreciar en la tabla precedente. Resaltado en amarillo los primeros planos del rostro de Rozalén y en color verde el cuerpo completo de la cantante. En este caso no se ha tenido en cuenta a la otra protagonista del vídeo, que se puede entender como una parte de la corporeización de las emociones. Se quiere poner en relieve otro aspecto que resulta de interés como la disyuntiva (Goodwin, 1992). El vídeo enmarca un paisaje quemado y desolado para los versos 15 y 16 que expresan literalmente lo contrario, en contraste con las imágenes usadas para los versos 40 y 41.

Una niña triste en el espejo me mira prudente y no quiere hablar	1	
Hay un monstruo gris en la cocina	2	
Que lo rompe todo	3	Primer plano
Que no para de gritar	4	Primer plano
Tengo una mano en el cuello	5	
Que con sutileza me impide respirar	6	
Una venda me tapa los ojos	7	Primer plano
Puedo oler el miedo y se acerca	8	Primer plano
Tengo un nudo en las cuerdas que ensucia mi voz al cantar	9	
Tengo una culpa que me aprieta	10	
Se posa en mis hombros y me cuesta andar	11	
Pero dibujé una puerta violeta en la pared	12	
Y al entrar me liberé	13	
Como se despliega la vela de un barco	14	
Desperté en un prado verde muy lejos de aquí	15	Disyuntiva
Corrí, grité, reí	16	
Sé lo que no quiero	17	Primer plano
Ahora estoy a salvo	18	Plano corporal
Una flor que se marchita	19	
Un árbol que no crece porque no es su lugar	20	
Un castigo que se me impone	21	
Un verso que me tacha y me anula	22	Primer plano
Tengo todo el cuerpo encadenado	23	Primer plano
Las manos agrietadas	24	
Mil arrugas en la piel	25	
Las fantasmas hablan en la nuca	26	
Se reabre la herida y me sangra	27	Primer plano
Hay un jilguero en mi garganta que vuela con fuerza	28	Plano corporal
Tengo la necesidad de girar la llave y no mirar atrás	29	Primer plano
Así que dibujé una puerta violeta en la pared	30	
Y al entrar me liberé	31	
Como se despliega la vela de un barco	32	Plano corporal
Desperté en un prado verde muy lejos de aquí	33	
Corrí, grité, reí	34	
Sé lo que no quiero	35	
Ahora estoy a salvo	36	
Así que dibujé una puerta violeta en la pared	37	Primer plano
Y al entrar me liberé	38	
Como se despliega la vela de un barco	39	
Amanecí en un prado verde muy lejos de aquí	40	
Corrí, grité, reí	41	
Sé lo que no quiero	42	Primer plano
Ahora estoy a salvo	43	Primer plano

Fuente: elaboración propia, basado en Goodwin (1992).

Tabla 9. “La puerta violeta”, análisis de planos visuales.

13 <https://www.rozalen.org/#biografia> Consultado en 21 de julio, de 2022.

Esta canción fue escogida por 16 de los 60 profesores en formación que realizaron el ejercicio (Tabla 6) y justificaron su elección en la utilidad, tanto del texto como del vídeo, para hacer reflexionar a su alumnado sobre la violencia de género en sus clases. La prefirieron a otras de la misma temática porque el videoclip no resulta estéticamente agresivo a la sensibilidad de los pequeños.

### **Elementos de discusión y conclusiones**

Después de realizar el relevamiento de escuchas globales y locales de dos plataformas utilizadas mayoritariamente y vaciar los cuestionarios pasados en el curso 2020-21 para encontrar los puntos de intersección en esos espacios de sociabilidad generados a partir de las escuchas, se ponen en relieve algunas ideas para continuar con nuevas indagaciones. Por una parte, se propone mirar hacia el mundo virtual de la música, es decir las plataformas y las redes sociales como contenedoras y multiplicadoras de experiencias musicales y, por otra, profundizar en la influencia efectiva de plataformas y redes en los comportamientos sociales de adolescentes y jóvenes a largo plazo, devenidas de esas experiencias musicales. Asimismo, se propone el alejamiento de los escenarios extremos para poner el foco en los espacios de convivencia que se pueden generar a partir de experiencias musicales inclusivas en las aulas, a modo de compensación. Es precisamente la música una de las mediadoras afectivas más recomendada para relacionarse con la infancia y la adolescencia.

Con respecto a la primera parte de estos elementos de discusión, el papel de las plataformas de video escucha, uno de los datos que salta a la vista es el idioma de las canciones. Del total de las 50 primeras canciones de la lista de éxitos de YouTube en 2021, 35 están cantadas en castellano. Esto lleva a concluir parcialmente que, o bien la plataforma se dirige casi en exclusiva al mercado latino o que la música latina con la base rítmica reggaetoneira es la que se ha impuesto en el mercado musical internacional ya que, de las 15 canciones que están en inglés, 4 de ellas son una curiosa muestra de spanglish. Esta primera lectura da continuidad a los resultados obtenidos por Baños-González et al. (2020), quienes realizaron una comparativa de las tendencias de videoclips virales entre 2015 y 2018, concluyendo que el consumo de música latina pasó del 5% al 24% en ese período. Combinando cifras, en 2015 el 90% de las canciones se cantaban en inglés, el 70% en 2018 y el 30% en 2021. Por el contrario, el español asciende desde el 5,5% de 2015, el 22% de 2018 a más del 60% en 2021.

Sobre las influencias de estas escuchas. Es un hecho indudable y contrastado el uso masivo de las plataformas de escucha y visionado, no solo en adolescentes y jóvenes, dando lugar a discusiones necesarias como la influencia que esto genera: ¿negativa?, ¿nociva?, ¿escuchan y ven con indiferencia?, ¿toman una actitud pasiva ante expresiones de violencia? Y sobre esta posible proyección en la identidad musical, entendiendo esta identidad como intersección de emoción, música y sociabilidad. ¿Se pueden establecer estas influencias o

trasladarlas directamente a comportamientos agresivos o asociales? Atendiendo a la psicología adolescente, el hecho de que estén conectados de forma casi permanente ha generado otra arista de la identidad, la digital. Una representación virtual de sí mismos, manejable, editable cada día, a partir de lo que pueden dar continuidad y coherencia al relato que hacen de sí, buscando el feedback del entorno (Lardies y Potes, 2022). Las autoras de esta investigación no ven el panorama completamente negativo, al contrario, entienden que hay oportunidad de bien utilizar las tecnologías para trabajar en la “gestión de la privacidad, la auto representación y la narración” de su propia identidad en las redes (p. 107). Esto conduce a pensar que las imágenes de sexo o consumo que reproducen los videoclips tal vez no sean vistas más que como una auto representación en ese mundo virtual y no necesariamente como un comportamiento social a reproducir. Esto puede enlazarse con algunas encuestas que señalan que el reggaetón y el trap son un repertorio de escuchas adolescentes en grupo, en espacios sociales públicos, pero que, en la intimidad, prevalece la escucha del pop. Completando estas reflexiones, “la vídeo música se dirige a la emotividad de los espectadores mediante la representación simbólica de lo deseado, lo prohibido y lo temido” (Levis, 2004, en Baños-González, 2020, p.127).

A pesar de las discusiones y conclusiones diversas que la literatura científica propone respecto a un vasto repertorio de canciones que, implícita o explícitamente, visualiza violencia, sexo, culto al dinero, cosificación de los cuerpos, uso de drogas, alcohol o tabaco, con su consecuente influencia negativa en la formación de las sensibilidades adolescentes (Sánchez Montilla, 2021; González Viejo et al., 2018; Ramiro-Sánchez et al., 2018; Illescas et al., 2017), los datos del repertorio que se ha escogido para la realización de este artículo no muestran un sesgo mayoritariamente negativo al respecto. Aunque sí se puede apreciar en las listas de canciones más escuchadas por parte de los adolescentes la hegemonía de la temática amorosa (amor/desamor) a ritmo de trap, reggaetón y pop con algunos videoclips de contenido sexual, intenso como el de “Loca” y menos explícito en imágenes como el de “Strawberry kiwi”. En el caso de las escuchas infantiles en el ámbito familiar el panorama es distinto.

Esta sensación positiva en ciertos estudios y los resúmenes un tanto negativos de otros, se puede contrastar con las conclusiones que presentan investigadores respecto a cómo se construyen las listas de éxito. Spotify, que no difiere demasiado de YouTube “utiliza su capacidad editorial para transformar las industrias que intermedian y generan dependencia” tanto de su público como de los artistas y sellos discográficos (Morris y Powers en Prey et al., 2022, p. 76). Esto pone en duda la supremacía de los datos de estas listas de éxito, abriendo una brecha por la que se puede insertar una pista de ilusión.

Ahora bien, si los relevamientos de datos de escuchas no devienen de las listas de éxitos que publican las plataformas sino de recogidas ad hoc, la reflexión y la toma de conciencia deben mantener alerta a quienes se sienten responsables de los espacios sociales de convivencia, donde la música tiene mucho que decir. En este sentido, retomando lo expresa-

do en el comienzo de este artículo sobre la identidad como un proceso en constante cambio, pero notoriamente influenciado por el conocimiento de las emociones propias y del grupo, se debe insistir en la reflexión y en la comunicación. Puesto que “no se trata solo de un vínculo entre expresiones artísticas y personalidad, sino de dinámicas de oferta y demanda, que se nutren mutuamente, a la vez que constituyen de manera progresiva el espectro en perfiles humanos de la juventud actual” (Faure et al., 2020, p. 18). Aunque las palabras de Faure transmiten lo infructuoso que resulta oponer resistencia a una nueva forma de concebir y presentar la música por parte de las plataformas y redes, es posible trabajar sobre las emociones, el pensamiento y, por qué no, sobre la estética, como proponía Frith, ya que los videoclips acentúan estos aspectos.

Las conclusiones que en este artículo se ofrecen, desde una perspectiva esperanzada, se refuerzan con los resultados que se han conseguido de las encuestas realizadas al profesorado en formación en el curso 2020-2021. A partir de sus escuchas el grupo se muestra sensible a la realidad social, a los conflictos, a la exclusión; se identifica con el cuidado del planeta, se reconoce en su patrimonio musical al tiempo que valora las culturas del mundo. Ese repertorio muestra la identidad de seres jóvenes que, en su mayoría, buscan reconocerse en el grupo, o en otra persona, en un momento en el que están afianzando su vida afectiva y configurando su vida profesional. En cuanto a las escuchas por gusto e interés personal, el repertorio es muy variado, las preferencias personales son heterogéneas, respondiendo al concepto de diversidad en las aulas (Barroso, 2017). Tal y como se aprecia en el listado de canciones –Tabla 6– que abarca diferentes ritmos, idiomas y géneros musicales con predominio de la temática amorosa.

La elección de ese repertorio evidencia dos perspectivas necesarias de subrayar. Por una parte, expresa una sensibilidad personal del alumnado traducida en un grupo de canciones donde predomina el pop, que es la música que le acompaña día a día. Por otra, a la hora de plantearse un repertorio para abordar sus tareas educativas, la elección muestra un importante componente de reflexión, ya que propone variedad de géneros y estilos que se traduce en una manera responsable de entender su misión educativa. Ambas elecciones sirven para concluir que no todos los jóvenes que video-escucharon en su adolescencia músicas con alto contenido sexual, de violencia o consumo de drogas, tienen comportamientos sociales que reproduzcan esos modelos. Las identidades son procesos, se incluyen en espacios donde “el placer musical nunca es sólo una cuestión de sentimiento; también es una cuestión de juicio” (Frith, 1996, p. 115). Por lo que, esa intersección de sonido e imagen en la identidad de quienes tienen que preparar escenarios educativos inclusivos, resulta esperanzadora e invita a seguir trabajando con optimismo.

## Bibliografía

- Baños-González, M., Tiralaso, H. C., y Fernández, M. R. (2020). La difusión del vídeo musical en YouTube. Análisis de la capacidad viral del videoclip. *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, 117-141.
- Barroso, M. M. G. (2018). Música en las aulas: identidades proyectadas. En G. Padilla, E. González, y V. Sánchez (coords.). *La cultura como herramienta de expresión humana* (p. 217-232). Barcelona: Gedisa.
- Barroso, M. M. G. (2017). Educar para educar: identidades musicales en el aula. En J.C. Núñez et al. (dirs.). *Temas actuales de investigación en las áreas de la salud y la educación*. SCINFOPER.
- Barroso, M. M. G. (2011). A propósito del espacio afectivo y la motivación que representa la música en los adolescentes de enseñanza secundaria. *Quadrivium*, 2, 23-31.
- Faure, A., Calderón-Garrido, D., y Gustems-Carnicer, J. (2020). Modelos sonoros en la adolescencia: preferencias musicales, identidades e industria discográfica. *Revista Música Hodie*, 20.
- Frith, S. (1996). Music and identity. En S. Hall, y P. Du Gay (eds.). *Questions of cultural identity* (pp. 108-127). Sage Publications, Inc.
- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the distraction factory. Music, television and popular culture*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Guarinos, V., y Valdellós, A. M. S. (2020). El videoclip social. Análisis de su narrativa y estética. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 8(1), 120-129.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs "Identity"? En S. Hall y P. D. Gay (eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications.
- Hernández-Serrano, M. J., Renés Arellano, P., Campos Ortuño, R., y González-Larrea, B. (2021). Privacidad en redes sociales: análisis de los riesgos de auto-representación digital de adolescentes españoles. *RLCS, Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 133-154.
- Illescas, M., Soto, S. T., Espinosa, L. F., Vargas, E., Fontaines, T., y Carrera, D. (2017). How Does Explaining Content Through Videos Benefit Language Learners? Esp Students Tell us About it. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 385-391. <https://www.researchgate.net/publication/321492396>
- Kuntsche E., Le Mével L., y Berson I. (2015). Development of the four-dimensional Motives for Listening to Music Questionnaire (MLMQ) and associations with health and social issues among adolescents. *Psychology of Music*, 44(2), 219-233.
- Lardies, F., y Potes, M. V. (2022). Redes sociales e identidad: ¿desafío adolescente? *Avances en Psicología*, 30(1), e2528-e2528.
- Morinville, A., Miranda, D., y Gaudreau, P. (2013). Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 384-390.
- Pallarès-Piquer, M., Hernández, J., Castañeda, W. J., y Osorio, F. (2020). Vivir tras la catástrofe. El arte como intersección entre la imagen viviente y la conciencia. Una aproximación a la serie *Chernobyl* desde la ontología de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 32(3), 783-798.
- Pérez Rufí, J. P., Gómez Pérez, F. J., y Navarrete-Cardero, L. (2014). El videoclip narrativo en los tiempos de YouTube. *Sphera publica: revista de ciencias sociales y de la comunicación*, 2 (14), 36-60.
- Prey, R., Esteve Del Valle, M., y Zwerwer, L. (2022). Platform pop: disentangling Spotify's intermediary role in the music industry. *Information, Communication & Society*, 25(1), 74-92.
- Rice, E. P. (1999). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Pearson.
- Ruiz, Á. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. Dime qué escuchas y te diré quién eres. *SINERIS, Revista de musicología*, 22, 1-42.
- Sedeño-Valdellós, A. (2020). Videoclip musical y creatividad audiovisual. *Austral Comunicación*, 9(2), 275-298.
- Sedeño-Valdellós, A., y Guarinos, V. (2021). El cuerpo audiovisualizado en la realización del vídeo musical contemporáneo. *Atenea (Concepción)*, 523, 139-157.
- Sedeño-Valdellós, A., y Schubert, H. (2020). Product placement en el videoclip musical mainstream: análisis de los casos más visualizados en YouTube de 2015 a 2019. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(4), 15-99.
- Simeon, E. (1995). *Storia della musica nel cinema*. Milano: Rugginenti.
- Valdellós, A. M. S., López, J. R. y Castillo, S. R. A. (2016). El videoclip posttelevisivo actual. Propuesta metodológica y análisis estético. *Revista Latina de comunicación social*, 71, 332-348.
- Valdellós, A. S. (2012). Video musical y cultura: propuestas para analizar el cuerpo en el videoclip. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 120, 91-101.
- Viñuela, E. (2013). El videoclip del siglo XXI: el consumo musical de la televisión a Internet. *Musiker*, 20, 167-185.
- Viñuela, E. (2015). A Critical Overview of the Methodologies for the Study of Music Video. *Oceánide*, 7.
- Werner, A. (2020). Organizing music, organizing gender: algorithmic culture and Spotify recommendations. *Popular Communication*, 18(1), 78-90.
- Yazdani, A., Skodras, E., Fakotakis, N., y Ebrahimi, T. (2013). Multimedia content analysis for emotional

characterization of music video clips. *EURASIP Journal on Image and Video Processing*, 1, 1-10.

Zhang, B., Kreitz, G., Isaksson, M., Ubillos, J., Urdaneta, G.; Pouwelse, J. A., y Epema, D. (2013). Understanding user behavior in Spotify. *IEEE Annual Joint Conference: INFOCOM, IEEE Computer and Communications Societies: 14 -19 de Abril de 2013*. (pp. 220-224). Piscataway, New Jersey: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).

# El sonido en el ámbito coral de Educación Secundaria.

## Modelo de diagnóstico vocal y estrategias prácticas

**Saray Prados Bravo**

Universidad de León

sprab@unileon.es

**Claudia Rolando Eyjo**

Universidad de Valladolid

contact@claudiarolando.com

---

Date received: 10-09-2022

Date of acceptance: 15-10-2022

Date published: 22-12-2022

---

**PALABRAS CLAVE:** AGRUPACIONES CORALES | EDUCACIÓN SECUNDARIA | DIRECCIÓN CORAL | TÉCNICA VOCAL

**KEYWORDS:** CHORAL ENSEMBLES | SECONDARY EDUCATION | CHORAL CONDUCTING | VOCAL TECHNIQUE

**RESUMEN**

El canto coral, además de ser una actividad de equipo que proporciona un amplio desarrollo vocal y auditivo, es una poderosa herramienta de comunicación a través del sonido por su relación con el texto y sus armonías específicas. Son ya numerosas las investigaciones que demuestran los beneficios que la actividad coral ofrece a los adolescentes; sin embargo, es llamativa la amplia diferencia entre el número de coros juveniles frente a los coros de niños o de adultos. Una de las razones es que, durante este período, los adolescentes sufren sus mayores crisis vocales, como consecuencia de los abruptos cambios hormonales que afectan a su laringe. Para los directores y directoras de coro supone un desafío acomodar el material existente o crear material específico para estas dificultades vocales, y la falta de herramientas de los directores y directoras de coro para tan específico colectivo puede ser lo que justifique que haya tan pocos coros de adolescentes.

Este artículo presenta un modelo de diagnóstico vocal para el trabajo coral con jóvenes, basado en categorías sonoras, y plantea una serie de estrategias para desarrollar el sonido en las agrupaciones corales juveniles a través de ejercicios diseñados para entrenar dichas categorías adaptadas a las dificultades específicas de los adolescentes.

**ABSTRACT**

As well as a group activity that provides wide-ranging vocal and auditory development, choral singing is a powerful communication tool through sound because of its relationship with the text and its specific harmonies. There is plenty of research demonstrating the benefits that choral activity offers adolescents; however, the difference between the number of youth choirs and choirs for adults and children is striking. One reason is that adolescents go through their biggest vocal crises due to the abrupt hormonal changes that affect their larynx. It is a challenge for choral conductors to accommodate existing material or create specific material for these vocal difficulties, and the lack of tools available for conductors of such ensembles may justify the shortage of adolescent choirs.

This article presents a vocal assessment model for choral work with young people based on sound categories, and proposes a series of strategies to develop sound in youth choral groups through exercises designed to train those categories in ways adapted to the specific difficulties faced by adolescents.

## Introducción

### Cuestiones previas acerca del sonido coral

El sonido coral es más que una suma de sonidos individuales. Si bien es cierto que cada voz es única, el sonido coral requiere que las diferentes voces suenen pero que se perciban como una sola. La experiencia colectiva brinda la oportunidad a los coralistas de compartir una acción conjunta que implica un trabajo de ensamble, equilibrio, afinación y empaste entre las voces.

Durante los últimos años se está demostrando la importancia de la actividad coral en los colegios dado que aporta una gran cantidad de beneficios extra musicales, especialmente durante la adolescencia (Santamaría, 2019; Turnon y Durrant, 2002). El trabajo del coro juvenil es particularmente necesario a nivel social, ya que fomenta la colaboración entre personas, consolida dinámicas y valores como la empatía y el respeto, provee de un medio para la comunicación y la expresión, genera sentido de pertenencia e integración, ofrece objetivos comunes, de trabajo en grupo e interpersonal (Caycho, 2018; Fernández Herranz, 2013; López-Casanova et al., 2021; Kennedy, 2002). La actividad coral también posibilita el conocimiento y dominio del propio cuerpo precisamente en un período de crisis de la persona. Otorga un espacio donde potenciar no sólo su formación musical específica sino también capacidad de aprendizaje, su bienestar físico y psicológico y desarrollar las propias capacidades, su confianza y asertividad personal (López-Casanova et al., 2021; Sandu, 2019).

Lamentablemente, varios autores comprobaron la falta o disminución de coros juveniles con respecto a los infantiles o los coros de adultos, por lo que abogan por la necesidad de implementar más coros en los colegios (Grau, 2009; Collins, 2011; Calle, 2014; Fernández Rivera, 2015). Esta disminución parece deberse, en gran parte, a la poca formación didáctica del canto especializado y de la técnica básica de dirección coral en docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Los profesores de los cursos superiores de los colegios e institutos, en general, no han recibido formación de canto y, menos aún, de las problemáticas particulares de los adolescentes que transitan por un período tan crítico en su vocalidad como, por ejemplo, la muda de voz, la inseguridad corporal, los cambios hormonales tan abruptos que inciden en la producción vocal y en el estado de ánimo, así como las cuestiones sociales e interpersonales que se derivan de un trabajo en grupo (Elo-rriaga, 2011). Los coros juveniles, asimismo, presentan grandes desafíos para la obtención de sonidos ensamblados dada la variabilidad que producen los cambios hormonales en los adolescentes. Algunos autores se hicieron eco de esta problemática y formularon estrategias educativas que abordan aspectos clave en la organización y funcionamiento de un coro amateur en el entorno de la Educación Secundaria y Bachillerato (Benavides, 2019; Souza, 2020; Cruz y Paixão e Oliveira, 2021; Rodríguez Pérez, 2019), estrategias que en este artículo serán desarrolladas y ampliadas.

Los objetivos principales de la presente investigación son, en primer lugar, la revisión bibliográfica acerca del significado del sonido coral y sus características particulares en las agrupaciones de adolescentes; en segundo lugar, la propuesta de un modelo para el diagnóstico vocal individual de los jóvenes coralistas basado en categorías y, por último, la ampliación de las propuestas existentes de ejercicios corales en Educación Secundaria, centrándonos en aquellas estrategias que desarrollan el sonido en dicho colectivo, teniendo en cuenta las características singulares de sus miembros. Tenemos la convicción de que un mayor y más accesible material contribuye no sólo a aumentar la aún limitada cantidad de ejercicios especializados en coros de adolescentes, sino que promueve el interés y el análisis de esta actividad en un grupo con características tan específicas.

### **Características de los coros juveniles**

Los coros juveniles presentan diferencias frente a otras agrupaciones corales. Sus particularidades vienen dadas, principalmente, por cuestiones de género, ya que la mayoría de los coros de adolescentes están compuestos por mujeres. María Jesús Fernández Rivera (2015) comprobó que hay una diferencia considerable entre el porcentaje de varones (26%) y mujeres (74%) que cantan en los coros infantiles y juveniles de España. Esto se debe tanto a razones sociales como fisiológicas. En primer lugar, como explica Cristina Arriaga (2007), la diferencia en el porcentaje de chicas y chicos en los coros juveniles se debe en gran parte a los estereotipos de género inculcados durante la infancia y mantenidos en la adolescencia. A una conclusión similar llegó Patrick Freer (2012) acerca de los coros juveniles en Estados Unidos, quien pone el acento en las estrategias que los directores de coro deberían seguir para mantener la motivación de los adolescentes para seguir cantando.

Las mayores dificultades en un coro juvenil vienen de la mano de los cambios abruptos que sufren los adolescentes, que se ponen de manifiesto en situaciones sociales, como es el caso de un coro, donde deben emplear su voz que está en plena revolución hormonal. Por esta razón, el director o directora del coro debe prestar especial atención, tener un conocimiento específico y utilizar ejercicios ideados para resolver dificultades particulares de este colectivo. Durante la adolescencia, entre aproximadamente los diez y los dieciocho años, se produce el mayor cambio de la voz, acentuado aún más en las voces masculinas. En esta etapa se producen rápidos cambios en el crecimiento de la laringe, aumenta su longitud y los pliegues vocales ganan masa y grosor, lo que da lugar al cambio de extensión sonora, llegando a descender hasta una octava. Al mismo tiempo, aumenta rápidamente la potencia gracias al desarrollo pulmonar y de las cavidades resonadoras.

Esta situación tan cambiante no le permite al adolescente adaptarse rápidamente a su nuevo patrón vocal, lo que genera inestabilidad en el sonido y desafinación. En esta etapa es muy común observar patologías vocales como la “puberfonía” o voz de falsete mutacional (caracterizada por “bitonalidad”, “gallos” al hablar, ronquera y cansancio de la voz), “bitonalidad” (causada por una vibración anormal de los pliegues vocales) o “diplofonía” que

es la producción de un sonido vocal con dos tonos diferentes simultáneos (Elorriaga, 2012). Conocer las voces de los coralistas podría sonar obvio; sin embargo, cuando hablamos de un colectivo como el de los jóvenes, tenemos que tener en cuenta una característica fundamental, que es la muda de la voz. El director o directora vocal necesita comprender la inestabilidad y los cambios en la voz del adolescente para la elección del repertorio apropiado para este grupo de edad. La mayoría de los estudios de la muda de la voz se hacen sobre las voces masculinas; sin embargo, aunque la mujer no pase por un cambio tan radical como la del hombre, sí que se observan cambios verificables (Harris, 1987; Gackle, 1991). Lynne Gackle (1991) también diferencia la muda de la voz en diferentes fases (que no tienen carácter fijo pero que funcionan como un modelo de orden), en las que se va produciendo el cambio de la voz de manera prolongada en el tiempo, y que vienen dadas por el nivel de maduración del órgano laríngeo, el timbre y el nivel de calidad que tenga en la voz a la hora de cantar. Si a esta situación le sumamos los cambios hormonales y los psicológicos propios de la edad, podemos comprender la dificultad que se le presenta a un adolescente para adaptar el comportamiento del aparato fonador al habla y, más aún, al canto.

### **Estrategias para trabajar el sonido coral con adolescentes**

Dentro de las múltiples opciones posibles de trabajo coral con adolescentes, –entre las que podemos destacar la formación de un coro juvenil que ensaye regularmente en horario no lectivo o durante los recreos, la puesta en marcha de una asignatura optativa relacionada con el canto coral, posible solo en ciertas comunidades autónomas, o la realización de una o varias sesiones semanales de coro como parte de la programación de la asignatura de música–, la conformación del sonido coral es un pilar que debería ocupar un alto porcentaje del tiempo de ensayo y de la preparación previa del mismo por parte del director o directora del coro (presumiblemente el profesor de música del colegio o instituto). Esta relevancia se debe a que la música es, en gran parte, el arte de comunicar a través del sonido, y eso pone en primer plano el trabajo del aspecto sonoro también en el ámbito coral.

Los directores y directoras recurren a herramientas y actividades particulares para obtener el sonido que consideran adecuado para su coro o para una determinada pieza. En el caso de un coro de jóvenes, estas herramientas deben ajustarse teniendo en cuenta los principales aspectos de los cambios de los adolescentes que afectan tanto su estado vocal y físico como emocional. Dada la celeridad con la que las voces de los jóvenes varían, es preciso tener un diagnóstico relativamente constante de sus voces para saber qué elementos pedagógicos vocales conviene utilizar en cada momento.

### **Diagnóstico vocal**

En primer lugar, proponemos una herramienta que permita realizar un seguimiento del proceso de entrenamiento vocal orientado al resultado sonoro de la agrupación coral. Dentro de las categorías presentadas se observará la tesitura y la nota de pasaje del y de la coralista,

a fin de tener más conocimiento de la cuerda en la que el joven sentirá más facilidad al cantar. Dados los abruptos cambios de este período, es fundamental tener un seguimiento constante y un registro de su tesitura para resguardar la salud vocal. Este aspecto dará más información al director y permitirá al coralista conocer su voz y reforzar su seguridad al cantar. De igual manera, tendremos registro del dominio de graves y agudos, a fin de variar los integrantes de las cuerdas a medida que sus voces vayan cambiando. Asimismo, es fundamental tener un registro de la capacidad de afinación, respiración, articulación, dominio de dinámicas, empaste y estado corporal para proyectar actividades dirigidas al desarrollo y entrenamiento de esas categorías. Por último, la salud vocal de los y las coralistas debe ser perseguida como objetivo principal. Un diagnóstico temprano de posibles patologías prevendrá no sólo el abandono de los coralistas sino también futuras dificultades físicas y emocionales en los jóvenes.

Recomendamos llevar un registro de cada coralista según la Tabla 1 y realizar un primer diagnóstico al inicio de la actividad coral (mes de septiembre u octubre en caso de un centro escolar). Además, sería oportuno repetir dicho diagnóstico en los meses de diciembre y marzo o abril (diagnósticos 2 y 3 en Tabla 1) para confirmar los datos obtenidos, completarlos y, a raíz de los resultados, llevar a cabo los cambios necesarios en las cuerdas del coro y crear un plan de trabajo específico que aborde las problemáticas encontradas, si las hubiera, y permita mejorar la calidad sonora de la agrupación a medio plazo.

Categorías	Diagnóstico 1	Diagnóstico 2	Diagnóstico 3
<b>Tesitura</b> (mi2 - la5)			
<b>Nota de pasaje</b> (se observa/no)			
<b>Dominio de registros agudos</b> (No/ En progreso/ Sí)			
<b>Dominio de registros graves</b> (No/ En progreso/ Sí)			
<b>Afinación</b> (No/ En progreso/ Sí)			
<b>Timbre predominante</b> (Sob, Falsetto, Twang, Speech, Opera, Belt)			
<b>“Empaste</b> (No/ En progreso/ Sí)			
<b>Patologías vocales</b> (No se detectan/ Sí)			
<b>Postura</b> (Adecuada/No adecuada)			
<b>Capacidad de relajación</b> (No/ En progreso/ Sí)			
<b>Dominio de la respiración</b> (No/ En progreso/ Sí)			
<b>Resonancia</b> (No/ En progreso/ Sí)			
<b>Dominio de la articulación</b> (No/ En progreso/ Sí)			
<b>Dominio de dinámicas</b> (No/ En progreso/ Sí)			

Tabla 1. Tabla de categorías del diagnóstico vocal.

## Estrategias para un primer diagnóstico

Debemos tener en cuenta, como ya se ha mencionado, que el sonido coral requiere de un trabajo vocal general individual y en grupo y otro específico, el cual variará según la pieza que se esté aprendiendo y de las características del coro y de cada coralista. Para ello, en este artículo planteamos una serie de pautas y ejercicios dirigidos a mejorar cada uno de los aspectos que inciden directamente en el sonido de la agrupación coral juvenil, no sin antes hacer referencia a un aspecto esencial: la realización de una prueba inicial para conocer bien las características vocales individuales de los coralistas. Como se ha mencionado previamente, es necesario realizar un diagnóstico de las voces durante el primer mes de puesta en marcha de la actividad coral, cuyo objetivo será el descubrimiento de las particularidades de la voz de nuestros cantantes, su registro, tesitura, tipo de timbre, capacidad de adaptación a un sonido sugerido, así como una detección temprana de posibles patologías.

Es fundamental señalar que, puesto que la adolescencia es un periodo en el que pueden sentir vergüenza o miedo a cantar solos frente a otras personas, es necesario tener un repertorio amplio de estrategias que solventen o aminoren este problema. Teniendo en cuenta este aspecto, sugerimos realizar la prueba de diagnóstico durante el tercer o cuarto ensayo, después de haber hecho una vocalización y haber cantado juntos alguna pieza. Los y las jóvenes, al conocer al director o directora, y a los otros coralistas, no se sentirán tan expuestos como durante el primer día. Los días previos se podrían hacer ejercicios que fomentasen la confianza con el director o directora, la superación de la vergüenza y que los coralistas estuviesen a gusto con el grupo. Un diagnóstico individual también favorecerá la obtención de resultados más reales, mientras que la voz no se vea tan distorsionada por los nervios. Recomendamos realizar una evaluación cada dos o tres meses con el fin de comparar los resultados obtenidos la primera vez, observar el desarrollo vocal y elaborar un plan de mejora para los siguientes meses.

La sesión, en la que se encontrarán únicamente el director y el coralista, comenzará con la realización de dos vocalizaciones. El ejercicio 1, que mostramos en la Figura 1, se realizará en un registro central, primero subiendo y después bajando por semitonos en cada repetición, pero sin sobrepasar el Re<sub>4</sub> ni el Do<sub>3</sub> y tendrá como objetivo observar el timbre vocal y si se presenta alguna patología en el aparato fonador o respiratorio, en cuyo caso deberá ser derivado a un especialista. La selección de la “n” y la “s” nos permiten diagnosticar la capacidad del alumno de emitir consonantes según su modo de articulación (nasal y obstruyente) y según su modo de fonación (sonoras o sordas). En cuanto a las vocales, al cantar la “o” (vocal abierta o baja) durante el primer ejercicio, se puede observar la dimensión vertical con el movimiento de la mandíbula y la lengua.

La segunda vocalización (Figura 2) tendrá como fin determinar la tesitura y detectar posibles vicios de la voz que puedan derivar en daño vocal. Para ello se cantará tanto en registro grave como agudo. Este ejercicio incorpora la “i” (vocal cerrada o alta), que junto con

la “a” (vocal abierta central) da la oportunidad al docente de diagnosticar la capacidad articuladora.



Figura 1. Ejercicio 1



Figura 2. Ejercicio 2

Durante los últimos años y gracias a la insistencia de los y las docentes de canto, el repertorio cantado por los coros juveniles comenzó a ser seleccionado en función de las posibilidades vocales y, principalmente la salud vocal para no generar lesiones en voces que están aún en desarrollo (Rodríguez Pérez, 2019). El repertorio seleccionado puede ser en gran parte motivo de atracción y permanencia de los adolescentes en el coro, por lo que es de gran importancia tener en cuenta, tanto limitaciones vocales propias de la edad, como sus gustos musicales. De acuerdo con Isabel Villagar (2019), los adolescentes encuentran más agradables obras cortas con un ritmo movido, una melodía que se distribuye en todas las voces, de manera que todos se sientan protagonistas y no sólo acompañantes, respiraciones repartidas de manera lógica y una estructura clara fácilmente memorizable, un diálogo alternado entre las voces y un texto que no sea infantil. Tener en cuenta los gustos de los coralistas, pues inciden directamente en la permanencia y entusiasmo de los integrantes del coro.

Por lo tanto, a continuación, se les pedirá a los alumnos y alumnas que canten un fragmento de una canción libre. Esta actividad tiene el fin de conocer tanto el repertorio que es del agrado de los alumnos como el registro en el que se sienten cómodos. Además, es una oportunidad para que el director complete la percepción del timbre y la detección de dificultades en la emisión. Finalmente, se les solicitará que canten junto al director o un compañero del mismo sexo con mayor experiencia y dominio vocal para observar la capacidad de adaptación a lo que escuchan<sup>1</sup>.

Dicha información será trasladada a la tabla de diagnóstico facilitada en la Tabla 1. En este punto, es importante tener en cuenta que algunas categorías serán más difíciles de diagnosticar en un primer contacto. Por ejemplo, el empaste y el uso de la dinámica son aspectos

<sup>1</sup> Hacemos referencia sólo a aquellos ejercicios destinados a descubrir las características vocales del cantante por su relación directa con el sonido coral, pero sería adecuado completar la vocalización con la repetición de notas sueltas o intervalos y realizar otros ejercicios relacionados con la apreciación de las capacidades auditivas.

tos que no podremos comprobar durante este primer encuentro porque requieren un trabajo en conjunto y con el repertorio. Estas categorías podrán ser valoradas en el segundo y tercer diagnóstico.

### **Estrategias para un trabajo sonoro específico en el ámbito coral<sup>2</sup>**

La propuesta que hacemos no ha sido pautada por sesiones ya que se ha ideado como una serie de ejercicios que la persona al frente del grupo debe seleccionar según el objetivo a conseguir en cada ensayo. Por tanto, será el director o directora del coro quien, durante la preparación previa del ensayo, decida qué actividades se pueden aplicar, su duración en proporción al tiempo disponible, y otros aspectos, como si las realiza tal y como se proponen o es necesario hacer alguna adaptación a su agrupación<sup>3</sup>.

#### **a) Ejercicios de técnica vocal en grupo**

Una gran cantidad de estudios han comprobado los efectos positivos de la instrucción vocal psicomotriz tanto para el desarrollo respiratorio (tanto en capacidad pulmonar como en dominio del aire) como para la afinación, la expansión de la tesitura y la precisión sonora (Mang, 2001; Phillips y Aitchison, 1997; Ternström y Sundberg, 1988).

##### - Relajación corporal:

Realizar estiramientos de brazos, espalda y cuello, evitando movimientos bruscos. Luego abrir los brazos en cruz para una mayor apertura del esternón y hacer giros de cadera, rodillas, tobillos y muñecas, de modo que se activen músculos y articulaciones.

Colocar a los cantantes en una fila, uno detrás de otro, apoyando los brazos sobre los hombros del compañero haciendo un tren. A continuación, dar a la persona de delante un masaje suave haciendo giros con los pulgares sobre la espalda y hombros, evitando la superficie de las escápulas y la columna. Después, se cambiará la dirección del tren para que la última persona de la fila reciba el masaje.

##### - Relajación facial:

Realizar un masaje suave por la frente, cejas, pómulos, mandíbula y zona de delante del cuello y abrir y cerrar la boca dejando la mandíbula muy relajada y siendo conscientes del hueco que se genera delante de las orejas, donde se unen ambas mandíbulas. A continuación, sacar la lengua y hacer movimientos laterales, ascendentes y descendentes, pasarla por dentro y fuera de los dientes y lanzar besos para activar los labios también.

*Lip trill, lip roll, trompetilla* o trino de labios: hacer vibrar los labios como si hiciéramos una pedorreta y realizar *glissandos* ascendentes y descendentes, ampliando poco a poco la exten-

2 Los ejercicios que se exponen están inspirados en los aprendidos con algunos de nuestros maestros y maestras de dirección de coros: Basilio Astúlez, Josep Vila, Elisenda Carrasco, Marco Antonio García de Paz, Josu Elberdin, David Azurza y Javier Fajardo.

3 Además de la propuesta específica de ejercicios que planteamos para el desarrollo del sonido del coro, la técnica de dirección coral permite que, tras realizar una escucha activa, el director pueda modificar y transformar el sonido en tiempo real a través de su gesto.

sión en cada repetición. Para conseguir con éxito este ejercicio, los músculos de la cara deben estar completamente relajados. Además, puede ser de ayuda colocar los dedos índices a ambos lados de los labios y presionar suavemente para dar comienzo al movimiento.

- Colocación corporal:

Una buena posición del cuerpo parte desde los pies. Estos deben estar separados, aproximadamente a la misma distancia de nuestros hombros, y un poco abiertos, no paralelos entre sí, de modo que, si movemos el tronco hacia delante y detrás, no perdamos el equilibrio. Las rodillas no deben bloquearse hacia atrás y el pecho debe estar en posición de apertura, pero sin forzar. Los hombros y el cuello deben estar relajados, así como los brazos, que deben permanecer a los lados del cuerpo sin cruzarse ni juntar las manos.

Además, es bueno recordar a los y las coralistas que el fortalecimiento de los abdominales proporciona una buena sujeción del tronco y puede facilitar el apoyo. En casa, puesto que son ejercicios de suelo y será difícil hacerlos en un aula, pueden realizar planchas de antebrazos, planchas laterales, *crunch* (tumbado boca arriba, separar las escápulas del suelo de modo que se contrae el abdomen), rodillas al pecho (tumbado boca arriba llevar las rodillas hacia el pecho y extender las piernas sin apoyarlas) y escaladores (en plancha, llevar rodillas al pecho).

- “Propiocepción”<sup>4</sup>:

El primer ejercicio es cantar una breve melodía. A continuación, con los ojos cerrados, se les pedirá a los alumnos y alumnas que abran y cierren la boca lentamente y varias veces para observar el movimiento mandibular. El director los guiará para que comprueben qué hace su lengua, la mandíbula, los labios, cuánto hueco se genera. Luego trasladará su atención a la respiración y al resto del cuerpo, al abdomen, los hombros, para comprobar si se observa alguna tensión. Finalmente, volverán a cantar la melodía inicial, siendo ahora más conscientes de lo que ocurre en el aparato respiratorio y fonador.

El Método Propioceptivo Elástico (PROEL), la disciplina del *Mindfulness* y el método *Feldenkrais* proponen ejercicios que también mejorarán nuestra propiocepción, lo que nos permitirá averiguar qué movimientos benefician el sonido vocal y la comodidad al cantar, así como las tensiones y bloqueos que no nos permiten una fonación saludable.

- Respiración:

Cerrar los ojos y hacer tres respiraciones profundas, cada uno a su ritmo. Ayudará a conectar con la respiración, centrar la atención y conseguir silencio en el aula si están alterados. El mismo ejercicio puede realizarse sentados en una silla, con los codos apoyados en la zona de encima de las rodillas, lo que implica que el cuerpo esté levemente inclinado hacia delante y, por tanto, se sienta cómodo para una respiración costo abdominal.

4 La “propiocepción” es el sentido que nos permite percibir la ubicación, el movimiento y la acción del cuerpo. Nos permite regular la dirección, el rango de movimiento y contribuye a la imagen corporal y su relación con el espacio.

Con los pies separados, como en la posición indicada en el apartado de colocación corporal, pero con el torso girado ligeramente hacia atrás y las manos en la cintura, inspirar despacio mientras el director hace cuatro chasquidos con sus dedos y, a continuación, expulsar el aire haciendo el sonido *sssss* durante catorce chasquidos del director.

Imitar al director o directora que realizará patrones rítmicos de cuatro tiempos con los sonidos *tsss, shhh, ffff, ksss, hhhh*. Las consonantes fricativas son una buena herramienta para desarrollar la consciencia respiratoria. Es fundamental incidir en que, cuando se hagan ritmos con *hhhh*, no haya golpe de glotis.

- Proyección-resonadores:

*Humming* circular: realizar *glissandos* con la letra “m” mientras se hacen giros con los labios y mandíbulas, como imitando a las vacas cuando rumian. Es importante que las mandíbulas estén ligeramente separadas y los labios estén juntos pero relajados, para poder tener una sensación de un hormigueo en los mismos y sentir los resonadores nasales. También se puede decir la sílaba *nol*, por dentro, manteniendo la posición de “m” en los labios. Otra variación sería hacer el mismo ejercicio, pero con escalas de cinco notas descendentes (sol fa mi re do), subiendo por semitonos en cada repetición y bajando cuando se ha alcanzado un registro agudo (véase Figura 3).



Figura 3. Ejercicio 3

Realizar intervalos de 3ª mayor descendente (véase Figura 4) mientras pronuncian las palabras mango *mongo mungo*. Subir por semitonos en cada repetición, bajar por semitonos o jugar a que la primera nota sea inesperada, para activar el oído también y mantener la atención. La selección de las consonantes nasales “m” y “n” junto con la “g” permiten la exploración de las cavidades de resonancia.



Figura 4. Ejercicio 4

Hacer sonidos de sirenas (*glissandos* amplios) a través de una pajita introducida en una botella grande de cristal llena de agua hasta la mitad. Un diámetro más ancho de la pajita favorecerá la realización del ejercicio, por lo que se recomienda el uso de sondas de

aproximadamente 12 mm de diámetro. Este ejercicio está basado en el método *Lax Vox* de Sihvo, técnica ideada inicialmente para la rehabilitación vocal, que se emplea en el canto dado que permite conseguir una máxima economía y eficiencia vocal, entrena las posibilidades resonantes y el dominio del flujo respiratorio. Asimismo, este sistema potencia el desarrollo propioceptivo durante la vocalización (Manzano Aquiahuatl, 2018).

- Igualar el registro:

El *lip trill*, explicado anteriormente, también sirve para conectar la voz de pecho y la de cabeza, y trabajar así la continuidad en el registro.

Cantar la canción que se esté ensayando, con *legato* continuo, a través de una pajita introducida en una botella con agua, pronunciando la sílaba *buuuuuuu*. Es importante observar que, durante su realización, los labios estén hacia adelante. A continuación, se repetirá el ejercicio, pero sin la pajita, manteniendo la posición de los labios y pronunciando la misma sílaba.

### **b) Balance y equilibrio entre voces. Ejercicios de escucha hacia el resto de la agrupación**

Para que el director pueda manejar, controlar y dirigir el sonido del grupo y su balance, es fundamental que cada integrante haga una escucha activa hacia los compañeros mientras él mismo está cantando. Ocurre con mucha frecuencia que los coralistas están pendientes de su voz exclusivamente, de lo que ellos están cantando, y eso impide la consecución de aspectos elementales, como que puedan ajustar su volumen al del resto de su cuerda o del coro, o buscar un timbre más uniforme. En este sentido, es fundamental que tengan presente que en un coro lo que hacemos es cantar con alguien, en lugar de cantar junto a alguien.

- Colocados en círculo, el director canta una nota y “se la pasa” a la persona a su lado, que se la pasará al siguiente, y así hasta que todos los coralistas participen. Es importante que nadie deje de cantar hasta que el siguiente compañero esté cantando para que no haya ningún silencio, pero también para que no haya más de dos o tres personas seguidas cantando a la vez.
- El director canta las tres notas de un acorde, por ejemplo, re-fa sostenido-la y, a continuación, todos los coralistas, individualmente, eligen qué nota quieren cantar. Cuando se dé la señal, todos cantan la nota elegida y, al finalizar, se pregunta: ¿quién sabría decir qué nota está cantando el compañero de su derecha? Lo habitual es que muy pocos lo hayan escuchado y eso les hace darse cuenta de que no están cantando con el compañero, sino junto a alguien.
- Colocar a 8 personas en una fila, uno al lado del otro. A continuación, se les pide que cuenten del número 1 al 8, diciendo cada uno un número, en orden. El objetivo es contar manteniendo todos la misma dinámica, velocidad, carácter y timbre (la dinámica, el carácter y el timbre las marca el que dice el 1, pero la velocidad la marca el que dice el 2).

### c) Ejercicios de trabajo en equipo:

El trabajo en equipo es particularmente beneficioso para el desarrollo de estas categorías vocales. Un estudio de Anrie van Rooyen y Andelina dos Santos (2020) concluyó que la participación en un coro comunitario ofreció a los adolescentes experiencias significativas en donde los participantes experimentaron el descubrimiento de sus voces musicales, incrementaron la autoconciencia, la autoestima y la confianza, así como formas de expresar y regular las emociones. El coro es, además, una actividad excelente para el desarrollo de las habilidades sociales de los jóvenes, por la “constante interacción de sus miembros” (Balsera y Gallego, 2010) que necesita de la cooperación y solidaridad de todos, entrena la capacidad de liderazgo y ejercita el compromiso, contribuyendo a la mejora de las relaciones en ámbitos externos a la agrupación. Como señala Barbosa-Bustos (2014), el coro es un trabajo en equipo en el que se comparten responsabilidades. Es necesario el entendimiento y el respeto de los componentes, que deben ser capaces de escucharse unos a otros para lograr un mejor resultado.

- “Ordenados”: se pide a los cantantes del coro que se pongan de pie en el centro del aula y, a partir de ese momento, se les prohíbe hablar hasta que acabe el juego. A continuación, se les pide que se coloquen ordenados por altura, sin hablar, y no se les dan más consignas. Al finalizar la actividad, es bueno reflexionar sobre lo que haya pasado: si ha habido alguien que ha tomado la iniciativa, poniéndose el más alto en un extremo, por ejemplo, o intentando ayudar a los demás a colocarse mediante gestos. Cuando se quiere hacer un buen trabajo en equipo, eficaz y con buenos resultados, es fundamental que todos participen y aporten, poniendo al servicio del grupo sus cualidades e ideas, que haya personas que tomen la iniciativa y otros que se sumen a ellos e incluso den un paso atrás porque, en ocasiones, que no haya iniciativa paraliza al grupo, pero, si hay demasiadas personas queriendo hacer las cosas a su manera, se genera el caos. Como se ha mencionado, un coro también es un ejercicio constante de trabajo en equipo.
- “Toca el globo”: los coralistas se distribuyen por la clase de pie, aleatoriamente, y se van pasando un globo que nunca puede tocar el suelo. Las normas implican que nadie puede tocarlo dos veces y todos tienen que participar, lo que obliga a idear una estrategia conjunta para conseguir que el globo no caiga.

### d) Ejercicios de afinación:

- Con el director colocado frente al coro, cantar una nota e ir la subiendo en glissando hasta una distancia de cuarto de tono aproximadamente y bajarla guiados visualmente por su mano, que asciende y desciende en el aire. Este ejercicio permite descubrir distancias más pequeñas que el semitono y facilitará una mejora de la afinación, aunque, en este punto es muy importante tener en cuenta que, en muchas ocasiones, las dificultades de afinación de un coro vienen dadas por la diferente colocación de las vocales en la boca entre todos los coralistas.

- Distribuidos en tres voces, se pide a los cantantes que canten un acorde, con un timbre *Twang*, y vayan pasando lentamente de una vocal a otra<sup>5</sup>. Es importante pedir a los coralistas que se fijen en los armónicos que se generan, sobre todo, en los cambios entre vocales. Modificar la posición de los labios también ayuda a resaltar unos armónicos sobre otros. El ejemplo del profesor es básico en este tipo de ejercicios y hay que tener en cuenta que, cuando no se han escuchado nunca activamente los armónicos, es difícil descubrirlos y se necesita tiempo.
- Los coralistas se colocan en círculo y el director emite una nota y “se la pasa” a la persona de su derecha. En esta ocasión, no se dejará de cantar, sino que los compañeros se irán uniendo a los que ya están cantando. Cuando haya unas 10 personas cantando, el profesor cantará otra nota y después otra, que irán imitando por orden como al principio, de manera que se formarán acordes. Además de las habituales tríadas, también se pueden hacer acordes de 7ª y de 9ª, por ejemplo.

#### e) Ejercicios de empaste:

Un coro caracterizado por un sonido correctamente empastado supone que no se escuche a un cantante por encima de su cuerda y que la pronunciación del texto, tanto de las vocales como de las consonantes, sea similar entre todos los miembros. Antes de realizar cualquier ejercicio que favorezca el empaste, el director debe realizar una distribución adecuada de los coralistas en el espacio, dentro de su cuerda y dentro del coro, que tenga en cuenta el volumen y timbre de cada uno, puesto que este aspecto es fundamental para conseguir que la agrupación suene empastada.

- Interpretar una pieza del repertorio divididos por cuartetos, perteneciendo cada persona a una cuerda distinta, con el objetivo final de unificar el ritmo y la pronunciación. Un paso previo puede ser realizar el mismo ejercicio, pero cantando solo los integrantes de una misma cuerda.

#### f) Ejercicios para trabajar aspectos concretos de una pieza musical:

- Texto:

La igualdad de las vocales se consigue cuando, al cantar, todos los coralistas dirigen el aire hacia la misma zona de la boca y mantienen una posición similar (de los labios, lengua, apertura de mandíbulas y hueco generado en la zona del velo del paladar). Este aspecto se puede trabajar cambiando las vocales, sin respirar en el medio, sobre una nota tenida (por ejemplo, Mi) en el siguiente orden: UOAEI.

Para la igualdad de consonantes y la consecución de una correcta articulación, será responsabilidad del director aclarar dónde se pronuncian las consonantes finales de frase

---

<sup>5</sup> El timbre para Jo Estill (Steinhauer et al., 2017; Salisbury, 2014) es una configuración del tracto vocal que se compone del esfínter “ariepiglótico” activo, la laringe y el velo del paladar altos, que genera un sonido vocal habitualmente relacionado con los sonidos generados por metales, como las campanas.

y conseguir que se respeten los silencios. A modo de juego para mejorar la articulación, se puede leer un texto en voz alta manteniendo un lápiz sujeto entre las mandíbulas, sin apretar, y procurando que la lengua esté relajada, y, a continuación, leer el mismo texto sin el lápiz.

Respecto al fraseo, se puede leer el texto de la pieza que se está ensayando con su ritmo y velocidad correspondiente, pero sin melodía, dirigiendo la acentuación hacia los lugares a destacar en cada frase. Es importante sugerir que lo exageren mucho ya que, cuando se escucha desde fuera, el efecto que se logra se reduce a la mitad por la distancia con el público.

Para trabajar la pronunciación de una pieza que esté escrita en otro idioma, es conveniente que una persona que domine dicho idioma lea cada frase con su ritmo y correcta pronunciación, más lento de lo que marca la partitura si fuera necesario, y el coro lo repita. Es recomendable que tengan un lápiz con el que puedan marcar en la partitura la fonética correcta de aquellas palabras que les resulten más complicadas.

#### - Timbre / color:

El timbre vocal individual está formado por un sonido y sus armónicos o formantes vocales. Físicamente, depende de las cuerdas vocales, la laringe y las cavidades de resonancia. En un coro podemos modificar el color conjunto de las voces jugando con los diferentes timbres. Esto se logra si trabajamos el uso de más o menos armónicos, los cambios en la dirección del aire, la vibración de unos resonadores por encima de otros, y la modificación de la boca, labios o mandíbulas, entre otras herramientas. Incluso podemos hacer un uso consciente del espacio acústico con este fin. Jo Estill organizó cinco cualidades vocales diferentes a las que denominó *Sob*<sup>6</sup>, *Falsetto*<sup>7</sup>, *Twang*<sup>8</sup>, *Speech*<sup>9</sup>, *Opera*<sup>10</sup> y *Belt*<sup>11</sup>, que nos permitirán calificar diferencias tímbricas en los cantantes (Steinhauer et al., 2017; Salsbury, 2014).

Con los coralistas podremos jugar a imitar voces como una bruja, un pato, un hombre sospechoso, un niño pequeño, de modo que trabajen diferentes timbres vocales.

#### - Emoción / Significado del texto:

6 *Sob* es la cualidad del sollozo. Se produce cuando el cartílago tiroideo está inclinado, la glotis abierta y las cuerdas vocales estiradas. Presenta también un vibrato.

7 Cualidad vocal en la que los pliegues vocales se mantienen rígidos en un esfuerzo por mantener la glotis cerrada. Este timbre es generalmente usado en los registros más agudos.

8 Durante el *Twang*, el tracto vocal se estrecha generando un sonido poderoso y estridente, muchas veces nasal.

9 Esta cualidad es la que se identifica con el sonido hablado en la vida diaria. El tracto vocal está abierto, relajado y libre de tensiones.

10 La reconocible cualidad Ópera es un sonido que combina *Speech*, *Sob* y *Twang*. El uso de una lengua alta o comprimida y una posición baja de la laringe, sumados a la emisión del vibrato, crea el sonido característico.

11 El *Belt* es una cualidad vocal utilizada generalmente en los musicales, es el resultado de la inclinación del cartílago cricoides, verticalidad del tiroideo, laringe y lengua en posición alta, elevación del velo del paladar.

En este ejercicio los alumnos descubrirán diferentes tipos de sonidos relacionados con emociones. Para ello dividiremos el espacio en cuatro partes en las que cada sector será destinado a investigar los efectos sonoros de una emoción distinta: enfado, enamoramiento, tristeza y felicidad. Todos los alumnos ocuparán el espacio de la primera emoción (tristeza) y se les pedirá que emitan sonidos que hacen cuando están tristes. Luego, los alumnos deberán describir cómo son los sonidos que producen teniendo en cuenta la altura, la presión del aire, la línea melódica, el timbre, etc. De esta manera los jóvenes serán más conscientes de las diferentes emisiones sonoras relacionadas con la interpretación vocal.

Una variación de dicho ejercicio podría ser que un grupo de ocho coralistas interpreten una canción del repertorio que se sepan de memoria, pero irán caminando por el espacio, dividido aún en emociones, y deberán transformar su interpretación adaptándola a la emoción sobre la que estén caminando. Puede haber un grupo de jóvenes que no sepa de qué emociones se trata y que deban adivinarlas al escuchar a sus compañeros.

### Calentamiento enfocado en el sonido coral

Para finalizar, planteamos un posible calentamiento completo orientado al trabajo del sonido coral:

- Percusión imitativa: el director o directora realiza patrones rítmicos de 4 tiempos con percusión corporal y los coralistas lo repiten. Se puede hacer como acompañamiento de una canción pop que sea conocida, para conectar más con ellos. El ejercicio requiere silencio y con él se trabajan la atención y la concentración, que serán imprescindibles durante el ensayo, y el movimiento, que se ampliará a continuación.
- Masaje de cantantes: se comienza haciendo algunos estiramientos libres de brazos, espalda y cuello. Después, se dan suaves toques con sus manos por todo el cuerpo y la cara. También, se harán movimientos libres con la lengua por dentro y por fuera de la boca. De este modo, se activarán los músculos y las articulaciones para el canto.
- Respiración: desde la posición correcta de pie que indicamos anteriormente, los cantantes dejan caer su cabeza hacia sus muslos, arqueando la espalda y dejando los brazos colgando hacia el suelo. Se observará que la nuca y la mandíbula estén totalmente relajadas y las rodillas sin bloqueo hacia atrás.
- Imitación vocal: El director dirá “¡Buenos días!” de diferentes formas: fuerte, susurrado, nasal, triste, cansado, feliz. Y los cantantes lo repetirán imitándolo. Así se activan tanto el aparato fonador como los resonadores.
- Resonancia: realizar *glissandos* amplios, ascendentes y descendentes, con una *v* fricativa.
- Vocalización: planteamos una primera vocalización (véase Figura 5), que trabaja la igualdad de las vocales, y una segunda (véase Figura 6) que entrena los agudos y en la que podemos incluir una pequeña flexión de rodillas en el momento previo a la nota más

aguda de la frase. En ambos casos, se subirá y bajará por semitonos en las repeticiones, aunque también se pueden realizar saltos (intervalos más amplios) de una repetición a otra para que trabajen el oído y no sea monótono.



Figura 5. Ejercicio 5



Figura 6. Ejercicio 6

Respecto a la tesitura de todas las vocalizaciones planteadas, sugerimos que cada coralista cante las notas en las que se sienta cómodo, las que formen parte de su tesitura. Acerca de los chicos que estén en periodo de muda vocal, recomendamos que no dejen de cantar durante esa etapa pero que entonen sólo aquellas notas que canten con facilidad. Esto prevendrá posibles lesiones en el aparato fonador y permitirá que mantengan el contacto con el coro.

## Conclusiones

El sonido coral en la adolescencia presenta características particulares que implican una serie de dificultades a la hora de abordar el trabajo en el aula. Los repentinos cambios de la voz de los adolescentes, sumados a la falta de dominio técnico, traen como consecuencia una gran inseguridad a la hora de cantar y una significativa deserción de los coralistas.

El modelo de diagnóstico periódico presentado tiene en cuenta diferentes aspectos de la producción vocal y permitirá al director o directora, en primer lugar, tener conocimiento específico de las posibilidades y dificultades de cada joven, a fin de prevenir patologías vocales surgidas de un sobreesfuerzo; en segundo lugar, reacomodar o reestructurar las cuerdas de acuerdo a la situación vocal de cada coralista durante ese período y, por último, prestar atención a las debilidades e inseguridades del grupo y trabajar aspectos individuales y grupales que derivarán en el mantenimiento de la agrupación y de las ganas de continuar cantando. A su vez, los jóvenes obtendrán información especializada de cada aspecto particular de su propio sonido, lo que les proporcionará mayor consciencia, aumentará y afianzará su autoconfianza y disminuirá su vergüenza al cantar al comprender que esos cambios están relacionados con un período y cada categoría puede ser *entrenable* y mejorable.

Sirva este trabajo como introducción a futuras investigaciones relacionadas con el desarrollo de estrategias vocales, sonoras y de trabajo en equipo con adolescentes en la agrupación coral.

## Bibliografía

- Arriaga, C. (2007). El problema de género en los coros infantiles: ¿qué pasó con los chicos del coro? *Eufonía, Didáctica de la Música*, 41, 99-106.
- Balsera, F. J., y Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: Dinsic.
- Barbosa-Bustos, D. (2014). *Beneficios del canto coral en adolescentes y su integración en el currículo de Música en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio sobre la valoración de esta actividad por el alumnado de un centro educativo de Cádiz* (Trabajo de fin de Máster no publicado). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Benavides, V. (2019). *Del ámbito coral amateur al aula de música: una propuesta para la formación de coros en los centros de educación secundaria y bachillerato* (Tesis de fin de Máster no publicado). Universidad de Valladolid, España.
- Calle, M. L. (2014). *La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Caycho, R. A. (2018). *Cantar para comunicar: Beneficios en la comunicación interpersonal de adolescentes a través del conocimiento de su voz como instrumento musical* (Tesis de licenciatura no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Collins, A. (2011). Creating a Culture for Teenagers to Sing in High School. En S. Harrison; G. Welch, y A. Adler (eds), *Perspectives on Males and Singing* (p.95-107). Dordrecht (Holanda): Springer.
- Cruz Araújo, M. T., y Da Paixão e Oliveira, P. F. (2021). Aspectos vocais da prática no coro escolar juvenil: um estudo introdutório GTE 04– Canto Coral: ensino, pesquisas e práticas em diferentes concepções e contextos. *ABEM, XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Recuperado de <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/1033/526>. Fecha de acceso: 9 de septiembre de 2022.
- Elorriaga, A. J. (2011). *La continuidad del canto durante el periodo de la muda de la voz* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Elorriaga, A. J. (2012). Las voces adolescentes y el canto en la secundaria: un reto al alcance de todos. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 54, 43-50.
- Fernández Herranz, N. S. (2013). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Carlos III, España.
- Fernández Rivera, M. J. (2015). *Las agrupaciones corales leonesas en la sociedad y la cultura de la provincia de León* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, España.
- Freer, P. K. (2012). The Successful Transition and Retention of Boys from Middle School to High School Choral Music. *The Choral Journal*, 52(10), 8-17.
- Gackle, L. (1991). The adolescent female voice: Characteristics of change and stages of development. *The Choral Journal*, 31(8), 17-25.
- Grau, A. (2009). El mejor coro infantil. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 45, 7-9.
- Harris, R. (1987). The Young female voice and alto. *The Choral Journal*, 28(3), 21-22.
- Kennedy, M.A. (2002). It's cool because we like to sing: Junior High School Boys' Experience of Choral Music as an Elective. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 26-36.
- López-Casanova, M.B., Nadal-García, I., Larraz-Rábanos, N., y Juan-Morera, B. (2021). Análisis del bienestar psicológico en la práctica coral inclusiva. *Per Musi*, 41, 1-16.
- Mang, E. (2000- 2001). Intermediate Vocalizations: An Investigation of the Boundary between Speech and Songs in Young Children's Vocalizations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 116-21.
- Manzano, C. (2018). Rehabilitación fisiológica de la voz: Terapia de resistencia en el agua. *Areté*, 18 (2), 75-82.
- Phillips, K., y Aitchison, R. (1997). Effects of Psychomotor Instruction on Elementary General Music Students' Singing Performance. *Journal of Research in Music Education*, 45 (2), 185-96.
- Rodríguez Pérez, N. (2019). *La muda de la voz: Estrategias para la educación coral de adolescentes* (Trabajo de fin de Máster no publicado). Universidad de Jaén, España.
- Rooyen, A., y Dos Santos, A. (2020). Exploring the lived experiences of teenagers in a children's home participating in a choir: A community music therapy perspective. *International Journal of Community Music*, 13(1), 81-101.
- Salsbury, K. (2014). *Estill Voice Training: The key to holistic voice speech training for the actor*. Richmond, Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Sandu, A. S. (2019). The influence of choral music regarding the cognitive development of students. *Journal: Învățământ, Cercetare, Creație*, 1, 277-284.
- Santamaría, S. (2019). *Cantar en un coro en la adolescencia: beneficios y repercusiones en alumnos de un centro de Educación Secundaria y Bachillerato* (Trabajo de fin de Máster no publicado). Universidad de Zaragoza, España.
- Silva Araújo, M. D. (2019). Canto coral infanto-juvenil em projetos sociais: práticas pedagógicas, experiência

- estética e transformação social. *Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (NICS)*, 1, 80-87.
- Souza, T. de S. B. (2020). *O canto coral como processo criativo: a educação musical do jovem adolescente no contexto da pedagogia Waldorf* (Tesis de Maestría no publicada). Universidade de São Paulo, Brasil.
- Steinhauer, K., McDonald Kimek, M., y Estill, J. (2017). *The Estill Voice Model. Theory and Translation*. Pittsburgh, Pennsylvania: Editorial Estill Voice International.
- Ternström, S., y Sundberg, J. (1988). Intonation precision of choir singers. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, 59-69.
- Turnon, A., y Durrant, C. (2002). A study of adults' attitudes, perceptions and reflections on their singing experience in secondary school: some implications for music education. *British Journal of Music Education*, 19(1), 31-48.
- Villagar, I. (2019). *Cómo enseñar a cantar a niños y adolescentes. Fundamentos técnicos y pedagógicos de la voz cantada*. Barcelona: Redbook Ediciones.

# El alcance de la escucha infantil. Sonidos e imágenes para la educación auditiva, a través de estrategias cooperativas de aprendizaje

**Diana Díaz González**

Universidad de Oviedo, Departamento de H.<sup>a</sup> del Arte y Musicología  
diazdiana@uniovi.es

---

Data de recepció: 20-09-2022

Data d'acceptació: 15-10-2022

Data de publicació: 22-12-2021

---

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN MUSICAL | EDUCACIÓN AUDITIVA | RECURSOS EDUCATIVOS | APRENDIZAJE  
COOPERATIVO

**KEYWORDS:** MUSIC EDUCATION | AUDITORY EDUCATION | EDUCATIONAL RESOURCES | COOPERATIVE LEARNING

#### RESUMEN

En este artículo realizamos una puesta en valor de la escucha, como una dimensión principal de la educación musical infantil, para el desarrollo integral del niño y niña. De este modo consideramos la importancia de la atención, de la escucha activa, también en procesos comunicativos y de conocimiento del entorno sonoro; así como la necesidad de la escucha activa en la audición musical, para la recepción musical, además de sus vinculaciones con el conocimiento y recepción de otras formas artísticas y del lenguaje, como se refleja en la legislación educativa vigente. Seguidamente, plantharemos los beneficios del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la escucha, dentro de las habilidades comunicativas necesarias para el trabajo en equipo, valorando las posibilidades de adaptación de esta metodología activa en Educación Infantil. En el último apartado expondremos distintos recursos y actividades, considerando la imagen y los formatos audiovisuales para el trabajo de experimentación y discriminación sonora por parte del profesorado de educación infantil en formación. En este punto, realizaremos propuestas de adaptación de una selección de dinámicas y técnicas cooperativas para educación musical, de manera que las estructuras cooperativas favorezcan el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, mientras se valora positivamente la escucha, también durante el aprendizaje del alumnado universitario, en la implementación de esta metodología que, según nuestra experiencia docente, es posible adaptar en distintos niveles educativos.

#### ABSTRACT

In this article, we evaluate listening as a core dimension of childhood music education for the all-round development of the child. We consider the importance of attention and active listening in processes for both communication and understanding the listening environment, the need for active listening in musical hearing for musical recognition, as well as their connections with knowledge and recognition of other art forms and language, as reflected in existing educational legislation. Next, we pose the benefits of cooperative learning for listening development within the communication skills needed for teamwork, evaluating the possibilities for adjusting this active methodology in children's education. In the final section, we set out various resources and activities, considering image and audiovisual formats for trainee teachers in children's education experimenting with and differentiating sounds. On this point, we make adaptive proposals for a selection of cooperative techniques and dynamics for music education, such that the cooperative structures favor the development of teamwork skills while listening is positively assessed (in university students' learning too) in the implementation of this methodology that our teaching experience has shown can be adapted to different educational levels.

## **La importancia del desarrollo auditivo y de la escucha en Educación Infantil. Introducción y fundamentación teórica**

En educación musical nos referimos al desarrollo auditivo del alumnado como punto de partida de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto engloba la escucha consciente o atención por parte del alumnado, que supone la base de cualquier aprendizaje en el aula (Díaz González, 2017). Del mismo modo, según ha señalado Maravillas Díaz-Gómez (2005), entre otros autores, la actividad musical supone un medio óptimo para el desarrollo del oído en el desarrollo integral de los niños y niñas. Asimismo, la importancia de la escucha para la recepción musical es clave en la sensibilización y apertura del individuo hacia su mundo musical y sonoro. Para ello, en edades tempranas se promueve la indagación en las posibilidades sonoras del entorno de los niños y niñas, también desde las posibilidades de los mismos para producir sonidos por ejemplo a través del juego libre (Ciurana y Alsina, 2019). La percepción e identificación de las cualidades del entorno sonoro se convierten a su vez en una vía para la apreciación musical, teniendo en cuenta que, sobre los siete años, con el paso a la fase operacional concreta del desarrollo cognitivo, podemos referirnos al desarrollo de la apreciación estética del niño y de la niña ante la música. Ello, mientras integramos paulatinamente el uso de los signos de la escritura musical convencional en el aprendizaje (Lacárcel, 1995).

Al referirnos al desarrollo auditivo cabe considerarlo como un entrenamiento sensorial desde edades tempranas, que permite a los niños y niñas potenciar su desarrollo intelectual. Esto, como parte de un proceso cognitivo apoyado en la vivencia y la memoria, para interiorizar, interpretar y comprender la experiencia auditiva a través del reconocimiento de las cualidades de objetos sonoros, y con el propósito de recrear estructuras significativas que permitan “revivir la experiencia” (Alsina, 2002, p. 102). Ello conecta con la conformación del imaginario sonoro, en tanto por medio de sonidos el ser humano es capaz de evocar sensaciones, conceptos o representaciones visuales. Como apuntamos arriba, la percepción sensorial permite al individuo identificar los elementos sonoros y reconocer lo que acontece a su alrededor, mientras codifica una serie de signos; también a través del sentido auditivo.

A este respecto, a los procesos cognitivos que supone la educación auditiva –en tanto la articulación significativa de elementos y la construcción simbólica a partir de los procesos de memoria–, se une una praxis social que equivale “al conjunto de prácticas significativas cotidianas en que los sujetos reproducen performativamente las diversas memorias de la cultura” (Ricaurte, 2014, en Romero-Moreno y Palmett, 2015, p. 35). En este sentido, la conformación del imaginario sonoro permite las representaciones de la realidad, que implican el poder intervenir en el mundo y reproducir acciones que identifican sonoramente los objetos y los espacios. Así, la formación del imaginario sonoro posibilitaría al individuo participar en una construcción social permanente, que se verá orientada por la propia vida colectiva y las prácticas culturales previas; de modo que, según ciertos autores, estas últimas

determinarán a su vez la conformación del propio imaginario sonoro (Romero-Moreno y Palmett, 2015).

Estos planteamientos cabría tenerlos en cuenta desde la educación musical infantil, paralelamente al desarrollo de la confianza, autonomía e iniciativa de los infantes que se consideran desde las etapas psicosociales de Erikson, entre otros aspectos de la teoría psicosocial a las que se refieren Felipe y Manuel Gertrudix (2011). No en vano, distintos autores defienden la progresión del aprendizaje en educación musical, desde el desarrollo auditivo; que, sintetizando, pasa por la percepción y discriminación auditiva, para memorizar y después reproducir sonidos y música utilizando diversos medios, como el propio cuerpo, objetos sonoros, instrumentos musicales y la voz (Cremades, 2017).

Botella-Nicolás y Peiró-Esteve (2018) realizan una interesante panorámica sobre estudios que ponen en valor la estimulación auditiva en edades tempranas, para el desarrollo de la atención, concentración o memoria; siendo la percepción auditiva “una de las capacidades idóneas a estimular [...], por medio de la discriminación de sonidos, por ser una de las primeras habilidades que se comienzan a adquirir en la primera infancia, incluso antes del nacimiento” (p. 3). En este sentido, consideramos la percepción auditiva en relación directa con la escucha, como una actitud psicológica consciente, que supone seleccionar voluntariamente unos estímulos sonoros, desechando los demás. Lo primero, pues, será aprender a escuchar; si el sonido, como el gesto o la imagen, suponen vías de acceso a cualquier aprendizaje. La discriminación auditiva conlleva además la identificación de los sonidos y de los parámetros sonoros, que será lo que registre nuestra memoria auditiva tras reconocer las características sonoras.

Así, en este punto se supera la fase de escucha sensorial que anota Sanuy (1996), por medio de implicaciones perceptivas y también expresivas, tanto para la escucha como para la interpretación en tanto reproducción sonora y musical. De este modo, se avanza desde una etapa sensorial de respuesta física o motriz frente a cualquier estímulo sonoro. En educación infantil se propone al alumnado explorar los sonidos y las fuentes de producción sonora. No en vano, la percepción e identificación de las cualidades del sonido se convierten en puente para apreciar la música y, más adelante, para analizar elementos de las obras musicales. Recordemos que según Willems (2001), la preparación auditiva del niño tiene una importancia particular, al permitir el acercamiento a toda clase de elementos musicales sonoros. Todo ello conecta igualmente con la audición activa desde las propuestas de Wuytack (1998), en tanto ésta no se entiende sin la atención, para responder el alumnado al acontecimiento sonoro y musical. Del mismo modo, Pascual Mejía (2006) considera cómo la escucha en un nivel elemental debe ser activa, para discriminar los niños y niñas parámetros musicales de forma básica, como ritmos, acentos, melodías o timbres. En este camino, como explica la autora, es importante facilitar al alumnado que experimente con el sonido, mientras despertamos su interés por reproducir los sonidos, al tiempo que le familiarizamos con el campo melódico y desarrollamos su memoria auditiva, recurriendo a

la imaginación auditiva, para que los niños creen e improvisen, a la vez que el maestro o maestra pueda potenciar su conciencia sensorial, afectiva y mental del mundo sonoro.

En esta línea, consideremos cómo de la percepción auditiva dependerá también *el disfrute* de la música, si lo entendemos como la capacidad de relacionar acontecimientos sonoros que se organizan en el tiempo, de manera consciente e incluso inconsciente. Esto conecta con otras fases del desarrollo del oído que señala Sanuy (1996), de la escucha sensible a la analítica; o del plano descriptivo al que se refería Wuytack al plano musical, reconociendo al fin distintos parámetros sonoros y musicales. En estos procesos sería importante generar en el alumnado infantil hábitos de escucha; o el hábito de la escucha consciente, mientras le enseñamos a escuchar, escuchando. No en vano, la normativa autonómica actual plantea, en los saberes básicos del área de Comunicación y Representación de la realidad, la “comprensión del mundo y de mensajes a través de la escucha activa” (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto*, Gobierno del Principado de Asturias, p. 26). Todo ello permitirá también aumentar la curiosidad del alumnado hacia nuevos fenómenos sonoros y musicales, y su consiguiente disposición para recordar las experiencias auditivas.

Así, el oído debería de recuperar su estatus en una cultura hoy fundamentalmente visual, para equilibrar la sensibilidad y participación de los sentidos, como defiende Palacios (1993). Esta cuestión será importante para desarrollar el sentido estético-musical del alumnado, mientras le animamos, con el tiempo, a acercarse a distintas manifestaciones y expresiones sonoras y estilos musicales, con el propósito de enriquecer su bagaje artístico musical, en un proceso que, como indica la normativa educativa vigente, debe comenzar en la etapa infantil.

Con lo dicho, es importante también transmitir al alumnado hábitos saludables en cuanto a la audición, para el cuidado de oídos, teniendo además en cuenta los efectos nocivos que la contaminación acústica provoca sobre la salud, que han sido ampliamente estudiados, tanto a nivel físico como psicológico, y también en relación a edades infantiles. De este modo, el estudiante, en su etapa infantil, debe descubrir el entorno sonoro que le rodea, siendo sensible a los efectos de la polución acústica, si seguimos las ideas de Schafer (2013) de limpieza de oídos o la discriminación de paisajes sonoros de diversa definición sonora. Como señala Alfonso de Esteban Alonso (2003), existen fuentes de contaminación acústica que son capaces de dañar el oído con altos niveles de ruido, y otras fuentes que, aun con niveles más bajos, afectan a la salud psico-somática del individuo y a su vida de relación. Estas cuestiones las valoramos en el proyecto “Como con-vivo”, que implementamos en un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de León (Díaz González, 2022), con el objetivo principal de diseñar una intervención para reducir el nivel de ruido en el comedor escolar, como espacio desde el cual concienciar a la comunidad educativa acerca de los efectos que sobre la salud pueden producir altos niveles de ruido. Así, pretendimos mejorar la convivencia en el comedor escolar, sin interrumpir la actividad del mismo, mientras colaboramos en el bienestar de los estudiantes y de los monitores y monitoras.

Como apuntan Juan Rafael y José Antonio Hernández Bravo y María del Valle de Moya (2011), es necesario tener además en cuenta cómo “las actividades para desarrollar la formación del oído musical deben seguir el principio de globalidad” (p. 172), relacionándose con otros ámbitos de la educación musical, como la interpretación a través del canto, del cuerpo en movimiento, o de los instrumentos musicales (Cremades, 2017). En relación a los principios metodológicos en el aula de infantil no olvidemos que las primeras experiencias musicales se adquieren también a través de la voz y el canto, siendo el canto un pilar básico en el trabajo educativo-musical de la enseñanza primaria, que debe empezar en edades tempranas, con el descubrimiento de las posibilidades expresivas de la voz (Díaz González, 2020).

También, la escucha aparece con carácter transversal, en distintas áreas de conocimiento infantil, en la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de diciembre de 2020. Así, se incluye la escucha atenta como hábito de comportamiento en el aula, a tenor de lo expuesto más arriba; como estrategia a desarrollar para facilitar las situaciones comunicativas potenciando valores de igualdad y respeto, también en relación al ámbito lingüístico, en el que también se valora el acercamiento de la literatura infantil a través de la escucha de las primeras canciones y cuentos; se observa, además, la escucha activa a través del juego y de la experimentación; y el disfrute de la escucha musical. Estas cuestiones las retomaremos en el siguiente apartado de este artículo.

En este trabajo comenzamos así por realizar una puesta en valor de la escucha, como una dimensión principal de la educación musical infantil, para el desarrollo integral del niño y niña. De este modo consideramos en este apartado la importancia de la atención, de la escucha activa, también en procesos comunicativos, y la escucha en la audición musical, para la recepción musical, además de sus vinculaciones con el conocimiento y recepción de otras formas artísticas y del lenguaje, como se refleja en la legislación educativa vigente. En el siguiente apartado plantearémos los beneficios del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la escucha, dentro de las habilidades comunicativas necesarias para el trabajo en equipo, valorando las posibilidades de adaptación de esta metodología activa de aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. En el último apartado expondremos distintos recursos y actividades, considerando la imagen y los formatos audiovisuales a nivel educativo, para el trabajo de experimentación y discriminación sonora por parte del profesorado de educación infantil en formación. En este punto, realizaremos propuestas de adaptación de una selección de dinámicas y técnicas cooperativas para educación musical, de manera que las estructuras cooperativas favorezcan el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, como la escucha, también para el alumnado universitario en la implementación de esta metodología.

## **Las posibilidades del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la escucha y las habilidades sociales del alumnado. Bases metodológicas**

El aprendizaje cooperativo no es solo un método que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, que también, sino que es un contenido que el alumnado debe aprender (Pujolás, 2008). Así que debemos de enseñar al alumnado a trabajar cooperativamente, ya inclusive desde la etapa de Educación Infantil (Moruno, 2017). Esto implica primeramente el desarrollo de las habilidades cooperativas del alumnado, que le permitan trabajar en equipo. De este modo, no podemos pretender que el alumnado trabaje en equipo sin desarrollar antes unas habilidades para ello, y por supuesto, sin que valore los beneficios de la cooperación, tanto para su desarrollo personal como para los demás compañeros y compañeras.

En anteriores investigaciones sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en educación musical, en el ámbito universitario, nos planteamos identificar las habilidades y prácticas del alumnado en las que debe insistirse para desarrollar de manera eficaz el trabajo en equipo (Díaz González, 2021), lo cual se relaciona con la competencia para cooperar que han tratado autores como Zariquiey (2016). Así, consideramos profundizar en la experiencia del alumnado en los equipos, mientras comprobamos en qué medida se iban logrando los objetivos y el trabajo efectivo entre los participantes de la investigación. La escucha formaba parte de los ítems dentro de la categoría de habilidades interpersonales del alumnado, considerando cuatro categorías correspondientes con características del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, habilidades interpersonales, participación equitativa y responsabilidad individual de los miembros de los equipos base.

Estos son aspectos que deben darse para asegurar el trabajo cooperativo; junto con el procesamiento interindividual de la información –en tanto el aprendizaje es personal e intransferible–, pero en relación a objetivos de grupo, en cuanto el aprendizaje se ha de orientar con objetivos de crecimiento como grupo. Esto, en un equipo, además, que debe dar la posibilidad de participar por igual a todos sus integrantes (participación equitativa), así como darles igualdad de oportunidades para el éxito. Con estas cuestiones se completan las características del aprendizaje cooperativo, según las bases metodológicas que utilizamos en nuestros trabajos, siguiendo a Iglesias, González y Fernández-Río (2017) para una implementación estructurada y eficaz de la metodología.

El aprendizaje cooperativo puede definirse como el uso didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos y alumnas trabajan juntos, para maximizar su propio aprendizaje y el de las demás personas que forman parte de su equipo, si recurrimos a la definición de los hermanos Johnson y Holubec (1999). Así se destaca, de entre las características mencionadas, la interdependencia positiva, la cual implica que el alumnado se apoya mutuamente, y se ayuda mutuamente para aprender cada vez más y mejor. En este sentido, una alumna o alumno alcanzará sus metas si, y sólo si los demás alcanzan también las suyas. A este respecto, la interdependencia positiva ayuda a desarrollar, en los integrantes del grupo coo-

perativo, una más alta responsabilidad individual, puesto que el equipo se plantea metas u objetivos comunes. Y su interacción promovedora, desde cada miembro del equipo, se pone al servicio del grupo cooperativo, a la vez que el alumnado desarrolla una serie de destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la cooperación, el apoyo y la ayuda mutua, que son cuestiones fundamentales para trabajar con los demás, en equipo.

Por todo ello, el trabajo en equipo o grupo cooperativo se distingue del trabajo en grupo tradicional, de la siguiente manera. A diferencia del grupo tradicional, en el equipo no hay líderes, se comparte la responsabilidad del aprendizaje entre los integrantes del grupo, que ha de ser heterogéneo si nos referimos a los grupos cooperativos estables o base (los equipos que van a durar más en el tiempo), dándose una interdependencia positiva entre los miembros. Sin embargo, en un grupo tradicional la responsabilidad suele ser desigual, con los consecuentes conflictos en la realización de un trabajo sin organización interna de grupo, con determinados líderes o estudiantes que asumen la responsabilidad de otros compañeros y compañeras. Al igual que en el trabajo en grupo tradicional, en el grupo cooperativo habrá evaluación de grupo, pero también evaluación individual (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017).

Es importante clarificar que el aprendizaje cooperativo defiende que cada alumno o alumna llegue al máximo de sus capacidades. Pero eso no quiere decir que todos los alumnos tengan las mismas capacidades. Ni que vayan a desarrollar las mismas capacidades, igual de elevadas. En todo momento, en aprendizaje cooperativo se defiende la diversidad y la heterogeneidad del alumnado, valorando además positivamente la diferencia, en una metodología inclusiva del alumnado (Abad y Benito, 2006). En este sentido, se ha considerado cómo el aprendizaje cooperativo permite mejorar el clima de aula, como lugar más seguro durante el aprendizaje para el alumnado; el cual pide ayuda, expresa sus necesidades o puede poner de manifiesto sus debilidades, mientras establece relaciones más positivas entre sus iguales (Martínez, 2021). Para ello, serán fundamentales las dinámicas de cohesión grupal propias de la primera fase del aprendizaje cooperativo, mientras el trabajo en el seno del equipo, en fases posteriores, puede ofrecer un entorno más seguro que anime la participación de todo el alumnado (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017).

Asimismo, se ha demostrado cómo el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico, mientras el alumnado adquiere mayor autonomía de aprendizaje, lo cual facilita el trabajo del profesorado; esto, a través del conocimiento de estructuras cooperativas por parte del alumnado, que ha de saber trabajar cooperativamente (Díaz-Aguado, 2018). De este modo, el tiempo empleado en enseñar al alumnado a trabajar cooperativamente, con el previo desarrollo de habilidades personales para el trabajo en equipo, va a ser tiempo invertido –y que luego ganaremos–, al lograr mayor autonomía en el aprendizaje por parte del alumnado.

Con todo lo dicho, esta metodología fomenta la interrelación entre el alumnado, siendo ésta importante para desarrollar capacidades intelectuales que requieren de otras personas, a la hora de argumentar, replicar, sintetizar... No en vano, anotaba ya Piaget cómo los

conflictos sociocognitivos que podían generarse en el aprendizaje cooperativo podían llevar a la reestructuración de los aprendizajes del alumnado. Así, es necesario valorar cómo, a diferencia del aprendizaje por ejemplo individual, el aprendizaje cooperativo ayuda a desarrollar habilidades en el alumnado que son necesarias para vivir y convivir con los demás, como miembros dentro de una sociedad. Pero esto, si se implementa el aprendizaje cooperativo de una manera estructurada, comenzando por favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, que faciliten el conocimiento entre el alumnado, su capacidad de consenso y le ayude a evitar el desarrollo de conflictos. Para ello, Iglesias, González y Fernández-Río (2017) proponen una implementación estructurada en varias fases del aprendizaje cooperativo. La primera fase incluye la realización de dinámicas de cohesión grupal y de dinámicas de sensibilización del alumnado hacia el aprendizaje cooperativo, con la idea de que el alumnado quiera trabajar cooperativamente.

En esta primera fase lo primero que se plantea, por tanto, es crear grupo; para lo cual, al tiempo que se van abordando los contenidos curriculares de las diferentes áreas y materias, se pueden ir realizando estrategias y dinámicas orientadas a lograr una cohesión cada vez mayor dentro del grupo. Se trataría de dinámicas para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo; para incrementar la confianza mutua; para fomentar el debate y el contraste de ideas; tratar de lograr el consenso en la toma de determinadas decisiones; facilitar la participación; aprender a resolver conflictos de forma negociada y cooperativa; y erradicar prejuicios entre el alumnado, favoreciendo una idea positiva de la diferencia, para la diversidad del alumnado. Así, se debe dedicar un tiempo, por una parte, a crear grupo y, por otra, a desarrollar actividades de sensibilización sobre la importancia y los beneficios del aprendizaje cooperativo, según les puede reportar a los estudiantes para su aprendizaje y para sentirse bien en el aula. Se trata de poner énfasis en la interdependencia positiva, tratando de mostrar evidencias claras de las ventajas de la cooperación (La Prova, 2017). Con lo dicho, en esta primera fase será fundamental incidir en la escucha activa, con el propósito de respetar turnos de palabra, para tener en cuenta las opiniones y explicaciones de los demás compañeros y compañeras, también para poder llegar a consensos en el equipo.

En relación a estas cuestiones se establece también la importancia del silencio, como elemento necesario para los procesos comunicativos, como recoge la normativa, en la primera área de Educación Infantil, Comunicación y Representación de la Realidad, en la que en el bloque de saberes básicos relacionados con el lenguaje y la expresión musicales, se incluye el silencio, junto con el sonido y las cualidades sonoras (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto*, Gobierno del Principado de Asturias). No en vano, en edades tempranas se incide sobre la valoración positiva del silencio por parte de los niños y niñas (Cremades, 2017), elemento que conecta con procesos comunicativos a través de distintas expresiones y lenguajes, como también con la discriminación auditiva, en estrecha relación, y con otras cuestiones como la relajación con objetivos educativos en edad infantil.

Siguiendo lo expuesto, la música se entiende en el decreto citado como un lenguaje, que “permite la comunicación con los demás y posibilita el desarrollo de aspectos como la escucha atenta y activa, la sensibilidad, la improvisación y el disfrute a través de la voz, el propio cuerpo o los juegos motores y sonoros” (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto, Gobierno del Principado de Asturias*, p. 21). Se trata así de una idea de la música como medio para la comunicación y expresión a través del lenguaje artístico, que pasará también a la siguiente etapa educativa de Primaria, a través del desarrollo de distintos medios de expresión sonora y musical. Se incide así en el valor comunicativo de la música, mientras la educación musical favorece el desarrollo de la escucha activa, la cual se destaca también en otros puntos, acerca de la comunicación e interrelación del alumnado, a través del desarrollo de “estrategias que facilitan los intercambios en situaciones comunicativas que potencian el respeto y la igualdad: el contacto visual con el interlocutor, la escucha atenta, el turno de diálogo y la alternancia” (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto, Gobierno del Principado de Asturias*, p. 26).

La escucha activa se contempla igualmente para el reconocimiento de la diversidad sociocultural del alumnado infantil, considerando también distintas actividades que puedan involucrar distintos tipos de lenguajes. Estas cuestiones aparecen vinculadas al trabajo en equipo en el Área de Crecimiento en Armonía, en tanto en las competencias específicas se recoge cómo “el reconocimiento y aprecio hacia la pluralidad sociocultural del aula se debe fomentar mediante actividades y juegos que pongan en valor las distintas costumbres y tradiciones y favorezcan la comunicación asertiva de las necesidades propias y la escucha activa de las de otras personas en procesos coeducativos y cooperativos” (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto, Gobierno del Principado de Asturias*, p. 12). Considerando que las competencias específicas de la nueva ley vigente se conectan con las competencias clave de cada etapa, se observa que ya en Educación Infantil se valora el trabajo en equipo y la cooperación entre el alumnado en competencias como, entre otras, la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, para lograr mayor autonomía en el propio aprendizaje, trabajando también con los demás, cooperando de manera equitativa mientras se interactúa con las personas, favoreciendo el crecimiento personal.

A tenor de lo expuesto parece necesario plantearse las posibilidades del aprendizaje cooperativo desde la Educación Infantil, teniendo además en cuenta que esta metodología está ligada estrechamente a otros métodos como el Aprendizaje Basado en Proyectos, por el que apuesta en gran medida la nueva LOMLOE. Docentes como Luisa María Jorge (2017) han implementado el aprendizaje cooperativo en las aulas infantiles, destacando la metodología para el trabajo de las estrategias de interacción social como habilidades de autonomía personal; para el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito de lo social, así como la autoestima; para favorecer el aprendizaje significativo –siguiendo valoraciones del trabajo en equipo del propio Ausubel–, que la autora relaciona con el aprendizaje por descubrimiento, cuando se refiere a la construcción significativa de aprendizajes; para favorecer la motivación del alumnado infantil. Las actividades de implicación familiar (con

talleres, cuentacuentos, por ejemplo) son también importantes, para favorecer también el conocimiento, implicación y sensibilización hacia la metodología cooperativa por parte de la institución no solo escolar, sino también familiar.

De este modo, distintos autores proponen la adaptación de estructuras cooperativas de aprendizaje en Educación Infantil, también para la realización de técnicas simples propias de la segunda fase en la implementación del aprendizaje cooperativo (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017). Así, se utilizan una serie de técnicas o estructuras, que se aplican para trabajar los contenidos específicos de cualquier área del currículo, de tal forma que generen la necesidad de colaboración y ayuda entre quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas simples constituyen actividades de aprendizaje de corta duración y son fáciles de aprender y de aplicar. Sin embargo, no todo lo que pretende ser una estructura cooperativa lo es en realidad. Para que sean verdaderamente cooperativas deben reunir dos condiciones básicas: debe asegurarse al máximo la participación activa y responsable de todo el alumnado que forma parte del equipo; y debe darse la máxima interacción posible entre los alumnos y alumnas de un mismo equipo. La interacción entre iguales en la construcción conjunta de conocimientos, como venimos exponiendo, es primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el desarrollo de habilidades como la escucha.

En la implementación estructurada de la metodología existe todavía una tercera fase, con la adaptación de técnicas complejas, las cuales necesitan ya de varias sesiones de trabajo y requieren un alto nivel de destrezas cooperativas y una gran autonomía por parte de los equipos base, que se conforman al inicio de la fase segunda (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017). Teniendo esto en cuenta, en este artículo realizaremos propuestas de adaptaciones de dinámicas y técnicas de primera y segunda fase, respectivamente, considerando que la tercera fase puede ser todavía no adecuada para su aplicación en educación infantil, sino en etapas educativas siguientes. Además, es necesario considerar las limitaciones de tiempo de asignaturas semestrales en la enseñanza superior, para alcanzar la tercera fase del aprendizaje cooperativo, según nuestra experiencia docente, cuando el alumnado universitario tampoco está habituado a trabajar en equipo.

### **Estrategias cooperativas y recursos audiovisuales para el desarrollo auditivo del profesorado de educación infantil en formación**

En este apartado proponemos diferentes adaptaciones de dinámicas y técnicas cooperativas simples (de primera y segunda fase del aprendizaje cooperativo), para el trabajo con el profesorado de Educación Infantil en formación, relativo a la escucha, y su implicación con: el descubrimiento de las posibilidades sonoras del entorno; la discriminación de las posibilidades sonoras de objetos sonoros e instrumentos musicales, la apreciación de las posibilidades expresivas de la propia voz y la de los demás; el reconocimiento de sonidos de cualidades distintas; las posibilidades expresivas y comunicativas del sonido como apoyo al significado de textos infantiles, así como de imágenes.

Con la adaptación de dinámicas y estructuras cooperativas (según las bases que recogen Iglesias, González y Fernández-Río, 2017) pretendemos asegurar la participación e interacción entre el alumnado, desde el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, que lo preparan para la cooperación, según valoramos en anteriores apartados. En las propuestas que siguen consideramos la utilidad de distintos recursos visuales y formatos audiovisuales en el contexto educativo, para apoyar el trabajo auditivo. Hay que tener en cuenta también que muchas de las propuestas de actividades que proponemos a continuación podrán igualmente adaptarse para llevar al aula de educación infantil, pensando además en la implicación de las familias en el aprendizaje cooperativo.

- “La plantilla de orquesta” (adaptación de la dinámica de sensibilización, “El equipo de fútbol”), con el texto para la puesta en común del alumnado que aportamos previamente en el manual editado por Pirámide (Díaz González, 2017). Sobre el texto, que introduce la importancia de los diferentes roles de las secciones de músicos que conforman una orquesta, creamos paralelismos con un aula de estructura cooperativa. Por equipos esporádicos de cuatro estudiantes, éstos deben de reflexionar acerca del texto con la guía del maestro o maestra, mientras reconocen diferentes familias de instrumentos y se familiarizan con el funcionamiento de una agrupación sinfónica, para la consecución de la motivación grupal final, que sería en ese contexto el concierto. Para ello, en educación infantil proponemos complementar este material con bits audiovisuales<sup>1</sup>, para el reconocimiento visual y sonoro de diferentes instrumentos musicales<sup>2</sup>. Es importante que el alumnado sepa valorar cómo se articulan los elementos sonoros y visuales en este tipo de recursos, según sus objetivos pedagógicos en el aula; en tanto puede visualmente aparecer o no el nombre de los objetos, su sonido puede aparecer antes o después de la imagen o del nombre que los representa, la calidad sonora puede no ser la más adecuada, etc.
- “Cada oveja con su pareja sonora” (adaptación de la dinámica de cohesión grupal, “Los refranes”). Preparamos pares de tarjetas con representaciones gráfico sonoras, de sonidos de características diversas. Para ello, seguimos las propuestas de grafías sonoras no convencionales que propone Palacios (1993) y de identificación de sonidos y objetos de Musicaeduca<sup>3</sup>, entre otras propuestas, como del método *Suena Suena* de Huidobro y Vellilla. Por ejemplo, una propuesta de una tarjeta gráfica serían cinco círculos dibujados de distinto tamaño, de más grande a más pequeño (que representarían cinco sonidos de distintas intensidades, de más fuerte a suave) y colocados de abajo a arriba (para distin-

---

1 Recordemos que los bits de inteligencia son unidades de información, tarjetas de información visual que constituyen un método de estimulación temprana ideado por Glenn Doman, basado en la visualización (y escucha) repetitiva de dichos bits. La técnica consiste en utilizar una ilustración o dibujo preciso, o una fotografía de buena calidad, acompañado de un estímulo auditivo, que consiste en enunciar en voz alta lo que representa. Con los medios audiovisuales actuales, encontramos videos e incluso juegos interactivos, que permiten añadir otros estímulos auditivos para el reconocimiento de determinados objetos productores de sonido.

2 Véase, por ejemplo, [https://www.youtube.com/watch?v=\\_gyXmNXX4aI](https://www.youtube.com/watch?v=_gyXmNXX4aI) entre numerosos videos que pueden localizarse para esta actividad en YouTube. (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

3 Véase <https://www.musicaeduca.es/recursos-aula> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

tas alturas, de más grave a más agudo). Las parejas de alumnado deben encontrarse únicamente reproduciendo los sonidos con su instrumento vocal (sin mostrar las tarjetas). Después, las parejas deben de hablar y llegar a consensos sobre las cualidades del sonido representadas, para luego explicarlo al grupo clase.

Este sería el paso previo a la creación de itinerarios sonoros a escala, por equipos esporádicos de cuatro integrantes, para llevar al aula de infantil. Cada integrante del equipo debe encargarse de la representación de cada una de las cuatro cualidades del sonido (altura, duración, timbre e intensidad) y entre todos plantear las estrategias metodológicas necesarias para llevar el recurso al aula para la participación del alumnado infantil. La idea es que los niños y niñas puedan recorrer el itinerario sonoro (véase, a modo de ejemplo, la Figura 1), mientras otros niños realizan los sonidos, teniendo en cuenta las características sonoras también de la diversidad de medios sonoros que pueden emplearse en la interpretación (la voz, el propio cuerpo, juguetes, otros objetos sonoros, también cotidiáfonos, instrumentos musicales).



Figura 1. Itinerario gráfico-sonoro realizado por alumnado de 2º curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, de la Universidad de Oviedo, en el curso 2022-2023.

- “Mapas de efectos vocales” (dinámica de cohesión grupal, para fomentar el trabajo por parejas). Esta dinámica se inspira en las propuestas de Schafer para la educación vocal y auditiva. Se trata de agrupar por parejas al alumnado, para interpretar una sucesión de efectos sonoros vocales que, recogidos visualmente en una suerte de mapa (utilizando dibujos, palabras o fotografías), respondan a distintos sentimientos, emociones, objetos o situaciones (por ejemplo, enfado, risa, alegría, duda, sorpresa, dolor, abeja, caída, etc.). Ello, con la idea de redescubrir las posibilidades expresivas de la voz, mientras ca-

libramos toda la extensión del instrumento vocal; a este respecto, puede utilizarse como actividad para el calentamiento vocal previo al canto. Así, el mapa se revisa primero de manera individual y se consulta al compañero o compañera si se necesitan ideas para la interpretación vocal de algunos puntos. Para la interpretación, se propone el juego de “El director e intérprete”, de manera que uno de los estudiantes podrá ir indicando distintos puntos del mapa, que su pareja debe reproducir. Los roles se intercambian. La actividad finaliza con la incorporación de nuevos efectos sonoros, por consenso entre cada pareja de estudiantes, que mostraremos a la clase.

- “La emoción que nos mueve” (adaptación de la dinámica de cohesión grupal, “Desfile de modelos”). En esta actividad proponemos relacionar música con movimiento, y silencio o ausencia de música con quietud o parada, para la discriminación del silencio en contraste con el sonido, utilizando movimiento con desplazamiento (en la línea de actividades tan conocidas como “Las estatuas”). En este caso seleccionaremos distintas bandas sonoras, que permitan al alumnado relacionar la música de distintas escenas de películas conocidas con diferentes emociones de manera expresiva, a través del movimiento libre en el espacio. Así, se propone al alumnado moverse primero sin la referencia visual, para luego visualizar la escena cinematográfica, de manera que podamos referirnos a las características musicales en una puesta en común sobre las emociones trabajadas, para ayudar al alumnado infantil a reconocer y gestionar las emociones propias, y a diferenciar las emociones de los iguales. Algunas propuestas de temas para esta actividad, valorando incluso cómo la música puede influir no solo en la trasmisión de emociones, sino en la transformación de las mismas: “I wish”, tema de Stevie Wonder que incluye el filme *Happy Feet* (alegría); “Recuérdame”, canción de *Coco* (tristeza); o el tema principal de *Parque Jurásico*, de John Williams (sorpresa).
- “La fábrica de pianos” (adaptación de la dinámica de sensibilización “En un taller de carpintería”). Por medio de un texto que debe adaptar y completar el maestro o maestra<sup>4</sup>, se sugieren ejemplos de la manera de trabajar individualmente o en equipo, que pueden darse en la clase. Con esta adaptación pueden también trabajarse los instrumentos musicales y sus características, la orquesta, o instrumentos de diferentes formaciones y estilos musicales. También puede presentarse como pórtico para un “Taller de lutheria”, para la fabricación de instrumentos cotidiáfonos, que se realizan con objetos desechables y de uso cotidiano (Figura 2)<sup>5</sup>. En este tipo de actividades puede implicarse

4 El inicio del texto podría ser el que sigue, para la realización de la dinámica: “En una fábrica de pianos, hay momentos del proceso de fabricación que realiza cada operario/a o artesano/a en las distintas dependencias; otras veces el trabajo lo realizan en equipo, como al construir la tabla de resonancia de madera. Además, cuando alguien del equipo necesita ayuda porque la tarea es costosa, otros compañeros/as le ayudan en la misma, como al ajustar los bordes del instrumento. Por otro lado, cuando algún trabajador/a aprende alguna técnica o nuevo procedimiento, lo enseña a otras personas para poder realizar el trabajo de manera eficaz entre todos (...)”. Sugerimos utilizar de manera complementaria, según la adaptación y los objetivos didácticos, videos como éste, acerca de la construcción de un piano: <https://www.tecnopiano.com/blog/construccion/#tab-con-12> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

5 En nuestra actividad docente damos a conocer al alumnado proyectos como el de la Orquesta de Instrumentos Re-

a la familia del alumnado, en el caso de realizar la propuesta con alumnado de infantil. La diversidad de materiales para la fabricación de instrumentos cotidiáfonos (véase Figura 3), permite igualmente seguir profundizando en las posibilidades sonoras de los objetos sonoros, según sus características físicas y las posibilidades de su manejo para la activación sonora por parte del alumnado.



Figura 2. Flauta de pan, ejemplo de cotidiáfono complejo, realizado por alumnado de 2º curso de Grado en Maestro/a en Educación Infantil, de la Universidad de Oviedo, el curso 2021-2022.



Figura 3. Un güiro, ejemplo de cotidiáfono complejo, realizado por alumnado de 2º curso de Grado en Maestro/a en Educación Infantil, de la Universidad de Oviedo, el curso 2021-2022.

- “Sonorizamos textos en equipo” (con la utilización de la técnica simple, “El folio giratorio”). Los instrumentos cotidiáfonos elaborados, con todas sus posibilidades sonoras, pueden emplearse en la sonorización de textos infantiles. Sonorizar por ejemplo un

---

cicladados de Cateura, de Paraguay; una orquesta formada por jóvenes en riesgo de exclusión social, de las zonas cercanas al mayor vertedero de Paraguay. En los inicios de este proyecto se destaca la labor del músico paraguayo Luis Szarán, quien creó el proyecto “Sonidos de la Tierra” para acercar la música a las poblaciones más desfavorecidas del país, a través de la creación de escuelas gratuitas. Véase, también como recurso para el aula, <https://www.youtube.com/watch?v=7AOnZb7ZlJI> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

cuento supone incorporar al texto efectos sonoros con valor descriptivo, expresivo e identificativo, para la mejor comprensión del texto<sup>6</sup>. Para ello, el maestro o maestra puede proponer una selección de imágenes sobre las que el alumnado, por equipos, debe elaborar el texto de un cuento infantil, al que luego se incorporará la sonorización. El texto puede crearse progresivamente por equipos de trabajo de alumnado, repartiendo determinadas escenas a cada equipo. Así, cada equipo elabora el texto con la participación sucesiva y ordenada de los distintos integrantes del equipo, a través de un folio que va girando, con las aportaciones de cada miembro, sin saltar ningún turno. Para la sonorización recomendamos intercambiar los cotidiáfonos entre los equipos, si es que se han creado distintos instrumentos, para ampliar la investigación sonora de los objetos, mientras se valora el cuidado hacia el material propio y el de los demás, disponible igualmente en el aula de infantil.

- “Somos artistas Foley” (con la utilización de la técnica simple, “Lápices al centro”). Este curso propusimos al alumnado universitario sonorizar imágenes en movimiento, a través de una selección de escenas de cine (como la escena del encuentro de Chaplin con la joven violetera, de *Luces de la ciudad*)<sup>7</sup>, poniendo en valor la profesión de los artistas Foley en el cine, para la experimentación sonora con distintos tipos de fuentes sonoras. Hay que anotar que en otros cursos realizamos propuestas de sonorización de imágenes fijas, para recrear con sonidos producidos por grupos de alumnado, imágenes de situaciones cotidianas, paisajes, láminas de obras de arte, etc. Para organizar la sonorización de la escena se propone realizar por equipos la técnica de “Lápices al centro”, con la participación ordenada de los distintos miembros del equipo. A diferencia de “El folio giratorio”, en esta técnica el estudiante anotará su idea para la sonorización, solo cuando se hable y consensue cada aportación con el resto de miembros del equipo.
- “Canción gestualizada cooperativa” (utilizando la técnica simple, “1-2-4”). El trabajo en torno a canciones, sobre las que se añaden gestos a partir de su texto, supone igualmente un trabajo auditivo, al acoplar los movimientos al ritmo y avance de la letra de una pieza. Para organizar la búsqueda y selección de gestos para la interpretación, se propone la técnica “1-2-4”, por la que cada alumno o alumna, desde su equipo base, piensa primero de manera individual alguna propuesta de gestos, que luego expone por parejas con otro miembro de su equipo, para, finalmente, decidir en consenso con el resto del equipo los gestos más adecuados para la canción gestualizada, considerando siempre la participación del alumnado infantil en la interpretación.

6 Véase un ejemplo de cuento infantil sonorizado, realizado por un grupo de alumnas del Grado en Maestro/a en Educación Infantil, del curso 2021-2022, alojado en el canal de educación musical que la autora de este artículo abrió en el marco del proyecto de innovación docente, “La televisión on-line en la formación del profesorado: un recurso educativo multilingüe y multidisciplinar” (UO, PINN-18-A-022), <https://www.youtube.com/watch?v=xpd5YYD-Ya4> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

7 Véase la escena de la película en <https://www.youtube.com/watch?v=8gqDogrErps> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

- “Acompañamos canciones” (utilizando la técnica simple, “El grupo nominal”). En lugar de proponer el profesor o profesora un acompañamiento rítmico, para acompañar una pieza con instrumentos Orff de pequeña percusión de altura indeterminada, consideramos que sea el alumnado quien realice propuestas de acompañamientos, en forma de ostinato. Para ello podemos emplear la técnica “El grupo nominal”, de manera que cada equipo decida en consenso un ostinato rítmico; el alumnado después vota las distintas aportaciones, de modo que se jerarquizan las ideas propuestas por parte del grupo clase, y se seleccionan las ideas rítmicas más votadas. Después, sugerimos dividir la clase en grupos para la interpretación de los ostinatos más votados, mientras se trabaja la forma musical, con un acompañamiento determinado para cada parte de la pieza, según se estructure la forma musical. A modo de dictado rítmico, el alumnado debe luego de escribir los ritmos musicales, para clarificar las figuras y las combinaciones rítmicas interpretadas.

## Conclusiones

A modo de conclusión, la metodología del aprendizaje cooperativo fortalece el desarrollo de habilidades comunicativas del alumnado, que debe de aprender a trabajar en equipo en distintos niveles educativos. En los procesos de aprendizaje que suponen la interrelación entre el alumnado, la escucha es un aspecto fundamental, para poder trabajar de manera cooperativa con la diversidad del alumnado, haciendo del aula un espacio más inclusivo, seguro y adecuado para el aprendizaje. La educación musical favorece el entrenamiento de la escucha, en tanto la educación auditiva conecta además con distintas dimensiones de la expresión musical, mientras la música se presenta como un medio comunicativo para el alumnado desde edad infantil. También hemos valorado la importancia de la escucha activa para la recepción musical y la conformación del imaginario sonoro, con sus implicaciones socioculturales.

Así, la educación musical puede favorecer el desarrollo de habilidades personales y sociales necesarias para el trabajo en equipo, con la interpretación grupal y el respeto hacia las aportaciones de los demás para la práctica sonora y musical, o la valoración positiva del silencio para los procesos comunicativos. Pero también el aprendizaje cooperativo puede favorecer habilidades que son importantes en la educación musical, como la escucha, el respeto por las aportaciones de los demás o el apoyo mutuo para lograr objetivos comunes, como puede ser la interpretación grupal de una pieza o ejercicio musical. En este sentido, el diseño de actividades a través de la adaptación de dinámicas y técnicas cooperativas, también con el soporte de las imágenes, para una implementación estructurada de la metodología, puede mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en educación musical. Ello, mientras le ayudamos a desarrollar habilidades que le permitirán trabajar mejor con los demás, respetando la diferencia y el valor del consenso, siendo más autónomos en el aprendizaje y, en suma, haciendo, el profesorado, por formar estudiantes más competentes.

## Referencias

- Abad, M. y Benito, M<sup>a</sup> L. (Coord.) (2006). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Alsina, P. (2002). *El área de Educación Musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Botella-Nicolás, A. M<sup>a</sup>. Y Peiró-Esteve, M<sup>a</sup> de los A. (2018). Estudio de la discriminación auditiva en educación infantil en Valencia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 13-34. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.edae>
- Ciurana, M. y Alsina, M. (2019). Juego y sonido en Educación Infantil: el aula de música como espacio sonoro de aprendizaje. *Revista Electrónica LEEME Electronic Journal of Music in Education*, 44, 42-62. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15595>
- Cremades, R. (2017). *Desarrollo de la expresión musical en Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J. (2018). *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Madrid: Santillana.
- Díaz-Gómez, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 23-57. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419103.pdf>
- Díaz González, D. (2022). "Como con-vivo": Una experiencia para la sensibilización hacia la contaminación acústica desde el comedor escolar. En Buzón, O. (Coord.). *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030* (pp. 288-308). Madrid: Dykinson.
- Díaz González, D. (2021). Ecocuentos musicales cooperativos para la formación artística del profesorado de Infantil. *ArtsEduca*, 30, 97-110. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5588>
- Díaz González, D. (2020). Estrategias cooperativas para la educación vocal del profesorado de Educación Infantil en formación. En Pérez, M<sup>a</sup> del C.; Molero, M<sup>a</sup> del M.; Barragán, A. B.; et al. (Comp.). *Innovación Docente e Investigación en Educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 899-910). Madrid: Dykinson.
- Díaz González, D. (2017). Música. En Iglesias, J. C; González, L. F. y Fernández-Río, J. (Coord.). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 235-260). Madrid: Pirámide.
- Esteban Alonso, A. de (2003). Contaminación acústica y salud. *Observatorio medioambiental*, 6, 73-95.
- Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Educación (2022). *Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias*. En *Boletín del Principado de Asturias (BOPA)*, n° 156, de 12 de agosto, de 2022.
- Gertrudix, F. y Gertrudix, M. (2011). *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*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Hernández, J. R.; Hernández, J. A. y De Moya, M. V. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n° 26, 165-178. <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Iglesias, J. C., González, L. F., Fernández-Río, J. (Coord.) (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jorge, L. M<sup>a</sup>. (2017). Propuesta práctica en Educación Infantil. En Iglesias, J. C; González, L. F. y Fernández-Río, J. (Coord.). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 151-164). Madrid: Pirámide.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del Aprendizaje cooperativo: propuestas operativas para el grupo-clase*. Madrid: Narcea.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Martínez, M. E. (2021). Aprendizaje Cooperativo como Técnica de Conocimiento y Experiencia Socioeducativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1795-1805. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i2.383](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.383)
- Moruno, P. (2017) (Coord.). *El aprendizaje cooperativo en Educación Infantil*. Madrid: Anaya.
- Palacios, F. (1993). *Piezas gráficas para la educación musical*. Gijón: Ateneo Obrero; Fundación Municipal de Cultura.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Romero-Moreno, M. C. y Palmett, G. (2015). El sonido como espacio de significación e identificación. Reflexión a propósito del proyecto Fonoquilla. *Revista Luciérnaga – Comunicación*, 7, n° 13, 32-41. <http://orcid.org/0000-0002-3243-4650>
- Sanuy, M. (1996). *Aula Sonora. Hacia una educación musical en Primaria*. Madrid: Alianza.
- Schafer, M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Bogotá: Intermedio editores.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- Wuytack, J. (1998). *Audición Musical Activa*. Porto: Asociación Wuytack de Pedagogía Musical.

Zariquiey, F. (2016). *Cooperar Para Aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.



### Articles submitted to JoSSIT

JoSSIT publishes one online issue per year, excluding any special issues. Articles are always published in English, with the option to also publish in Spanish or Catalan if this was the language of the original submission.

JoSSIT seeks to support and encourage the free exchange of scientific information and so access to its articles is unrestricted, instant and free of charge. Readers have the option to order a printed copy for a fee, which contributes towards production costs.

Articles submitted to JoSSIT are selected through a blind peer review to ensure quality and clarity of content. During this process, academic experts in the area relevant to the article in question will review the content of the manuscript. The author's identity will remain anonymous during this process, and authors will also be unaware of the identity of the reviewer assigned to their article.

More information in [jossit.tecnocampus.cat](http://jossit.tecnocampus.cat)

The *Journal of Sound, Silence, Image and Technology* is in the data bases



The *Journal of Sound, Silence, Image and Technology* has been evaluated in

