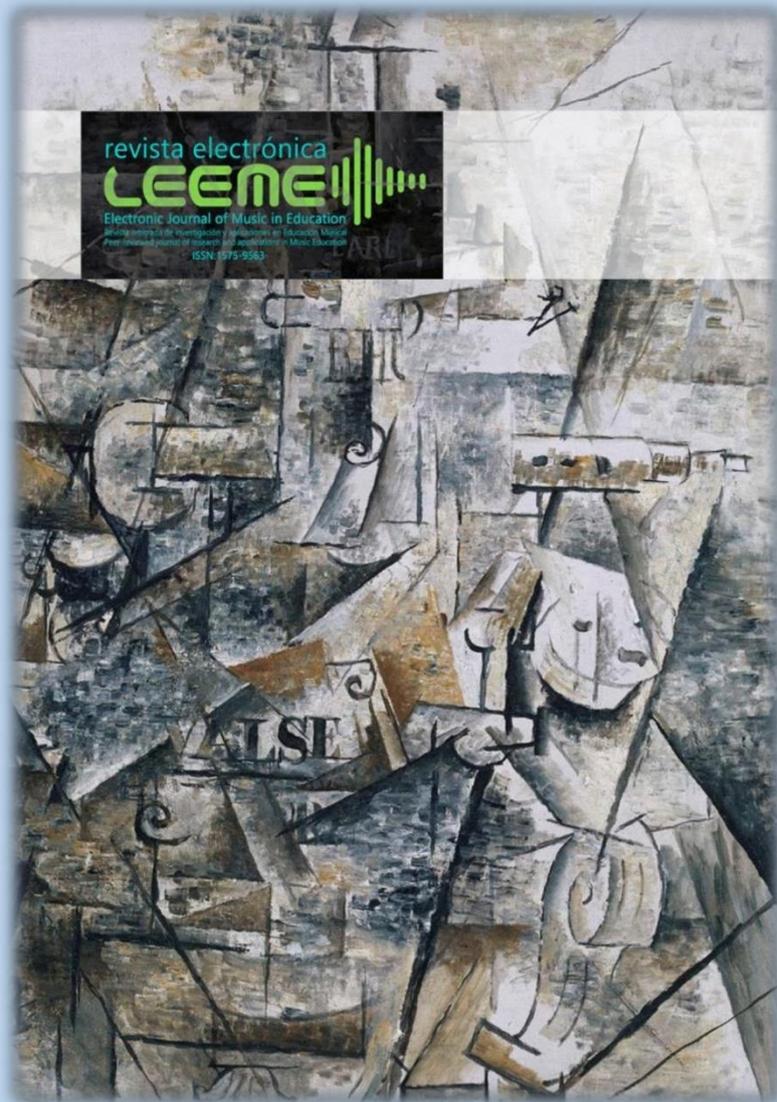




revista electrónica
LEEME 
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 45 (2020): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

***Oídos a Pares*. Un proyecto de tutoría entre iguales para el desarrollo de la afinación y la percepción auditiva en el alumnado de violín y viola**

Hears in Pairs (Oídos a Pares). A project based on peer tutoring to develop intonation
and audition in violin and viola students

Andrea Fernández-Barros

afernandezb@dipta.cat

Conservatorio de Música de la Diputación de Tarragona
Reus, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5818-438X>

Laia Viladot Vallverdú

laia.viladot@uab.cat

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Autónoma de Barcelona
Bellaterra, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-141X>

David Duran Gisbert

david.duran@uab.cat

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona
Bellaterra, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0640-3834>

doi: 10.7203/LEEME.45.16062

Recibido: 04-11-2019 Aceptado: 10-02-2020. Contacto y correspondencia: Andrea Fernández Barros,
Escuela y Conservatorio de Música de Reus, C/ Llovera 15, C.P. 43201 Reus. España.

Resumen

Son múltiples los estudios en los últimos años que señalan la música como una actividad plenamente colaborativa, con las ventajas que esto conlleva. El presente artículo presenta “Oídos a Pares”, un proyecto de innovación didáctica basado en el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la afinación y percepción auditiva del alumnado de violín y viola. La innovación didáctica consiste en el uso de la tutoría entre iguales recíproca, parejas de discentes con una relación asimétrica, que aprenden enseñándose, partiendo de un objetivo común, conocido y compartido. Todo ello, a través de un marco de interacción estructurado por el profesorado y un material didáctico específico. Para ello, se ha diseñado e implementado una experiencia con 10 estudiantes de violín y viola de Enseñanzas Elementales. El artículo pone en relieve el potencial de la tutoría entre iguales en la educación musical, señala elementos concretos que deben considerarse para aprovechar al máximo esta herramienta y muestra un ejemplo de la experiencia llevada a cabo. Los resultados indican que este proyecto resultó ser una experiencia positiva, evidenciando que, a pesar de ser una práctica poco explorada, puede ser una opción valiosa para la educación musical.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; tutoría entre iguales; práctica del violín; práctica de la viola; afinación; percepción auditiva.

Abstract

In the last decades, many studies point to music as a fully collaborative activity, and, therefore, the advantages of cooperative learning in music teaching. This paper presents “Oídos a Pares” (Hears in Pairs), an innovation educational project based on cooperative learning aimed at improving competences in intonation and aural perception in violin and viola students. The innovation consists in the use of reciprocal peer tutoring, pairs of students with an asymmetric relationship in terms of level of competence, who learn by teaching each other, based on a common and shared objective. All this is done through a framework of interaction structured by the teacher and a specific didactic material. For this, an experience has been designed and implemented with 10 students of violin and viola from grade 6 and 7, which is reported here. The article highlights the potential of peer tutoring in music education, points out specific elements to be considered to make the most of this strategy, and shows an example of the experience carried out. Findings reveal that this project turned out to be a successful and positive experience. Proving that these methods, despite being underexplored in instrumental teaching, can provide valuable options in music education.

Key words: cooperative learning; peer tutoring; violin practice; viola practice; intonation; hearing.

1. Introducción

¿Existe alguna posibilidad de que, en un futuro, todo nuestro alumnado de instrumento desee convertirse en grandes solistas internacionales? En todo caso, independientemente de esta decisión, ¿no debería proporcionárseles una diversidad de oportunidades que les permitiesen, en un futuro, ser lo suficientemente versátiles y flexibles para adaptarse con éxito a un mundo laboral cambiante? En la formación musical del instrumentista de la especialidad de música clásica, la enseñanza individual ha sido aceptada por los centros como el entorno de aprendizaje más eficaz, abogando por una enseñanza enfocada a un futuro exclusivamente interpretativo o compositivo (Burt y Mills, 2006; Gaunt, 2011). Estas clases han sido enfocadas a través de una estructura inmóvil que ha traspasado generaciones, dándose por válido un enfoque dirigido a transferir los contenidos de manera lineal de docente a discente, a través de planes y currículos que han priorizado unos contenidos académicos meticulosamente detallados, enfatizando la importancia del hacer (Malbrán, 2011). Sin embargo, los éxitos y beneficios que se presentan de este modelo se contabilizan únicamente a través del éxito que pueda obtener el alumnado en recitales o concursos de interpretación (Carey y Grant, 2015).

Contrariamente a la idea de la enseñanza musical como una actividad exclusivamente individual, se encuentra el reconocimiento de la música como una práctica activa y colectiva (Finnegan, 2001; Vilar, 2004; Sawyer, 2006). Siguiendo en esta línea, Gaunt y Westerlund (2014) defienden la idea de la música como una actividad que se desarrolla en espacios sociales, en colaboración entre intérpretes, compositores e intérpretes, intérpretes y audiencias, y entre docentes y discentes. Conscientes de la necesidad de crear espacios de aprendizaje cooperativo que complementen las clases individuales, apostamos por un proyecto enfocado a la práctica del violín y la viola, que utiliza la tutoría entre iguales como elemento de innovación. Todo ello con el fin de que el alumnado desarrolle la iniciativa, la cooperación, la resolución de problemas y la búsqueda del placer a través de la interpretación. Permitiendo, a la vez, el desarrollo de su propia autonomía, la contextualización del aprendizaje, el sentido de la responsabilidad y una voz artística propia.

En este artículo presentamos *Oídos a Pares*, un proyecto de aprendizaje cooperativo complementario a las clases individuales que podría ayudar a mitigar las carencias surgidas de una práctica exclusivamente individual y reflexionar acerca de un aspecto en concreto, como es la afinación y la percepción auditiva, a través de la tutoría entre iguales.

1.1 Hacia un aprendizaje cooperativo

Considerando la idea expuesta a través de autores como Topping, Buchs, Duran y Van Keer (2017), se toma el aprendizaje cooperativo como un concepto amplio que ampara, entre

otros, la tutoría entre iguales y la colaboración. La relevancia y el poder del aprendizaje entre iguales en la enseñanza está ampliamente desarrollado (Jonhson, Jonhson y Holubec, 2013). La interacción entre iguales, a través de métodos de aprendizaje cooperativo con estructuras altamente planificadas, puede conllevar, además de un aprendizaje significativo por parte del alumnado, un aprendizaje inclusivo, convirtiendo las diferencias entre estudiantes en una ventaja pedagógica. Este aspecto, significativo y valioso, permite usar la diferencia de niveles de conocimiento entre el alumnado de una manera pedagógica, viendo la diversidad no como un problema, sino como una oportunidad para aprender (Duran, 2012). El significado de cooperación reside, por tanto, en aprender del otro y con el otro.

En las últimas décadas, dentro del aprendizaje musical no reglado, se ha popularizado el uso de estrategias que priorizan el aprendizaje instrumental en pequeño o gran grupo. Sin embargo, siguiendo los trabajos de Johnson, Johnson y Holubec (2013), para que un grupo se convierta en equipo y, por tanto, exista aprendizaje cooperativo, se tiene que dar las condiciones necesarias que son, de acuerdo con estos autores, la interdependencia positiva, la autoevaluación, las habilidades sociales, la interacción cara a cara y la responsabilidad individual del alumnado.

1.2 La tutoría entre iguales

¿Cuántas veces a lo largo de la vida se aprenden cosas de alguien que no es un profesional? La definición actual de la tutoría entre iguales hace referencia a personas con situaciones sociales similares, que no son docentes y que ayudan a otros a aprender a la vez que ellos mismos también aprenden (Topping, 2000). En el ámbito educativo, la tutoría entre iguales puede entenderse como una modalidad de aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de discentes, con una relación asimétrica derivada del rol que ejercen como tutor y tutorado, que tienen un objetivo común, conocido y compartido (como puede ser, en este caso, aprender los patrones y sonoridades de las tonalidades) y que se alcanza a través de un marco de relación estructurado por el profesorado (Duran y Vidal, 2004).

La efectividad de la tutoría entre iguales depende fundamentalmente de la estructura de la interacción entre los dos miembros de la pareja. Con esta estructuración, se puede conseguir que el alumnado tutorado aprenda a través de la ayuda ajustada y personalizada de su compañero y que el alumnado tutor aprenda enseñando (Duran, 2014). La tutoría recíproca, modalidad escogida en este proyecto, permite trabajar con alumnado con un nivel similar de habilidad, posibilitando el desempeño de ambos roles. Esto difiere de la modalidad de tutoría fija, en la cual habría un miembro de la pareja con mayor nivel de competencia que desempeñaría únicamente el rol de tutor.

Para poder disfrutar del potencial de la tutoría entre iguales, se contemplan los siguientes aspectos: preparación de materiales y de la estructura de relación tutor – tutorado por parte del docente; formación inicial del alumnado; tiempo de asentamiento prolongado; monitorización por parte del profesorado que permita atender, observar y oír al alumnado; y, por último, ofrecer una retroalimentación de los progresos (Duran, 2012).

Dicho esto, a pesar de no ser una práctica conocida y extendida en nuestro país en el ámbito de las enseñanzas regladas de Música, la tutoría entre iguales cuenta con suficientes evidencias sobre su efectividad como para considerar su práctica e investigar acerca de su potencial.

1.3 La afinación y la percepción auditiva

La afinación y la percepción auditiva son dos elementos que requieren especial atención en el desarrollo del alumnado de cuerda. La creación de una base sólida y el posterior desarrollo de ambas habilidades será, seguramente, fundamental a lo largo de sus vidas para garantizar la consecución de sus metas como futuros músicos. Actividades como la participación en un conjunto musical u orquesta tienen como objetivo profundizar, comprender y compartir significados para, finalmente, realizar una interpretación grupal. Teniendo en cuenta esto, las probabilidades de éxito e integración como músico dependerán en una parte de la base que se tenga en torno a la percepción auditiva, y de manera inherente a la afinación, tal y como se desprende de las ideas de Hoppenot (1992) o Gordon (2013).

En este proyecto, se toma la concepción de afinación como el arte de elaborar intervalos exactos entre los sonidos (Hoppenot, 1992). Siguiendo a esta autora, el desarrollo de esta habilidad requiere el trabajo de los dos tipos de oídos: el exterior –el que se conoce habitualmente como *oído*, el que oye– y el interior, capaz de reproducir mentalmente el discurso musical, evocando y sugiriendo imágenes auditivas, elaborando intervalos o incluso construyéndolos auditivamente antes de ser tocados o escuchados. Esto permite oír y escuchar exactamente aquello que uno se dispone a tocar, convirtiéndose a la vez en juez y parte (Hoppenot, 1992).

Para la propuesta que se presenta en este artículo, se toma como percepción auditiva la aportación en torno al oído *interior* de la misma autora, apoyándolo con similitudes encontradas en definiciones y métodos de autores ampliamente conocidos, como Gordon, Kodály, Suzuki y Orff. Mientras que Kodály (1965) utiliza el Do móvil¹ favoreciendo la comprensión tonal y la

¹ Este sistema de lenguaje musical tiene como base el uso de las sílabas *do, re, mi, fa, sol, la, y ti* para referirse a las funciones tonales de la escala. Más específicamente, estas sílabas no se refieren a la nota en sí, - la que sonaría al tocar una tecla del piano -, sino que hace referencia a las alturas relativas de las notas.

afinación en la interpretación desarrollando melodías propias de la cultura popular; Suzuki (1983) habla de aprender música como una lengua materna, imitando a través de la escucha; y, aunque de manera menos explícita, Orff (Keetman, 1974) también considera el desarrollo del oído interno mediante herramientas más cercanas a la improvisación. Gordon (2013) integra el pensamiento de todos ellos, basando el aprendizaje musical en la experiencia vivencial y la asimilación a través del oído, entendiendo que el infante comienza a escuchar música, después imita y, finalmente, es capaz de comprender la lógica interna de la música, prediciendo y otorgando significado a lo escuchado, así como produciendo auditivamente sus propias ideas musicales. Este proceso es denominado por Gordon (2013) como *audiation* y consiste en oír la música sin escucharla físicamente, entenderla y poder crear nuevas ideas mentalmente, pensar musicalmente.

Los materiales que se presentan se inspiran en *Music Learning Theory* de Gordon (2013), ya que se pretende que el alumnado construya una base sólida en torno al desarrollo de la percepción auditiva a través del canto, los patrones tonales y rítmicos y, finalmente, la lectura e interpretación. De manera inherente, se incluyen pinceladas de otros autores como Kodály (1965), en tanto que se le demanda al alumnado cantar antes de tocar con el fin de controlar la afinación con el instrumento. De *Orff-Schulwerk* (Keetman, 1974) se toma la idea de la improvisación como herramienta para el dominio de la tonalidad.

2. Oídos a Pares: una experiencia basada en la tutoría entre iguales para el trabajo de la afinación y percepción auditiva

2.1 Presentación de la innovación

El proyecto *Oídos a Pares* es un conjunto de materiales que hacen uso de la tutoría entre iguales para el desarrollo de la percepción auditiva y afinación. Se ha diseñado, concretamente, para alumnado de violín y viola de Enseñanzas Elementales de Música, como una asignatura complementaria.

2.2 Objetivos

El proyecto que se describe contempla los siguientes objetivos:

- Desarrollar nuevas estrategias didácticas para el trabajo de la afinación y de la percepción auditiva. Este proyecto pretende ligar los conceptos trabajados en la clase de Lenguaje Musical a la práctica instrumental, así como complementar las actuaciones de trabajo técnico de las clases de instrumento.

- Descubrir y poner al alcance del profesorado metodologías inclusivas a través de la tutoría entre iguales, pudiendo ver la diversidad como algo positivo y haciendo que el alumnado aprenda a través de sus diferencias.
- Ofrecer al alumnado la posibilidad de actuar como tutor y tutorado a través de la tutoría entre iguales recíproca, ofreciendo y recibiendo ayudas pedagógicas ajustadas.
- Potenciar el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado. Más allá de la cooperación, este proyecto pretende crear un espacio óptimo para el desarrollo de habilidades sociales básicas para el futuro del alumnado: comunicación, empatía, trabajo en equipo y liderazgo.

2.3 El proyecto

2.3.1 Formación inicial

Antes de la formación inicial y siguiendo las bases de otros proyectos similares en otras áreas (Duran, 2014), es necesario acercar el proyecto al alumnado. El objetivo de la primera sesión es que, a través de la reflexión, el alumnado sea consciente del poder e importancia de las ayudas pedagógicas entre iguales, que convierten la pluralidad, las diferencias entre ellos, en una ventaja pedagógica. Para ello, se propone preguntas relacionadas con la ayuda informal que reciben de compañeros o de su entorno -que no son docentes-, sobre el efecto de esta ayuda, así como las ventajas, limitaciones y potencial. Algunas de las preguntas son:

- ¿Has aprendido esta semana algo de alguien que no fuese docente? Pon un ejemplo.
- ¿Alguna vez has ayudado o te han ayudado con algún tema que, después de que el profesorado lo explicase, seguías sin entender?
- ¿Qué efecto tuvo tu ayuda en tu compañero? ¿Y en ti?
- ¿Creéis que se puede “aprender enseñando”?
- ¿Cómo os sentís cuando os enfrentáis a trabajar la afinación en casa? Cuando lo hacéis, ¿os ayuda alguien?

Una vez presentado el proyecto, se considera esencial para el éxito de la tutoría entre iguales la formación inicial del alumnado, con el objetivo de conocer las habilidades básicas sobre el desarrollo de los respectivos roles. Se proponen dos sesiones de formación inicial con la pretensión de trabajar las bases de la tutoría entre iguales, aprender las actividades que estructuran las sesiones, familiarizarse con los materiales y conocer los compañeros con los que formarán la pareja. Además, se trabaja la importancia de la escucha activa entre el tutor y el tutorado y se plantean actividades en torno a las herramientas básicas para un buen funcionamiento de la práctica: habilidades comunicativas, empatía, animar al tutorado cuando

realiza bien una actividad y la reflexión de la propia actuación en el momento de la autoevaluación.

Es importante señalar que durante la formación inicial se incide específicamente sobre el rol del tutor. Se concientia al alumnado de algunas de las tareas más relevantes que implican el desarrollo de este rol, como por ejemplo el trabajo previo de los materiales. Este hecho permite desarrollar una diferencia de nivel entre la pareja, que parte de un nivel de habilidad similar y favorece que el tutor domine los contenidos antes del desarrollo de la sesión, sintiéndose seguro como mediador. Por otro lado, se empodera al alumnado para que en su rol como tutor a lo largo del curso tome un control y una responsabilidad de la sesión cercana a la que tomaría un docente. Esta responsabilidad vendrá marcada por el traspaso progresivo del control del tiempo que dedicarán a cada actividad, incluso la posibilidad de ajustar algunas actividades.

2.3.2 Las sesiones de tutoría entre iguales

Una vez realizada la formación inicial, se plantea la creación de las parejas, que pueden ser del mismo instrumento o mixtas (violín y viola), siendo constituidas mediante entrevistas con su docente de instrumento, atendiendo a los resultados de cursos anteriores. Por otro lado, este proyecto está pensando para trabajar con parejas con niveles similares de competencia, aunque no se encuentren enmarcados dentro del mismo curso de Enseñanzas Elementales.

Oídos a Pares se lleva a cabo durante una sesión semanal de 30 minutos a lo largo del curso escolar. En estas sesiones, las parejas tocan de pie con un único atril, procurando que el tutor esté a la izquierda, fomentando que trabajen con proximidad, favoreciendo la escucha activa y permitiendo al tutor una visión completa del tutorado. El docente, presente en las sesiones en su nuevo rol de observador activo, tiene la oportunidad de realizar una evaluación continua de todo el alumnado, rotar las parejas y ofrecer ayuda o resolver dudas, cuando así lo considere necesario o el alumnado lo demande, especialmente los tutores.

2.3.3 Estructura de las sesiones

Oídos a Pares presenta una estructura clara que permite que tanto el tutor como el tutorado sepan en cada momento qué deben hacer. Tal como se ha dicho, esta estructura rígida y rutinaria toma con el paso del tiempo y el desarrollo de los roles una forma más libre y abierta, con el fin de que la propia pareja pueda ajustar según sus dificultades o intereses el tiempo de las actividades.

Con el propósito de estructurar y definir el proyecto, se crearon las hojas de actividades. El material abarca la práctica de 10 tonalidades mayores y menores desde 3 sostenidos hasta 4

bemoles. Se trabaja durante dos sesiones con cada tonalidad, integrando el desarrollo de la audición, el canto, la creación, la lectura y la interpretación. Las actividades incluyen el trabajo de la escala, las funciones tonales básicas y finalizan con una breve pieza. Estas hojas de actividades toman la estructura que se presenta a continuación, dividiendo las actividades en dos partes:

- Parte 1: “*Preparados, listos...*”. El objetivo principal en esta primera sesión se centra en la toma de contacto de la tonalidad, partiendo del todo para llegar al trabajo concreto de cada parte. Las actividades se estructuran en dos bloques:
 1. Actividades de exploración de la tonalidad. Esta parte de la sesión se podría considerar la primera toma de contacto con la tonalidad. A través de los interrogantes ofrecidos en las hojas de actividades, el alumno/estudiante tutor ofrece a su compañero una ayuda acerca de la posición de los dedos en la escala, construyendo entre los dos dónde se encuentran los tonos y semitonos de la escala. Además, reflexionan conjuntamente acerca de la sonoridad y conocimientos previos de la tonalidad. Posteriormente, se trabaja la audición y afinación de la escala con ayuda del tutor, quien ha dispuesto previamente de los audios y las pautas para trabajar la afinación. Después de cantar la escala, con ayuda del profesorado que canta o toca un instrumento polifónico o del audio que complementa los materiales, la pareja interpreta grupalmente la escala, deteniéndose y rectificando si es necesario. La siguiente actividad se centra en una lectura entonada de un fragmento de una pieza popular en la tonalidad trabajada. El alumnado trabaja en torno a la escucha activa variando algún elemento de la canción para que su compañero lo intente identificar. El trabajo de los patrones tonales implica la afinación con el instrumento y/o la entonación de los segmentos, con ayuda del tutor que toca la Tónica o la Dominante, así como la creación que el tutor ha tenido que realizar y escribir previamente a la sesión. Las actividades en torno a los patrones rítmicos se basan en la improvisación, creando finales para alguno de los patrones y trabajando la pulsación y los ritmos que posteriormente aparecerán en la pieza final.
 2. Actividades para asentar la tonalidad. Al final de la primera sesión, se ofrece a la pareja la posibilidad de crear una pequeña melodía. Esta creación puede ajustarse en función del nivel del alumnado, manteniendo siempre el único objetivo de usar la tonalidad trabajada, así como incorporar correctamente la estructura y patrones, manteniendo las funciones tonales principales.

Do M

PREPARADOS, LISTOS...

ESCALA

1. Creamos la escala! Eco, el tutor empieza.
2. Te atreves? Después de los consejos del tutor sobre los dedos, tocamos la escala con un ritmo diferente en cada nota.

SONG TO SING

1. A cantar juntos! Tutor busca la primera nota.
2. Os atreveis a crear una variación a la canción? Está permitido cambiar el ritmo y alguna nota. El tutor propone como se podría hacer con los dos primeros compases.

PATRONES TONALES:

1. Adivina adivinanza. Qué patrón ha tocado el tutor? Después al revés, el tutor debe reconocer qué compases ha tocado el tutorado.
2. Con la ayuda del tutor, el tutorado canta y toca el patrón que ha creado el tutor en casa.

PATRONES RITMICOS:

1. Quién lleva el ritmo? Tutor muestra el ritmo mientras tutorado lleva el pulso, también del ritmo que ha creado el tutor en casa. Después cambiamos.
2. Podéis improvisar un final para cada ritmo? Tutor hace primero un ejemplo. Escribidlo!

CREACIÓN

1. A componer! Podéis usar todo lo que hemos trabajado. Los ritmos, los patrones y sobre todo la tonalidad.

Escala



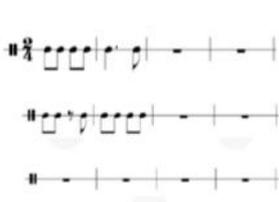
Song to sing



Patrones tonales



Patrones Rítmicos



Creación



Figura 1. Ejemplo de hoja de actividades parte 1: “Preparados, listos...”
Fuente: elaboración propia

- Parte 2: “¡Ya!”. En la siguiente semana, se retoma la tonalidad trabajada, dando como resultado el trabajo de una misma tonalidad durante dos semanas consecutivas. Esta segunda sesión contempla nuevas actividades que complementan el trabajo realizado durante la sesión anterior. Además, se produce una alternancia de roles que brinda la oportunidad de mostrar lo aprendido al alumno tutorado de la primera sesión. De esta manera, todo el alumnado tiene la oportunidad de aprender y enseñar a lo largo de todas las tonalidades. El objetivo principal de esta sesión es poner en práctica las partes trabajadas en la clase anterior. Se parte de los patrones melódicos para finalizar con la interpretación de una canción popular. Esta sesión se estructura de la siguiente manera:

1. Patrones melódicos. Los alumnos trabajan tres extractos de la pieza final que, profesorado y tutor, en la preparación del material, han considerado relevantes trabajar previamente a la interpretación. Estos patrones melódicos breves pueden presentar alguna dificultad, como un gran salto interválico, un ritmo que dificulta la afinación o un pasaje muy expresivo que entorpece la escucha

de la afinación. Con la ayuda del tutor, que toca los patrones incorporando algún cambio para que el alumnado tutorado lo identifique, se trabaja la escucha activa. Posteriormente, ambos estudiantes tocan los tres fragmentos, actuando el tutor como guía, tocando la tónica o la dominante y dando pistas a su compañero si este comete algún error. Por último, la pareja improvisa un final para alguno de los fragmentos trabajados, ayudados por un ejemplo que el tutor trae preparado previamente.

2. Para interpretar. La pieza se sitúa como último peldaño en la estructura TODO – PARTE – TODO que se ha mantenido a lo largo de las dos sesiones. En este bloque de actividades centrado en la interpretación, se desarrollan todos los contenidos trabajados hasta el momento: la tonalidad, la escala, la canción previamente entonada y los patrones rítmicos, tonales y melódicos. Comenzando a través de unas preguntas que guían la actuación del tutor, la pareja reconstruye las funciones tonales, los semitonos, los digitados, los patrones y la sonoridad, enfrentándose a una audición interior. Finalmente, ayudándose de los audios de acompañamiento de la pieza, el tutor ofrece una guía al tutorado en la lectura y afinación, acompañándolo con las notas que representan las funciones tonales principales.

Do M

PATRONES MELÓDICOS

1. En qué orden ha tocado el tutor los patrones?
2. El tutorado toca el patrón que ha escrito el tutor.
3. Nos inventamos una respuesta. Tutor hace un ejemplo

PARA INTERPRETAR

Allá vamos. Estáis listos para tocar la pieza en Do Mayor? Recordar la posición de los dedos

1. Primero, con la ayuda del tutor, el tutorado señala la tónica y la dominante.
2. Podéis señalar dos sitios donde haya un semitono? El primero lo busca el tutor.
3. A tocar!! Por frases, el tutor toca una vez y después juntos!!
4. Tocar la primera frase mientras el tutor sólo toca la tónica

NOTAS DE LA UNIDAD

Tutor:

Tutorado:

YA!!!! 🎵

Patrones Melódicos

Para interpretar

Ritmic

A saia da Carolina Tnd. gallega Oriol Capdevila

17

27

37

Figura 2. Ejemplo hoja de actividades parte 2: “¡YA!”
Fuente: elaboración propia

2.3.4 Evaluación

La evaluación de las sesiones se lleva a cabo en dos niveles diferentes. Por un lado, la autoevaluación que las parejas realizan semanalmente; y, por otro, a través de las pruebas que el alumnado realiza al inicio y al final del proyecto.

Con respecto a la autoevaluación de pareja, se pretende dotar al alumnado de un espacio de responsabilidad en el cual reflexione en torno a sus actuaciones durante las sesiones, basando esta autoevaluación en la percepción crítica en torno al papel desempeñado, tanto por el tutor como por el tutorado. Las parejas disponen de una pauta de autoevaluación y una serie de interrogantes de carácter metacognitivo sobre los cuales reflexionan, analizan y debaten sobre su actuación, tareas y respectivos roles. El docente es observador de las sesiones. Una vez completada su propia pauta, en contraste con las reflexiones de la pareja, ofrece sus observaciones para detectar limitaciones o fortalezas.

En cuanto a la evaluación del contenido, el alumnado realiza individualmente, al iniciar el proyecto y al finalizarlo, el test auditivo *AMMA: Advanced Measures of Music Audiation* (Gordon, 1989), con el objetivo de valorar la competencia de percepción auditiva. Finalmente, tocan tres fragmentos a primera vista con su instrumento.

2.4 En la práctica: la primera puesta en marcha de *Oídos a Pares*

Durante el curso escolar 2018-2019, se llevó a cabo una primera experiencia de *Oídos a Pares*. Se realizaron 14 sesiones, alternando el rol de tutor y de tutorado cada dos semanas. Cada participante actuó como tutor durante 7 sesiones.

En los siguientes apartados se describe el contexto, así como los primeros resultados de esta experiencia. Estos resultados han sido extraídos de entrevistas realizadas a docentes y discentes, de datos provenientes de las autoevaluaciones del tutor y del tutorado, así como de las pruebas realizadas.

2.4.1 Contexto

La primera experiencia de *Oídos a Pares* fue llevada a cabo en el Conservatorio de Música de Lleida, centro público de enseñanzas musicales. Este centro educativo oferta estudios de conservatorio y de escuela de música desde la iniciación hasta la formación musical en adultos, incluyendo Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música. El alumnado de Enseñanzas Elementales participante en este proyecto tiene una clase individual de instrumento (45 minutos), Lenguaje Musical (dos horas) y Orquesta (una hora); además, el alumnado de

cuerda puede cursar 45 minutos de Canto Coral de manera optativa. El proyecto *Oídos a Pares* fue ofertado como una asignatura complementaria y optativa que estos estudiantes podían cursar a lo largo del segundo cuatrimestre, sumando al currículum una carga lectiva extra de 30 minutos semanales por sesión durante 14 sesiones.

El grupo de participantes fue conformado por cinco parejas de estudiantes. Con un nivel comprendido entre segundo y tercero de Enseñanzas Elementales, tocaban como instrumento principal el violín o la viola. Estas diferencias de edad, curso e instrumento constituían una importante pluralidad y, por tanto, una buena oportunidad para trabajar mediante la tutoría entre iguales.

3. Primeros resultados

En términos generales, la experiencia resultó ser muy enriquecedora para discentes y docentes participantes. Los resultados fueron positivos y tanto el alumnado como sus familias, la dirección del centro y el profesorado implicado se sintieron satisfechos con la experiencia. En este apartado final, se describen los primeros resultados encontrados en relación a los objetivos propuestos.

En relación con los objetivos presentados, específicamente en torno a la afinación y la percepción auditiva, *Oídos a Pares* determinó un objetivo musical concreto para el trabajo en el aula, contextualizando los conceptos aprendidos en otras asignaturas. Esta experiencia permitió al alumnado aprender y enseñar las tonalidades desde diferentes vertientes didácticas y actuar como mediadores del conocimiento. Algunas de las reflexiones mostraban el orgullo y asombro por el progreso:

“Nunca sabía si estaba tocando afinado o no, pero después de trabajarlo en casa para enseñarlo, escuchar los audios y todo eso, sí que sé cuándo mi compañero desafina.” (Alumna 1)
“No puedo decir todavía si está alto o bajo, pero sé que pasa algo.” (Alumna 4)
“Nunca me van muy bien los exámenes de escalas, pero este trimestre mi profesor de instrumento me ha dicho que tengo un diez.” (Alumna 9)

Estas reflexiones en torno a la idea de progreso son complementadas por evidencias cuantitativas y están en consonancia con los resultados de la prueba administrada al inicio y al finalizar el proyecto. Los resultados han sido positivos en todos los casos, mostrando avance.

Al inicio del proyecto, una vez pasada la prueba *IMMA: Intermediate Measures Music Audiation* (Gordon, 1989), se tomó conciencia de que una parte del alumnado tenía puntuaciones muy altas, dejando escaso margen de mejora. Por ello, se decidió administrar un nivel superior de dificultad de la prueba final –test *AMMA*– a una parte del alumnado, mientras se mantenía el test *IMMA* en la otra parte del alumnado. Como resultado, se observó que los

participantes que habían realizado la prueba *IMMA*, tanto al inicio como al final, obtuvieron puntuaciones que mostraban un avance entre 4 y 10 puntos. A su vez, el alumnado que realizó el test *AMMA* al finalizar el proyecto mostró unos resultados por encima de la media. Además de estas evidencias de aprendizaje, el análisis de las grabaciones en vídeo (interpretación de tres fragmentos inéditos que el alumnado tocó a vista con su instrumento) mostró una evolución positiva en torno a la afinación.

Respecto al segundo objetivo, la puesta en marcha de *Oídos a Pares* mostrando el aprendizaje instrumental a través de la tutoría entre iguales, supuso una innovación. Para el alumnado, la innovación residió en la posibilidad de desarrollo de aspectos esenciales a través de aprender enseñando. Para el profesorado, anclados en una enseñanza lineal de docente a discente, habitualmente en clases individuales o en gran grupo, sin material específico para trabajar a través del aprendizaje cooperativo, esta experiencia supuso una importante aproximación a metodologías innovadoras.

En relación al tercer objetivo, este proyecto permitió a alumnado y a profesorado observar el potencial de la tutoría entre iguales como metodología inclusiva, aprovechando las diferencias entre estudiantes como una herramienta educativa. En las entrevistas finales se escucharon afirmaciones como:

“Es más fácil aprender de la pareja, porque no tienes miedo a preguntar lo que no entiendes.”
(Alumna 10)

Siguiendo en la línea de este tercer objetivo, *Oídos a Pares* propició la práctica docente. A pesar de que una gran parte del alumnado que finaliza los Estudios Superiores de Música en la especialidad de interpretación acaba dedicándose a la educación musical, los currículos de las diferentes etapas de las enseñanzas musicales suelen carecer de asignaturas enfocadas al conocimiento y la práctica docente. Se estaría ante una situación compleja y contradictoria que se podría solucionar con la inclusión de metodologías como la tutoría entre iguales, dando la oportunidad al alumnado de aprender a enseñar mientras aprende de sus iguales, ayudándoles a desarrollar recursos y habilidades necesarias. Esta experiencia supuso en este campo un elemento de satisfacción:

“No me veía capaz de escuchar y decirle a mi compañero qué cosas se podían mejorar, pero he visto que sí que le he podido enseñar cosas que [él] no sabía.” (Alumna 9)

Para finalizar, en relación al último objetivo presentado, este proyecto proporcionó al alumnado un espacio que, combinado con las actuales dominantes clases individuales, permitió desarrollar las habilidades sociales, así como el trabajo de las capacidades y habilidades básicas para su propio desarrollo (comunicación, empatía, trabajo en equipo y liderazgo). Además de ello, la experiencia favoreció el trabajo de las habilidades interpersonales y cognitivas útiles para argumentar ideas, la escucha activa, resolver conflictos mediante la negociación y la

aceptación de acuerdos compartidos, desarrollando habilidades y competencias básicas para una sociedad democrática. El profesorado mostró su visión después de acabar la experiencia:

“A esta alumna le costaba muchísimo decir cosas positivas y negativas después de los exámenes a sus compañeros, ahora veo que escucha y es capaz de argumentar aspectos de las actuaciones de los demás.” (Profesor 2)

Y alguna pareja durante la autoevaluación afirmó:

“Al principio no nos decíamos cuando hacíamos las cosas bien porque a menudo nos dicen lo que está mal. Pero ahora hemos aprendido que decir las cosas cuando están bien es muy importante y motivador.” (Alumno 2)

Este enfoque contempla la relevancia que tiene crear espacios que permitan al alumnado desarrollar habilidades de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de flexibilidad y adaptación.

4. Conclusiones finales

Se ha podido constatar que, si bien en entornos de música popular o enseñanza no profesionalizadora, los métodos cooperativos son una opción válida, *Oídos a Pares* es un ejemplo de que también podría serlo en entornos más formales como los conservatorios. De hecho, un escenario perfecto para llevar a cabo un proyecto de tutoría entre iguales podría ser la asignatura de Conjunto Instrumental u otras clases colectivas, presente en muchos currículos de Enseñanzas Elementales de Música. Esta herramienta podría permitir una gestión más personalizada en clases grupales con ratio elevada. Trabajando en parejas, el profesorado podría rotar entre ellas, solucionando dudas y haciendo una evaluación individualizada más focalizada que la que nos podría permitir trabajar con el grupo entero.

Además, la tutoría entre iguales podría ser considerada en asignaturas optativas de las Enseñanzas Profesionales de Música, ajustando el material y trabajando con niveles diferentes de exigencia. Todo parece indicar que, dentro de la enseñanza musical instrumental, este proyecto ha favorecido el desarrollo personal del alumnado, ampliando y haciendo más ricas las oportunidades de aprender y enseñar incluidas en el actual currículum. Este proyecto generó en las parejas motivación en torno a la participación, resultado de la satisfacción y el progreso detectado, tal y como sostiene el alumno 2 unas líneas más arriba cuando dice “...es muy importante y motivador”. Y, por otro lado, la sensación de un claro objetivo, tanto personal como colectivo, permitió que se hicieran partícipes del desarrollo de su propio aprendizaje, dotándolos de la oportunidad de crecer como músicos independientes, desarrollando su capacidad para reflexionar y argumentar sobre las elecciones artísticas en su propia interpretación.

Finalmente, *Oídos a Pares* pertenece a una investigación mayor enmarcada dentro de una Tesis Doctoral, en el contexto del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Después de la concreción de los materiales y la primera experiencia, se ha observado algunos elementos potencialmente mejorables que han llevado a revisar y a perfeccionar el material, poniéndolo en práctica y ampliando a 20 las sesiones del proyecto durante el curso 2019-2020. Algunos de los elementos a mejorar son la incorporación de un test superior de evaluación de la afinación -test *AMMA* (Gordon, 1989)-, y la incorporación en los materiales de actividades más interactivas que fomenten la escucha activa. Esta nueva intervención aportará un volumen de datos que se analizarán a través de la interacción de las parejas y que llevará a mejorar la propuesta y a investigar sobre el uso, potencial y limitaciones de metodologías de aprendizaje cooperativo en ámbitos poco explorados como es la enseñanza musical instrumental. Asimismo, investigar sobre los avances que esto implica en la enseñanza del violín y de la viola.

Referencias

- Burt, R. y Mills, J. (2006) Taking the plunge: the hopes and fears of students as they begin music college. *British Journal of Music Education*, 23, 51-73. doi: 10.1017/S0265051705006741
- Carey, G. y Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22. doi: 10.1017/S0265051714000084
- Choksy, L. y Kodály, Z. (1981). *The Kodály context: creating an environment for musical learning*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Duran, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp.139-166). Madrid: Alianza.
- Duran, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D. (2018). Evidencias sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo: Síntesis de metaanálisis y relación con educación inclusiva. En J. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz y P. Gómez (Eds.), *Inclusión y mejora educativa* (pp.122-130). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *La tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Finnegan, R. (2001). Senderos en la vida urbana. En F. Cruces *et al.* (Eds.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp.437-474). Madrid: Trotta.

- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28, 159-179. doi: 10.1017/S0265051711000052
- Gordon, E. (1989). *Advanced Measures of Music Audition*. Chicago: GIA.
- Gordon, E. (2013). *Quick and Easy Introductions*. Chicago: GIA.
- Hoppenot, D. (1992). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2013). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Keetman, G. (1974). *Elementaria: first acquaintance with Orff-Schulwerk*. Mainz: Schott.
- Kodály, Z. (1965). *Let Us Sing Correctly*. Londres: Boosey & Hawkes.
- Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En A. Giráldez, y L. Pimentel (2011), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp.57-72). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165. doi: 10.1177/0305735606061850
- Suzuki, S. y Suzuki, W. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Miami, Florida: Alfred Music.
- Topping, K. J. (2000). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D. y Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Londres: Routledge.
- Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, 1-25.
Recuperado en: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>

Educación musical performativa en la formación de intérpretes. Un estudio de caso

Performative music education for music students. A case study

María Fernanda Ramírez Martínez

alvtal8@hotmail.com

Universidad de Granada

Granada, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0211-5130>

José A. Rodríguez-Quiles

kiles@ugr.es

Universidad de Granada

Granada, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2490-0540>

doi: 10.7203/LEEME.45.16231

Recibido: 03-12-2019 Aceptado: 28-02-2020. Contacto y correspondencia: María Fernanda Ramírez Martínez, Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada, España

Resumen

La educación musical postmoderna viene reclamando la utilización de nuevos modos de conceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que hagan más significativos y eficaces los procesos de apropiación y empoderamiento musicales, utilizando para ello herramientas derivadas de la música moderna, del aprendizaje rizomático o del propio contexto social de los participantes. Gracias a esto surgen, entre otras propuestas pedagógicas, el Aprendizaje Musical Informal y la Educación Musical Performativa. La presente investigación es un estudio de caso sobre clases instrumentales colectivas en una institución superior de música de España y de cómo sus prácticas metodológicas se aproximan a las arriba mencionadas, teniendo como base un ambiente de aprendizaje flexible y democrático que repercute de forma significativa en la formación de futuros músicos profesionales.

Palabras clave: educación musical superior; performatividad; educación musical performativa; aprendizaje musical informal.

Abstract

In postmodern music education there has been a great demand for new ways of conceptualizing teaching-learning processes to make musical appropriation and empowerment more meaningful and effective. This demand calls for the use of tools derived from modern music, from rhizomatic learning as well as those from the participant's own social context. As a result of this demand many educational proposals have arisen, such as the Informal Music Learning and the Performative Music Education. This research paper is a case study on collective instrumental classes given in a further education center for music in Spain, made in order to investigate the methodological practices used and to analyse the way in which they are moving towards the practices previously mentioned. It also serves as a means of research to see if these practices have a significant impact on the training of future professional musicians.

Key words: higher music education; performativity; performative music education; informal music learning.

1. Introducción

Los cambios acaecidos en la cultura musical en la época postmoderna han repercutido también en la educación musical. Así, desde hace varias décadas, educadores e investigadores de este ámbito de conocimiento vienen reclamando una ampliación de los géneros musicales a enseñar que no se circunscriba a los de la música académica occidental, con la intención de brindar competencias profesionales en estilos diferentes y alternativos a los de aquella (Woody, 2007). Gran parte de la iniciativa surge con la intención de conectar aquello que se estudia con la realidad y cotidianidad del alumnado de música cuyos intereses se orientan más hacia la “música popular” o “música moderna” (Mantie, 2013).

El estudio de la música moderna ha supuesto un replanteamiento de las metodologías llevadas a cabo por docentes de diferentes ámbitos educativos y orientadas a diversos tipos de alumnado, brindando múltiples posibilidades y abriendo caminos que posibiliten procesos de aprendizaje más dinámicos y pertinentes que los que se venían empleando, arguyendo razones como la motivación del alumnado (Flores, 2007), el desarrollo de habilidades creativas (Hall, 2014), el aprendizaje de habilidades musicales (Pulman, 2014) o el desarrollo profesional del músico (Jenkins, 2011; Tobias, 2013), entre otras. De este modo, se encuentran diversas aproximaciones pedagógicas que pretenden crear una relación entre el contexto del alumnado y su propio aprendizaje, así como dotarlos de herramientas para que sean ellos mismos los que, guiados por el docente, logren resolver el puzzle de conocimientos y competencias requerido para convertirse en músicos profesionales. Atención especial merecen las propuestas orientadas a generar un ambiente de aprendizaje flexible, en el cual se desarrollen conocimientos y habilidades a través de acontecimientos performativos similares a aquellos propios del campo profesional. Es el caso de la Educación Musical Performativa (en adelante, EMP) (Rodríguez-Quiles, 2017, 2018) y del Aprendizaje Musical Informal (en adelante, AMI) (Green, 2002, 2004, 2006; Jenkins, 2011; Monk, 2017). Ambas propuestas son tomadas en esta investigación como marco teórico de referencia a partir del cual analizar, reflexionar y reconstruir la práctica educativo-musical para futuros intérpretes.

En efecto, en el ámbito de la educación musical superior, estas conceptualizaciones metodológicas pueden ser igualmente empleadas para capacitar al futuro músico-intérprete y brindarle herramientas pedagógicas que puedan optimizar el aprendizaje musical (Feichas, 2010). Sin embargo, no es claro en qué medida son utilizadas en la formación de intérpretes en educación superior. El presente trabajo intenta así, arrojar luz a este campo a partir de las siguientes preguntas de investigación y tomando como objeto de análisis la clase de combo¹:

¹ Según la RAE, la palabra *combo* proviene del inglés, como abreviación de *combination*. Aquí se entenderá por *combo* la agrupación o *ensemble* instrumental y vocal destinado a la interpretación de músicas populares de diferentes estilos (Hard Bop, Latin Jazz, Neo Soul, Salsa...), sin la presencia de un director en escena.

1. ¿Cómo se desarrollan las prácticas metodológicas llevadas a cabo en la clase de combo de un programa oficial de estudios superiores en música moderna?
2. ¿Qué características de la Educación Musical Performativa presenta y qué efectos educativos provocan en el alumnado?

A partir de estas preguntas iniciales, se persigue los siguientes objetivos:

- a) Describir las características de las prácticas metodológicas utilizadas por el profesorado en la clase de combo, así como su contenido performativo.
- b) Identificar la pertinencia de las metodologías implementadas y su repercusión en la motivación del alumnado.
- c) Identificar en qué medida las prácticas metodológicas llevadas a cabo promueven el empoderamiento del alumnado como futuro intérprete profesional.

2. Educación Musical Performativa (EMP) y Aprendizaje Musical Informal (AMI)

La performance musical hace referencia a la representación en vivo por uno o varios intérpretes de una obra musical en un espacio-tiempo determinado y, generalmente, en presencia de una audiencia o público. Por su parte, el concepto performatividad surgió en el ámbito de la Filosofía del Lenguaje de la mano de Austin en 1961(2010), siendo numerosas y diversas las disciplinas que posteriormente lo han venido aplicando exitosamente en sus respectivos campos de estudio (Sociología, Estudios de Género, Teología, Performance Studies, Educación, Artes...).

Kartomi (2014) emplea el concepto performatividad en el ámbito de la Música para hacer referencia a todos aquellos componentes y características que describen y definen aspectos emergentes mientras el músico está llevando a cabo una actuación musical, así como los factores que influyen en el evento y en su preparación previa, refiriéndose a la persona intérprete, a su competencia, a la forma de abordar la performance y su creación, al estilo musical, y otros aspectos como el repertorio, el ensayo o la interacción entre intérpretes de un mismo grupo musical que al final definirá el grado de sincronía y comunicación sobre el escenario. Por su parte, Rodríguez-Quiles —a partir de diferentes trabajos sobre cultura performativa (Bachmann-Medik, 2006; Fischer-Lichte, 2004, 2012; Volbers, 2014) y en lo que ha definido como Educación Musical Performativa (2017, 2018)— focaliza la atención en aquello que acontece en el aula de Música cuando se ponen en juego las denominadas *performances didáctico-musicales* (PDMs) y cómo estas facilitan la adquisición de conocimientos y habilidades mediante procesos educativos que empoderan al alumnado a partir de procesos autorreferenciales y constituyentes de realidades estético-musicales.

Tomando como base estos dos pilares, performance y performatividad musical, la educación musical podría beneficiarse en gran medida a partir de aproximaciones pedagógicas y didácticas centradas no solamente en el estudio de la teoría de la música, la evolución histórica del lenguaje musical, las técnicas de interpretación instrumental, etc., sino en la creación de la performance propiamente dicha como acontecimiento único e irrepetible y de sus consecuencias performativas. Así, se podrá ofrecer una experiencia educativo-musical que, siendo significativa para el alumnado, consiga hacer del hecho musical una experiencia social que trascienda la partitura y los recursos técnicos en su sentido tradicional para transformar el entorno socioeducativo en el que se origina y desarrolla. Es por esto que la EMP presta atención a la experiencia artístico-musical teniendo en cuenta cada aspecto del proceso pedagógico musical y de los aspectos performativos derivados del acontecimiento estético. Esta experiencia educativa se muestra como única e irrepetible en cada contexto, según el *flow* de la clase. Por tanto, no puede ser planificada y cerrada con antelación en su totalidad, pues buena parte de ella se despliega desde el propio ambiente que genera el acontecimiento como consecuencia de las interacciones en el seno del grupo-clase (docente incluido), estando siempre abierta a las necesidades educativas del momento (Rodríguez-Quiles, 2018).

La EMP viene definida por las siguientes cuatro características principales (Rodríguez-Quiles, 2017): 1) relación existente entre intencionalidad y emergencia; 2) todos los participantes son co-creadores; 3) es un proceso eminentemente socio-educativo; 4) presenta un alto nivel de componente ético. Así pues, por un lado, la EMP se centra en primera instancia en los eventos que acontecen en clase y en la experiencia social que se desarrolla a través de la praxis musical. En efecto, la atención a los procesos performativos viene tomando tanta fuerza como el estudio de la performance en sí, ya que permite analizar la efectividad y el resultado de la performance desde dentro del evento mismo, estudiando sus características y procesos internos (Davidson, 2014). Considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje musical como *performance* (Pineau, 2005), se hace necesario indagar también en esta línea performativa en el aula. Por otro lado, el AMI (Green, 2013) es otra de las conceptualizaciones pedagógicas que aplica elementos de la EMP, pues propone un ambiente de aprendizaje menos tradicional y más flexible que rescata elementos característicos de la forma no académica en cómo aprenden y han aprendido a lo largo de la historia diferentes músicos de estilos tradicionales, folclóricos, jazz, flamenco o populares; aficionados que adquieren sus habilidades musicales por medio de actividades libres y muchas veces espontáneas, tales como imitar, escuchar, compartir entre amigos o llevar a cabo una performance real, abordando la música que es de su agrado sin seguir un plan estricto ni partiendo de la lecto-escritura musical como condición *sine qua non* para hacer música.

El aprendizaje informal fuera de un marco académico no precisa de profesorado al uso, planes de estudios, evaluaciones estandarizadas, ni otros elementos predeterminados que deban ser seguidos al pie de la letra por el aprendiz (Vidmar, 2014). Antes bien, se realiza de manera

espontánea, autónoma y libre, dependiendo tanto de la motivación intrínseca del alumnado, como de la extrínseca que el contexto en que tiene lugar pueda ofrecer. De la misma manera, es evidente que la mayor parte de la música que se escucha globalmente a diario es interpretada por músicos que han tenido un aprendizaje informal, al margen de instituciones educativas al uso. Green (2014) sostiene que la educación musical actual se vería beneficiada si tuviera en cuenta las diferentes prácticas y características del aprendizaje informal y los extrapolase a la educación formal con el objetivo de crear un ambiente de aprendizaje más efectivo y significativo en cuanto se presenta, por lo general, cómodo y sin la presión por obtener una calificación numérica (Mok, 2017). El alumnado es motivado por el simple hecho de vivir la experiencia musical y lograr el objetivo planteado por el guía, lo cual, –aplicado a las prácticas institucionalizadas–, requiere un cambio de paradigma tanto para el docente como para el discente (Rodríguez-Quiles, 2018).

3. Método

Se ha llevado a cabo una investigación de carácter cualitativo, en cuanto se pretende descubrir y describir los fenómenos pedagógicos implícitos en la práctica analizada, así como también proveer una comprensión de las actividades educativas mediante una perspectiva descriptiva y analítica. En concreto, se trata de un estudio instrumental de caso (Stake, 1998) cuya finalidad es entender los procesos llevados a cabo por un grupo de personas sin centrarse en la comprensión de los sujetos, sino en los efectos de sus acciones, con el objetivo de obtener mayor entendimiento de la temática en cuestión.

La investigación se ha llevado a cabo en la Escuela Superior de Música de Cataluña, con la autorización expresa del jefe de departamento correspondiente, así como de la coordinadora de investigación de la institución. Profesorado y alumnado aceptaron, igualmente por escrito, colaborar para esta investigación, permitiendo ser entrevistados y grabados en soporte audiovisual. En total, se grabaron 35 horas de clase, divididas en seis sesiones semanales de noventa minutos correspondientes a cuatro combos diferentes cuyo objetivo es la interpretación de obras de un estilo o artista determinado, tal como se indicará más adelante. Además, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas durante los meses de octubre y noviembre de 2017.

Los datos obtenidos por medio de esta investigación fueron analizados a partir de un sistema de categorías, subcategorías y códigos de tipo emergente. Para realizar una categorización apriorística con ayuda del programa *NVivo 12*, se tuvieron en cuenta aspectos propios de la investigación en EMP (Rodríguez-Quiles, 2017), así como conceptos referentes a la investigación en Performatividad Musical (Kartomi, 2014) y en Aprendizaje Informal (Green, 2013).

Las clases de combo analizadas forman parte del programa de estudios conducente al *Título Superior en Música - Interpretación de Jazz y Música Moderna* y se desarrollaron como se explica a continuación, siguiendo el plan de estudios establecido: desde el primer año de la titulación, el alumnado participa en diferentes clases de combo con sesiones semanales de 90 minutos a lo largo de un semestre; en primero y segundo año, se ofrecen combos prediseñados y preestablecidos por el equipo docente, entre los cuales el estudiante debe escoger dos por año, estando enfocados a géneros y estilos que, a juicio del profesorado, forman parte de la instrucción básica de todo intérprete de Jazz y Música Moderna. Algunos de estos combos son: combo de Miles David, combo de Hard Bop, combo de Latin Jazz y combo de Neo Soul. A partir del tercer año, el alumnado puede proponer el combo a cursar durante el semestre, especificando el estilo musical deseado, la agrupación de estudiantes que lo formará y el profesorado que lo guiará. Previo a su aceptación o no, la propuesta es estudiada por el departamento competente, así como por el docente sugerido. De los cuatro combos analizados aquí, dos forman parte del programa de estudios y se ofrecen cada año, mientras los otros dos fueron propuestos por el alumnado.

4. Resultados

La siguiente tabla muestra la categorización realizada para el análisis de las grabaciones de vídeo de las clases de combo y las entrevistas a profesorado y alumnado.

Tabla 1. Categorías analizadas

CATEGORÍA	CONCEPTOS	BREVE DESCRIPCIÓN
Horizontalidad	<ul style="list-style-type: none"> Horizontalidad (EMP) Aprendizaje informal en clase (AMI) 	Relaciones profesorado-alumnado
Espacialidad	<ul style="list-style-type: none"> Espacialidad (EMP) 	Uso performativo de los espacios como parte de los procesos de enseñanza/aprendizaje
Corporalidad	<ul style="list-style-type: none"> Corporalidad (EMP) 	Uso consciente del cuerpo y su influencia en los procesos de enseñanza/aprendizaje
Repertorio Musical	<ul style="list-style-type: none"> Heterogeneidad (EMP) Enculturación (músicos populares) Repertorio escogido por alumnado (AMI) 	Repertorio utilizado, estilos musicales, apertura a nuevos estilos o nuevas formas musicales
Medialidad	<ul style="list-style-type: none"> Medialidad (EMP) Escuchar e imitar (AMI) 	Formas en las que se aprenden las canciones y usos del material. Partitura, de oído, guías escritas, recursos didácticos, prácticas metodológicas alternativas...
Aprendizaje colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> Tocar con conocidos (músicos populares) 	Trabajo grupal, relación entre estudiantes y cómo influye en

Tabla 1. Categorías analizadas

Aprendizaje emergente	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje cooperativo (AMI) • Cartografía (EMP) • Aprendizaje emergente y holístico • Aprendizaje significativo 	el desarrollo de la clase Aprendizaje que se crea sin planificación expresa pero que resulta contextualmente significativo
Esteticidad	<ul style="list-style-type: none"> • Esteticidad (EMP) 	Atención a los detalles estéticos de performance
Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Eticidad (EMP) 	Atención expresa al componente ético en procesos pedagógicos
Materialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Materialidad (EMP) 	Uso convencional o no convencional del material sonoro
Disfrute	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrute (Músicos populares) • Autoestima (músicos populares) • Motivación 	Identificación del alumnado con los procesos educativos

Fuente: elaboración propia

Por motivos de espacio y ya que la investigación puede considerarse un estudio en desarrollo, presentamos únicamente el análisis de aquellas categorías que han resultado especialmente significativas, a partir de las entrevistas realizadas a profesorado y alumnado.

a) Horizontalidad

Se refiere a la relación que existe entre alumnado y profesorado que, desde la perspectiva de la EMP y el AMI, se basa en un trato horizontal en donde el alumnado adquiere mayor autonomía y el docente se convierte en guía o facilitador de los procesos de aprendizaje sin ser el único “dueño” del conocimiento ni de las decisiones tomadas dentro de la clase (Feichas, 2010).

Como ya se ha mencionado, algunas clases de combo son propuestas por el alumnado, quienes preparan un documento en donde explican el estilo o artista en el que se basará el combo, el profesorado propuesto para impartir la clase y los integrantes de la agrupación instrumental. Esta posibilidad dentro de la institución, en un programa de estudios superiores, supone una apuesta por un trato horizontal en las relaciones profesorado-alumnado, que incluso va más allá, incluyendo a la institución propiamente dicha, desde el momento en que el alumnado toma parte en decisiones organizativas y pedagógicas de su titulación. Esto no es común en la mayor parte de las instituciones educativas del país y muy bien podría aplicarse a otras especialidades de los Conservatorios de Música del resto del territorio nacional, tanto Superiores como Profesionales.

De igual manera, se observa cómo en algunos casos el profesorado trata de hacer partícipe al alumnado en el desarrollo de la clase y en la toma de decisiones frente a aspectos

como repertorio, arreglos musicales o detalles interpretativos, diferenciándose del sistema tradicional de enseñanza, en el cual docente y discente tienen roles definidos y jerárquicamente establecidos:

Mi participación siempre funciona [en el sentido] de filtrar cosas: ellos proponen una serie de cosas, y yo, de alguna manera, lo que hago es hacerles ver que hay que quedarse con la opción más válida, -sonora y estéticamente-, dentro del género. Siempre intento ser muy crítico con ellos. Cuando hay algo que realmente lo prueban y no funciona, es mejor ir a buscar otra cosa, pero [muy a menudo] les dejo decidir cuáles son las cosas que funcionan [...]. Tienen que ser críticos de su propio trabajo, porque el día de mañana lo tendrán que hacer por ellos mismos. (Entrevista docente W)

Como subraya Green (2013), los músicos populares que han tenido éxito en adquirir habilidades y convertirse en músicos profesionales practican de manera flexible sin la instrucción de un maestro incuestionable y ‘sabelotodo’ que les enseña la única manera correcta de tocar un instrumento. Esta práctica informal de aprendizaje brinda experiencias significativas para el alumnado y podría ser tenida en cuenta en la educación formal con el fin de facilitar el empoderamiento del alumnado gracias a un rol más cercano, flexible y enriquecedor del docente desde la perspectiva de una EMP, lo que nunca supone –obviamente– subestimar la misión del profesor.

b) Aprendizaje colaborativo

Es interesante reseñar cómo, en la mayoría de los casos, el alumnado de los combos analizados se conocía antes de comenzar la asignatura. Al haber asistido conjuntamente a clases de otras materias en cursos anteriores, han tenido la posibilidad de tocar juntos, cuando ni siquiera mantienen relaciones de amistad fuera del centro. Este hecho afecta directamente a la forma en que interactúan entre ellos en clase y al desarrollo de las actividades de aula. Refiriéndose a los músicos populares, Green (2013) apunta como una de las características del aprendizaje informal el hecho de que generalmente se aprende tocando con amigos en un entorno familiar y de confianza, lo cual facilita un ambiente adecuado en el que todos participan y logran un trabajo en equipo desde la confianza, tolerancia y amistad:

Es como tocar en familia. Todos nos conocemos y podemos fallar... Si tenemos un día malo o un día bueno, si estoy enferma... Hay esa confianza y el ambiente amigable de que todos estamos allí para aprender. (Entrevista alumna N)

Respecto a los combos propuestos por el alumnado, declaran haber escogido en primera instancia atendiendo a la relación de amistad que les unía antes de cursar la asignatura. En las ocasiones en que esto no fue posible, escogieron a algún otro estudiante por su buen nivel instrumental o por la buena impresión que le había causado a nivel personal. En cualquier caso, se evidencia que el alumnado se siente cómodo tocando con amigos o conocidos y que este aspecto potencia las posibilidades educativas de la clase, promoviendo la obtención de

resultados y desarrollando competencias profesionales de carácter grupal (Green, 2013; Reid y Duke, 2015).

De igual manera, el profesorado subraya la importancia del trabajo en equipo para el adecuado desarrollo de las clases, desde el momento en que el combo se basa en la creación colectiva y el aprendizaje cooperativo (Abrahams, Rowland y Kohler, 2012; Egger, 2019; Espinosa, 2019; Harrison, Lebler, Carey, Hitchcock y O'Bryan, 2013; Whitener, 2016):

En un equipo en donde hay un rol de trabajo, es mucho más fácil conseguir resultados con un nivel medio de conocimientos que en un equipo en el que hay un nivel óptimo de conocimientos, pero el rol de trabajo es negativo y hay malos entendimientos... (Entrevista docente W)

De igual manera, las relaciones interpersonales que se van forjando entre el alumnado, junto a la personalidad de cada uno y su capacidad para trabajar en equipo, influyen directamente sobre la performance:

Los metales son una familia que al final funcionan como una sola persona. [...]. Cuando 'hablan' como solistas independientes tienes más problemas que cuando entre todos ya hay una dinámica [y] se sabe que hay que conseguir un solo resultado. (Entrevista docente W)

c) Repertorio musical

Como se ha dicho, cada combo se enfoca hacia la apropiación grupal del lenguaje musical de un estilo específico. La variedad de estilos estudiados a lo largo de la titulación permite que el alumnado pueda implicarse en diferentes tipos de música moderna sin determinar el grado de importancia, valor, estética o relaciones de subordinación entre diferentes músicas, sino más bien promoviendo la heterogeneidad propia de la música en sentido amplio. Se evidencia que la inclusión de las músicas populares en la educación musical, como herramienta pedagógica, trae consigo la aparición de experiencias informales dentro de la educación reglada; experiencias que promueven a su vez la autenticidad y el aprendizaje significativo en el alumnado (Karlsen, 2010).

Rodríguez-Quiles (2018) explica la importancia de la categoría *heterogeneidad* como herramienta pedagógica para descentralizar el proceso de enseñanza/aprendizaje y permitir experiencias musicales creadas desde contextos emergentes y rizomáticos², sin propuestas cerradas que puedan coartar, minimizar o incluso prohibir el uso de algún tipo de música. De igual manera, para Green (2013) el tipo de música que se decide abordar es un aspecto importante en el AMI, ya que los músicos populares aprenden informalmente a través de fenómenos de enculturación, refiriéndose al aprendizaje de estilos musicales que son conocidos

² El aprendizaje rizomático es aquel en el que el conocimiento es construido por cada persona autoconsciente en aras de adaptarse a las condiciones ambientales.

y de uso cotidiano en su contexto familiar o social, esto es, desde la música que para ellos es significativa (Mok, 2017). En este estudio de caso, el alumnado escoge el tipo de música que quiere aprender y de los combos analizados se desprende que esta característica es de gran importancia para el ambiente de aprendizaje y para su motivación, así como para la apropiación del estilo musical deseado junto con el lenguaje que le es propio y lo define:

Antes había tocado los típicos temas de Jobim, pero está “guay” conocer temas más “raros”... Yo propuse unos temas y el profe propuso otros... Tengo muchas expectativas con [la clase de] combo. Me encanta [el] estilo [musical que tocamos]. (Entrevista alumna J)

Es una cosa muy buena que ofrece [el centro]: gran variedad de combos de muchos estilos, [lo que] te permite tocar muchos géneros que quizás no harías de otro modo y eso está bien. Algunos profes dicen que tienes que salir de aquí sabiendo tocar todos los estilos, que tengas las herramientas para poder [abordar] todos los estilos que te puedas encontrar. Los combos son una herramienta fantástica. (Entrevista alumno A)

d) Espacialidad y Corporalidad

Las clases de combo tienen lugar en aulas dotadas de una infraestructura adecuada. Alumnado y profesorado se ubican libremente en el espacio. Como se observa en la Figura 1, la opción preferida es el círculo, lo que facilita la comunicación entre los miembros, enriqueciendo con ello el trabajo cooperativo.



Figura 1. Uso del espacio en la clase de combo
Fuente: elaboración propia

Del análisis del trabajo de campo, se deduce que la categoría *espacialidad* no ha resultado ser un elemento especialmente atendido en el contexto pedagógico de las clases. En EMP, por el contrario, se busca expresamente romper con los usos estándares de los espacios a fin de generar experiencias significativas que puedan empoderar al alumnado. Entonces, no se trataría únicamente de buscar ese uso performativo y no convencional del espacio como herramienta pedagógica alternativa, sino de crear consciencia del espacio en sí y de la manera en que este puede enriquecer la expresión musical brindando experiencias performativas de gran valor en la actividad docente, primero, y en la profesional, después (Rodríguez-Quiles, 2017).

Además del aula en donde se desarrollan las sesiones de clase, el salón de actos se configura como el otro espacio tradicionalmente utilizado por docentes y reservado para la ‘audición final’ (Figura 2). A diferencia de las clases, en esta audición final, el alumnado se ubica en el escenario de cara al público, como si de un concierto real se tratara, mientras el docente ocupa alguna de las butacas de la sala. Conviene señalar que en ningún momento previo a esta prueba final el alumnado ha hecho uso de dicho espacio, lo que supone una experiencia, si no estrictamente nueva para algunos de ellos, sí para el *ensemble* en su conjunto. Si bien el profesorado arguye que uno de los objetivos de la clase es el de preparar al alumnado para la profesión musical, no se ahonda sin embargo en los detalles escénicos y en los diferentes aspectos que se ponen en juego en el momento de presentar una performance ante el público: prueba de sonido, ubicación en tarima, miedo escénico, empatía con los oyentes/espectadores... Así como tampoco se desprende del material analizado un uso consciente del cuerpo en escena, dirigiéndose el foco de atención en clase más hacia aspectos de tipo técnico-musical.



Figura 2. Audición final
Fuente: elaboración propia

e) Aprendizaje emergente

La *Unvorhersehbarkeit* o impredecibilidad como parte consustancial a los actos performativos (Fischer-Lichte, 2012) constituye sin duda una de las categorías más interesantes entre las estudiadas en Artes Escénicas y que muy bien se pueden considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en general, y en educación musical, en particular. En efecto, como todo docente ha experimentado, la relación entre la planificación de una clase y la realidad derivada de su implementación varía dependiendo del grupo, del contexto, de las circunstancias, entre otros factores. Así, del análisis de las entrevistas se desprende que el propio alumnado es consciente de la importancia de ese aprendizaje que emerge del devenir mismo de la clase de manera no lineal ni preconcebida. Así, frente a la pregunta ‘¿Crees que has conseguido lo que esperabas?’ obtenemos respuestas del tipo:

Sí, mucho. Ahora estoy cantando otras canciones en otras asignaturas y me doy cuenta de todo lo que he absorbido [y] que no tenía. (Entrevista alumno E)

Se aprende versatilidad, a trabajar con poco tiempo, capacidad de reacción, trabajar con gente diferente y saber encajar lo mejor posible. (Entrevista alumno L)
Tengo un grupo [en donde] hago de director musical y todo lo que hago es lo que veo que los profes hacen y lo que he vivido en el combo. (Entrevista alumno S)

Como explica Green (2013), los músicos populares aprenden de manera informal, -en el marco de una perspectiva performativa-, utilizando como herramienta pedagógica la experiencia de una performance que integra diferentes habilidades, como la escucha y la interpretación. Los conocimientos y habilidades se adquieren así individual y grupalmente, como quien va transitando por un mapa sin un orden o secuencia preestablecida, tomando decisiones de manera emergente. Rodríguez-Quiles (2018), en alusión a Deleuze y Guattari (1980), hace referencia a lo anterior con el término *cartografía*, una característica del aprendizaje rizomático aplicada a la EMP, en la cual la adquisición de conocimientos se compara con un mapa sobre el que alumnado y profesorado van transitando, explorando y tomando unas rutas u otras dependiendo de los contextos emergentes, así como de las experiencias y relaciones sociales y artísticas que puedan surgir dentro (y fuera) del aula.

f) Eticidad

El profesorado tiene la responsabilidad de cuidar los aspectos éticos como categoría esencial durante el proceso de enseñanza/aprendizaje (Rodríguez-Quiles, 2017), pues en EMP la horizontalidad y la flexibilidad en la expresión individual y en la toma de decisiones grupales, hacen que las relaciones adquieran un carácter político, lo que resulta evidente cuando algún integrante trata, por ejemplo, de imponer sobre los demás una idea o gusto particular. Uno de los presupuestos esenciales de la EMP consiste en alcanzar un equilibrio entre los elementos artísticos, sociales y políticos para, de esta manera, orientar al alumnado no solo hacia la adquisición de habilidades musicales y profesionales, sino igualmente hacia comportamientos y actitudes moralmente aceptables que le inviten a tomar conciencia de su responsabilidad ante los procesos y los resultados, consecuencia todo ello de un óptimo trabajo colectivo y social.

Se ha comprobado que docentes y discentes son conscientes del componente ético que debe estar en la base del proceso de enseñanza/aprendizaje (Locke, 2008; Elliot, 2014; Nichols, 2016; Richerme, 2017). Al tratarse de una clase grupal en donde la comunicación y las relaciones personales coconstituyen una herramienta de trabajo orientada hacia el cumplimiento de los objetivos, la interacción entre personas repercute directamente sobre el desarrollo y buen resultado de los procesos educativos puestos en juego. El profesorado coincide en otorgar gran importancia al respeto por las propuestas del alumnado y por el trabajo grupal, cuestión ésta que no pasa desapercibida para el alumnado.

Después del combo noté un cambio abismal en cómo yo llevaba las cosas en mi banda: ser mucho más efectivo, saber cómo comunicarte con el resto de los músicos, cómo dirigirlo,

respetar mucho más, saber escuchar no solamente a la hora de hablar, sino a la hora de tocar también. A mí me cambió bastante la vida. (Entrevista Alumna N)

g) Esteticidad y disfrute

Al ser preguntado por los objetivos de la asignatura de combo, el profesorado señala el aspecto estético como objetivo principal, entendido como la apropiación de un estilo específico, siendo capaz de interpretarlo con el resultado más bello posible (Duke, 2006; Hargreaves, 2012; Thakar, 2015). Por otra parte, la motivación y disfrute del alumno aumenta cuando este se enfrenta a músicas significativas para él en ambientes de aprendizaje más informales que exclusivamente formales (Green, 2008; Mok, 2017, 2018).

De igual manera, al abordar una metodología que parte de actividades y tareas próximas a la futura realidad laboral del alumnado y no de pequeños ejercicios de clase descontextualizados, se consigue una mayor motivación, tanto individual como grupal, puesto que los resultados estéticos que se van obteniendo a lo largo del proceso resultarán palpables. Esto, unido a la autonomía que se concede al alumnado como consecuencia de la horizontalidad de los procesos educativos, le permite disfrutar de un ambiente de aprendizaje flexible y cómodo, haciendo que las sesiones -pese al esfuerzo y entrega que conllevan- se asemejen más a momentos de diversión y esparcimiento.

5. Conclusiones y discusión

La observación y el análisis de las clases de combo de un programa de estudios superiores de música desde el prisma del Aprendizaje Informal y de la Educación Musical Performativa arrojan conclusiones interesantes sobre innovación en educación musical que merece la pena tener en cuenta y que pasamos a resumir.

Dando respuesta a las preguntas de investigación acerca de las características generales y performativas de las prácticas metodológicas observadas y los efectos educativos sobre el alumnado, se comprueba que la asignatura de combo ofrece al docente gran flexibilidad tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases. Por este motivo, los grupos suelen diferenciarse unos de otros, dependiendo del docente que los imparta y de su metodología propia, basada en primera instancia en su criterio y experiencia personales. Aun así, se observa que el profesorado se inclina más por una educación horizontal que facilita al alumnado apropiarse de su singular proceso de aprendizaje (Feichas, 2010), sintiéndose protagonista del desarrollo de la materia en los sucesivos semestres que configuran la titulación. Evidencias de esto se han encontrado en la participación del alumnado en la toma de decisiones y en cómo interpreta su instrumento en el contexto de un *ensemble*.

Por otra parte, este grado de flexibilidad facilita el desarrollo progresivo de un aprendizaje emergente, producto de los acontecimientos experimentados en cada una de las sesiones. De igual manera, a través del trabajo grupal se genera un aprendizaje cooperativo en el que la relación entre alumnado y profesorado brinda un ambiente no solo motivador y gratificante, sino efectivo, en la medida en que está basado en la confianza y el respeto mutuos (Reid y Duke, 2015). Esta relación es promovida por un profesorado que no descuida el aspecto ético del proceso educativo (Elliot, 2014) y que es consciente de que la creación de una performance, tanto en el ámbito académico como, posteriormente, en el profesional, requiere de buenas relaciones interpersonales que optimicen el trabajo grupal y el resultado estético final (Thakar, 2015).

Así mismo, y respondiendo al primer objetivo de la investigación, se observa que algunos elementos de los procesos analizados pueden ser comprendidos desde una perspectiva performativa, utilizando herramientas provenientes de la EMP y del AMI, sin bien existen otros que podrían mejorarse. Es el caso de la utilización consciente del cuerpo y del espacio, tanto en formas convencionales como no convencionales, puesto que las experiencias performativas que diversifican el uso de estas herramientas corporales y espaciales resultarían de gran utilidad para el desarrollo profesional del estudiante de Música, desde el momento en que le hacen tomar conciencia de la importancia de su cuerpo en el espacio durante la realización de una performance, jugando estas categorías un papel decisivo tanto en el proceso como en el producto artístico final.

Por lo que se refiere a la motivación del alumnado (objetivo b), las entrevistas revelan una respuesta muy positiva respecto a la clase de combo, desde el momento en que les concede libertad para escoger el estilo musical a trabajar, de suerte que los jóvenes agradecen la flexibilidad del profesorado en cuanto a la interpretación instrumental individual y colectiva, así como al respeto por el criterio musical de cada cual, siempre dentro del marco de actuación establecido colectivamente. Por otra parte, el alumnado muestra una muy buena sintonía entre sí, estableciéndose relaciones interpersonales que se ven afianzadas por el propio hacer musical grupal a lo largo del tiempo.

En relación al tercer objetivo, se ha comprobado que las prácticas metodológicas llevadas a cabo promueven el empoderamiento del alumnado como futuro intérprete profesional, desde el momento en que las clases de combo pretenden asemejarse a la actividad real de un grupo musical profesional. Esto permite que aquél se familiarice con los procesos y las distintas situaciones que surgen con motivo de la creación grupal de una performance. De igual manera, se dota al discente con herramientas en aspectos como la dirección musical, las relaciones personales, los roles en el seno del *ensemble* o la toma de decisiones, entre otras; resultados positivos derivados de un aprendizaje cooperativo y que concuerdan con otros

estudios recientes en el ámbito de la formación del profesorado (Izquierdo, Martínez, Frutos y Moreno, 2019).

Dado que la investigación sugiere que el profesorado opta por plantear en sus clases un ambiente de aprendizaje flexible en torno a prácticas de carácter performativo e informal, valdría la pena formalizar dichas prácticas pedagógicas a fin de ofrecer a los docentes un corpus de conocimiento teórico-práctico sobre las mismas, todo ello a la luz de la EMP y del AMI (Woody, 2007; Green, 2008; Mantie, 2013; Rodríguez-Quiles, 2017, 2018). Desde este punto de vista, resultaría interesante la colaboración entre instituciones musicales, centros universitarios y grupos de investigación a fin de generar dinámicas educativas acordes con una educación postmoderna, también en el ámbito de la formación musical de carácter profesionalizado (Pulman, 2014; Mok, 2017).

Agradecimientos

Los autores agradecen tanto a la ESMUC como al profesorado y alumnado participantes en este estudio sus inestimables aportaciones.

Referencias

- Abrahams, F., Rowland, M. y Kohler, K. (2012). Music Education behind Bars: Giving Voice to the Inmates and the Students Who Teach Them. *Music Educators Journal*, 98(4), 67-73. doi: 10.1177/0027432112443711
- Austin, J.L. (2010). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bachmann-Medik, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Davidson, J.W. (2014). Introducing the Issue of Performativity. *Music, Musicology Australia*, 36(2), 179-188. doi: 10.1080/08145857.2014.958269
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre Textos.
- Duke, R. (2006). Beautiful Teaching. *The American Music Teacher*, 56(2), 22-24. Recuperado de: <http://openmusiclibrary.org/article/16039/>
- Egger, J. (2019). Effects of cooperative learning on preservice elementary teachers' interest in and integration of music into core academic subjects. *International Journal of Music Education*, 37(4), 608-621. doi: 10.1177/0255761419852173

- Espinosa, I. de (2019). Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 251-254. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/366121>
- Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, 27(1), 47-58. doi:10.1017/S0265051709990192
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica LEEME*, 19, 1-16. Recuperado de: <http://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/9763/9197>
- Green, L.P. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Abingdon, GB: Ashgate.
- Green, L. P. (2004). What can Music Educators learn from Popular Musicians? En C.X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp.224-241). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.
- Green, L.P. (2005). The music curriculum as lived experience: children's 'natural' music learning processes. *Music Educators' Journal*, 91(4), 37-42. doi: 10.2307/3400155
- Green, L.P. (2006). Popular music education in and for it self, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118. doi: 10.1177/0255761406065471
- Green, L.P. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Abingdon, GB: Ashgate.
- Hall, R. (2014). Enhancing the Popular Music Ensemble. Workshop and maximising student potential through the integration of creativity. *International Journal of Music Education*, 33(1), 103-112, doi: 10.1177/0255761414533310
- Hargreaves, D. (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40(5), 539-557. doi: 10.1177/0305735612444893
- Harrison, S., Lebler, D., Carey, G., Hitchcock, M. y O'Bryan, J. (2013). Making music or gaining grades? Assessment practices in tertiary music ensembles. *British Journal of Music Education*, 30(1), 27-42. doi: 10.1017/S0265051712000253

- Izquierdo, T., Martínez, E.A., Frutos, A.E. y Moreno, J.R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. doi: 10.6018/rie.37.2.369731
- Jenkins, P. (2011). Formal And Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179-197. doi: 10.2979/philmusieducrevi.19.2.179
- Karlsen, S. (2010). BoomTown music education and the need for authenticity – informal learning put into practice in swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 35-46. doi: 10.1017/S0265051709990180
- Kartomi, M. (2014). Concepts, Terminology and Methodology in MusicPerformativity Research. *Musicology Australia*, 36(2), 189-208. doi: 10.1080/08145857.2014.958268
- Locke, K. (2008). Music Education and Ethical Judgment in the Postmodern Condition. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 7(1), 74–87. Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Locke7_1.pdf
- Mantie, R. (2013). A comparison of “popular music pedagogy” discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 334-352. doi: 10.1177/0022429413497235
- Mok, A.O. (2017). Informal learning: A lived experience in a university musicianship class. *British Journal of Music Education*, 34(2), 169-188. doi: 10.1017/S0265051716000498
- Mok, A.O. (2018). Formal or informal — which learning approach do music majors prefer? *International Journal of Music Education*, 36(3), 380-393. doi: 10.1177/0255761418761258
- Nichols, J. (2016). Sharing the Stage: Ethical Dimensions of Narrative Inquiry in Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 63(4), 439-454. doi: 10.1177/0022429415617745
- Pineau, E.L. (2005). Teaching Is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. En B.K. Alexander (Ed.), *Performances Theory In Education. Power, Pedagogy and the Politics of Identity* (pp.15-39). New York: Routledge.
- Pulman, M. (2014). Popular music pedagogy: Band rehearsals at British universities. *International Journal of Music Education*, 32(3), 296-310. doi: 10.1177/0255761413491207
- Reid, A. y Duke, M. (2015). Student for student: Peer learning in music higher education. *International Journal of Music Education*, 33(2), 222-232. doi: 10.1177/0255761415569107

- Richerme, L. (2017). A feminine and poststructural extension of cosmopolitan ethics in music education. *International Journal of Music Education*, 35(3), 414-424. doi: 10.1177/0255761416667470
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017). Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn. En J.A. Rodríguez-Quiles (Ed.), *Internationale Perspektiven zur Musik(Lehrer)ausbildung in Europa* (pp.19-37). Potsdam: UP Verlag.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 139-150. doi:10.4067/s071627902018000100139
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Thakar, M. (2015). *Looking for the "Harp" Quartet: An Investigation into Musical Beauty*. Rochester: University of Rochester Press.
- Tobias, E.S. (2013). Composing, song writing, and producing: Informing popular music pedagogy. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 213-237. doi: 10.1177/1321103X13487466
- Vidmar, T. (2014). Selected Aspects of Non-Formal Education in Ancient Greece, Middle Ages and the Reformation. En I.Ž. Žagar y P. Kelava (Eds.) (2014). *From formal to non-formal: Education, learning and knowledge* [Versión epub]. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/325107863_From_Formal_to_Non-Formal_Education_Learning_and_Knowledge
- Volbers, J. (2014). *Performative Kultur*. Wiesbaden: Springer.
- Whitener, J. (2016). Using the elements of cooperative learning in school band classes in the United States. *International Journal of Music Education*, 34(2), 219–233. doi: 10.1177/0255761414541865
- Woody, R.H. (2007). Popular Music in the School: Remixing the issues. *Music Educators' Journal*, 93(4), 32-37. doi: 10.1177/002743210709300415

Música y lengua de signos a cuatro voces: una experiencia educativa y musical para la inclusión

Music and sign language at four voices: an educational and musical experience for inclusion

Borja Juan Morera

592496@unizar.es

Dpto. Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5943-5012>

Iciar Nadal García

iciarnad@uniza.es

Dpto. Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1325-2373>

María Belén López Casanova

belocasa@unizar.es

Dpto. Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9101-6478>

doi: 10.7203/LEEME.45.16244

Recibido: 12-12-2019 Aceptado: 11-02-2020. Iciar Nadal García, Dpto. Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza, c/Pedro Cerbuna 12, C.P. 50009, Zaragoza. España.

Resumen

El binomio lengua de signos y música está adquiriendo cada vez más presencia en nuestra sociedad gracias a los medios de comunicación, las redes sociales y, en especial, a YouTube. Existe un escaso número de investigaciones que traten el tema en profundidad. En este artículo, se presenta una investigación de corte cualitativo, a través de un estudio de caso sobre el Coro Inclusivo Cantatutti que signa "a voces" la música polifónica, para acercar a personas con y sin discapacidad auditiva a la comprensión de este estilo musical. El objetivo principal de nuestra investigación ha consistido en conocer la incidencia que produce en el intérprete y en el espectador, con y sin discapacidad auditiva, la música polifónica signada a cuatro voces. Tras el análisis de los resultados obtenidos durante el proceso, se puede concluir que esta música amplía el acceso a la cultura a las personas sordas y refuerza el concepto de forma visual a personas sin discapacidad auditiva

Palabras clave: Inclusión; canto Coral; lengua de signos; música.

Abstract

The binomial sign language and music are gaining more and more presence in our society thanks to the media, social networks and especially YouTube. Only a small number of investigations that deal with the subject in depth. In this article, a qualitative research is presented, through a case study on the Cantatutti Inclusive Choir that signs polyphonic music, to bring people with and without hearing disabilities to the comprehension of this musical style. The main objective of our research has been to know the incidence that signed polyphonic music in four voices has in the interpreter and in the viewer with and without hearing impairment. After analyzing the results obtained during the process, we can conclude that polyphonic music for a signed choir extends access to culture for deaf people and reinforces the concept visually, for people without hearing impairment.

Key words: Inclusion; singing; sign language; music.

1. Introducción

Actualmente, existe una importante sensibilización sobre el acceso de la música a las personas sordas a través del signado tanto de canciones como de música instrumental (Cripps, Rosenblum y Small, 2016), haciendo de la música una práctica más inclusiva. En los últimos años, están apareciendo diferentes cantantes, agrupaciones y colectivos que trabajan para acercar la música a un público con y sin discapacidad auditiva.

Tras la búsqueda y análisis, en las principales bases de datos (Web of Science, Scopus, ProQuest) de investigaciones y experiencias que tratan el tema, se localizan muy pocos documentos en España relacionados con la materia, como podrá comprobarse a continuación. Sin embargo, se detectan algunos estudios que analizan este fenómeno, principalmente en EE.UU., debido a la trascendencia y popularidad que ha adquirido en los últimos años el signado de canciones a través de las redes sociales.

1.1 Antecedentes en EE.UU. y España

Las primeras incursiones en interpretación de canciones en lengua de signos se desarrollan en EE.UU. Según Cripps (2018), el primer registro de música signada aparece en el año 1902, en la película de cine mudo “Star Spangled Banner”, donde una mujer sorda interpreta en lengua de signos el himno nacional estadounidense. Otro registro de canciones signadas se encuentra en un proyecto cinematográfico de la Asociación Nacional de Sordos de EE.UU., producido entre 1910 y 1920 (Bahan, 2006). Más tarde, en los años 30, se vuelven a localizar nuevas muestras en las películas del director de cine americano Charles Krauel, en donde aparecen algunas tomas de canciones signadas.

Los siguientes documentos emergen en los años 60, en el Teatro Nacional de Sordos, donde introducen dos canciones signadas: “Rescue at Sea” y “The Three Blind Mice”. Y es a partir de 1990 cuando empiezan a surgir más ejemplos de canciones signadas (Cripps, 2018). No obstante, las interpretaciones de las canciones para lengua de signos americana (ASL) también se encontraba comúnmente en las iglesias y las realizaban intérpretes contratados y estudiantes de lengua de signos (Maler, 2013). Actualmente, en EE.UU. las personas que a través de la lengua de signos interpretan música para sordos se han convertido en verdaderas estrellas mediáticas, sobre todo, desde su aparición en las redes sociales. Son intérpretes de la música en la lengua de signos estadounidense (ASL), y su oficio implica no solo el dominio de ASL, sino también la empatía, la creatividad, la espontaneidad, el baile, etc. (Jones, 2017). Cripps y Lyonblum (2017), entienden la “música signada” como una forma única de espectáculo, aunque comparta elementos que son comunes a la música en general.

En España, no se localizan documentos que acrediten cuándo comienza esta práctica. No obstante, en la actualidad algunos músicos y cantantes ofrecen conciertos acompañados de intérpretes de lengua de signos española (ILSE). Aunque ha sido una práctica habitual en la comunidad sorda, es actualmente cuando adquiere mayor visibilidad y difusión a través de las plataformas de redes sociales. Uno de los pioneros en introducir el uso de intérpretes de lengua de signos en España (LSE) fue el cantautor Tontxu Ipiña, que incorporó en 2008 a sus conciertos a Evelin Vega, intérprete en LSE (Valle, 2008). La cantante y compositora madrileña Laura Honrubia, con su grupo “Dale al aire”, comenzó su utilización en el año 2009 (Ruiz Marull, 2017). Sin embargo, el ejemplo más mediático en utilizar la ILSE es el de la cantautora española Rozalén que, junto con la intérprete de lengua de signos Beatriz Romero, ofrecen conciertos en directo desde el año 2013 llegando así a un público más amplio, incluyendo a la comunidad sorda, haciendo que la música se pueda escuchar y sentir a través de la vista (García, 2016).

1.2 Tipos de música signada

La comunidad sorda se puede comunicar de dos formas: utilizando la lengua de signos o la Comunicación Bimodal. La lengua natural de las personas sordas es la lengua de signos, que es una lengua como el inglés, francés, etc., sólo que gestual. Tiene su propia estructura, gramática y sintaxis, y no es universal: varía de un país a otro y dentro de España tiene distintas acepciones, es decir, que los signos pueden variar de una comunidad autónoma a otra (Valdés, 2013). La lengua de signos tiene su propia estructura y prioriza las palabras claves que dan la información a las personas sordas sin tener en cuenta la estructura del lenguaje oral.

En cuanto al sistema bimodal (Ferraro, 2018), consiste en utilizar los signos simultáneamente con la lengua oral y fue introducido por Schlesinger (1978). Valdés (2013) señala que:

“La comunicación bimodal, es un sistema creado a medio camino entre la lengua oral y la lengua de signos. El vocabulario es el de la lengua de signos y la estructura que se sigue es la de la lengua oral, para los oyentes es más fácil de aprender.”¹

En la cultura sorda hay dos tipos de canciones signadas (Bahan, 2006; Listman, Loeffler y Timm 2018): las canciones traducidas y las canciones signadas de percusión. Esta última categoría requiere la organización de signos a tempo de la música. A estas dos clasificaciones, habría que añadir el signado de música instrumental, en la que juega un papel indispensable la expresión corporal, facial y los planos donde se realiza el signado para ubicar los diferentes parámetros de la música.

¹ Recuperado de <http://valdescarmen.blogspot.com/2013/07/la-lengua-de-signos-y-la-comunicacion.html>

Según Serna y Piñero (2017, p.71), la interpretación de canciones en lengua de signos española (ILSEC) “se ha conformado como una nueva modalidad dentro del campo de la interpretación”. Se trata de una nueva forma de escuchar y hacer música donde no sólo participa el fenómeno sonoro, sino que la expresión corporal, la mirada y la puesta en escena, son aspectos claves (Bahan, 2006; Kaneko, 2011; Straus, 2011; Maler, 2013; Cook, 2017). Es decir, los movimientos de las manos no sólo traducen el texto, sino que también interpretan los sentimientos que la música produce: consiste en escuchar la música con la mirada. Recientemente, han surgido algunos estudios que consideran estas interpretaciones como un fenómeno multimodal (Maler, 2013; Cripps, 2018; Peñalba, Moriyón y Luque, 2018), que va más allá de lo sonoro y que permite hacer accesible la música a personas sordas, sin olvidar la importancia de su grado de diversidad funcional a nivel auditivo, antecedentes educativos, culturales, etc. Además, los intérpretes transmiten un mensaje, una intención y un sentimiento que llega de forma directa al espectador, se convierten en artistas.

Esta forma de interpretar la música cumple funciones tanto comunicativas como cognitivas, tal como afirman Thompson, Cotnoir-Bichelman, McKerchar, Tate y Dancho (2007) en sus investigaciones. El signado de canciones no se debe quedar en una mera traducción del texto, ya que tendría el mismo interés que la traducción de un texto literario. Es necesaria la representación a través del movimiento rítmico corporal para llegar a las emociones y sentimientos que provoca la música. El factor expresivo debe ser el más intenso (Buchholz, 2018; Silvestri, Ehrenberg, Dick y Shim, 2018).

A pesar de llevar un considerable tiempo en uso la utilización de la lengua de signos para acompañar o interpretar música, siempre se aplica a canciones monofónicas, es decir, de una sola voz. Pero no existen documentos escritos que planteen la posibilidad de signar todas las voces de la polifonía. Sin embargo, el proyecto de Coro Inclusivo Cantatutti de la Universidad de Zaragoza lleva incluyendo entre sus experiencias, desde octubre de 2017, el signado de canciones a dos, tres y cuatro voces para coro mixto. A través de su forma de expresión multimodal (voz, lengua de signos y expresión corporal), Cantatutti puede llegar a un mayor número de público con y sin discapacidad auditiva, experimentando nuevas experiencias y haciendo más accesible a personas sordas y oyentes esta parte de la cultura.

Esta experiencia, unida al interés suscitado en la comunidad sorda, lleva a plantear una línea de investigación que, bebiendo de las fuentes donde se asientan los principios del signado musical para personas con discapacidad auditiva, pretende ir más allá y abrir una nueva vía en el signado de la polifonía para la apreciación de la estética, la complejidad y la belleza de la música a varias voces. Por tanto, el principal propósito del presente estudio consiste en detectar de qué manera incide la interpretación de la música signada tanto en el intérprete como en el espectador con y sin diversidad funcional, desarrollando una función más inclusiva.

2. Método

Tras la experiencia desarrollada con el coro Cantatutti, se plantea como objetivo principal conocer la incidencia e impacto significativo que produce la música polifónica signada a cuatro voces en el intérprete y en el espectador con y sin discapacidad auditiva. Se parte de la hipótesis de que el signado de la música polifónica repercute de forma directa en aspectos como la mejora de la interpretación, recepción y comprensión, transmisión del mensaje musical y extramusical de las canciones, así como que establece un vínculo expresivo entre la música y el gesto signado. Y esto incide de manera significativa tanto en la comunidad oyente como no oyente, como se constata en el presente estudio.

Se ha optado por profundizar en la comprensión del fenómeno planteado y se diseña un estudio de caso, de corte cualitativo, sobre el Coro Cantatutti. Pero, antes incluso de elegir dicho método, se ha realizado una revisión bibliográfica que tenía por objetivo acercarse al objeto de estudio y averiguar con qué técnica se podía hacer una aportación mayor al estado de la cuestión. Para acercarse a las principales tendencias en interpretación musical con lengua de signos, se ha realizado una búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos con contenidos académicos relacionados: Web of Science, Scopus, ProQuest, y el buscador digital Google Scholar, revistas especializadas en lengua de signos, etc. Por otro lado, se han realizado búsquedas en YouTube de música signada y páginas Web de centros educativos especializados, principalmente. Esto ha permitido plasmar algunas de las prácticas más comunes utilizadas por los miembros de la cultura sorda para la interpretación musical, clasificándolas a partir de una bibliografía que corresponde, casi en exclusiva, a la comunidad científico-educativa anglosajona.

La revisión bibliográfica también ha permitido el acercamiento a los trabajos previos realizados por otros autores, así como la familiarización con la terminología específica. Ha servido además para identificar las metodologías concretas y los aportes al conocimiento que, desde nuestra experiencia con el Coro Cantatutti de la Universidad de Zaragoza, podía hacerse. Por tanto, esta revisión bibliográfica conlleva una metodología de estudio de caso. Para Arnal, Del Rincón y Latorre (1994), el estudio de caso debe ir encaminado a la toma de decisiones, centrando su interés y poder estratégico en un evento (una experiencia), para descubrir una posible aplicabilidad a situaciones naturales. Describir un caso en concreto facilita su comprensión, además se ve favorecida por los investigadores en el campo y su implicación facilita una descripción adecuada de la realidad que se presenta (Imbernón, 2002). De esta manera, se realiza una descripción basada en el propio trabajo en el Coro Cantatutti, reflexionando desde la propia experiencia con el fin de aportar nuevos conocimientos al área en la que se esté investigando. Así, el diseño propuesto se planteó con las siguientes fases:

- Recogida de información: observación participante y recogida de datos a través del cuaderno de campo, realización de entrevistas semiestructuradas y creación de un grupo de discusión.
- Verificación y confirmación de los datos: el análisis de los datos recogidos y su triangulación se ha llevado a cabo con el software NVivo. Esta herramienta se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos. Sirve para organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como: entrevistas, respuestas de encuestas con preguntas abiertas, contenido de las redes sociales, etc.
- Interpretación de la información. Discusión y conclusiones.

2.1 Contexto

El estudio de caso se contextualiza en el coro Cantatutti de la Universidad de Zaragoza. Lo conforman estudiantes con y sin diversidad funcional, personal docente e investigador, personal de administración y servicios, y ciudadanos en general. Está integrado por 80 componentes, de los cuales más de la mitad (64,2%) son estudiantes de la Universidad de Zaragoza y el resto pertenecen a los otros colectivos mencionados. En el momento que se realiza la investigación, el 64% son mujeres y el 36% hombres. El 35% de los participantes presenta algún tipo de diversidad funcional (visual, auditiva, física o psíquica). La edad media se sitúa entre los 18 y 25 años.

El 68 % de los coralistas participa por primera vez en un coro. Solo el 10 % tiene estudios musicales reglados, el 19 % no tiene ningún conocimiento musical y el resto, los adquiridos en Educación Primaria o de forma amateur y autodidacta.

Es importante destacar que es un coro que canta con la voz y con lengua de signos española (LSE). El signado lo realizan todos los componentes del coro, con y sin diversidad funcional (a excepción de aquellas personas con diversidad funcional visual).

2.2 Muestra

La muestra de sujetos de los que se extraen los datos para el presente estudio de caso se puede clasificar en tres grupos: los participantes en las entrevistas semiestructuradas (8), los participantes en el grupo de discusión interno del coro Cantatutti (40), y los participantes de las sesiones observadas con la Asociación ASZA (35) y alumnado del Colegio de La Purísima de Zaragoza (18).

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas:

1. El perfil de los informantes participantes (I.P.) es:
 - I.P.1: contralto, sin conocimientos musicales, participa en el coro desde hace dos años y tres meses. Ansiedad y otras afecciones psíquicas.
 - I.P.2: soprano, con conocimientos musicales, participa en el coro desde hace dos años y tres meses.
 - I.P.3: soprano sin conocimientos musicales, participa en el coro desde hace dos años y tres meses.
 - I.P.4: tenor, sin conocimientos musicales, participa en el coro desde hace dos años y tres meses. Asperger, con una discapacidad de 33%.
2. El perfil de los informantes externos (I.E.) es:
 - I.E.1: hombre sin conocimientos musicales. Trabajador de banca.
 - I.E.2: hombre sin conocimientos musicales. Trabajador del sector sanitario.
 - I.E.3: mujer con conocimientos musicales. Maestra de música y especialista en expresión corporal.
 - I.E.4: mujer. Discapacidad auditiva total. Maestra en colegio de estudiantes sordos.

El segundo contexto es el referido al grupo de discusión, constituido por 40 componentes voluntarios del coro Cantatutti, con y sin diversidad funcional. Y, en cuanto al tercer contexto, el referido a los grupos de las sesiones observadas añade a la muestra los siguientes colectivos:

- Coro Cantatutti y Asociación ASZA (Agrupación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón). En esta muestra participaron 35 sordos con una media de edad de 45 años.
- Coro Cantatutti y 18 estudiantes sordos de entre 8 y 12 años del Colegio La Purísima para estudiantes sordos de Zaragoza y del Centre Surdité Langage Massy de París.
- Coro Cantatutti en sus ensayos.

2.3 Instrumentos

2.3.1 Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo el estudio de caso y, dependiendo del tipo de estrategia utilizada, se han aplicado diferentes técnicas para el proceso y registro de los datos. Por un lado, a través de la observación participante, el cuaderno de campo ha servido para anotar y recoger la información de forma estructurada durante los ensayos y sesiones del coro. Por otro lado, se han confeccionado unas entrevistas semiestructuradas donde se tiene en cuenta los pasos descritos por Cohen y Manion (1990). El tipo de preguntas que se plantean son abiertas por definición,

sin categorías de respuesta preestablecidas. El sistema de codificación ha sido flexible y abierto a cambios en todo momento (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Las entrevistas las respondieron informantes externos (público) e informantes participantes (coralistas). Para las entrevistas de los informantes externos, se ha recurrido al visionado de diferentes grabaciones de canciones signadas a cuatro voces por el Coro Cantatutti. Las entrevistas han sido registradas mediante una grabadora y transcritas a ordenador gracias al software de reconocimiento de voz de la Suite Google y el posterior tratamiento del texto reconocido.

Finalmente, se ha creado un grupo de discusión en el que han participado componentes del coro después de realizar una actuación. En palabras de Krueger (1991, p.25), “un grupo de discusión puede ser definido como una conversación planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo no-directivo”.

2.3.2 Instrumentos de análisis de datos

Para el análisis de datos se ha realizado una codificación, categorización e interpretación del texto a partir del software Nvivo, que facilita notablemente la codificación y análisis de las transcripciones de documentos, permitiendo almacenar, organizar y obtener informes resumidos de los datos más significativos que emergen del análisis, así como combinar una doble dimensión en éste, integrando una perspectiva narrativa y otra más analítica.

2.4 Procedimiento

2.4.1 Procedimiento de recogida de datos

Hay que tener en cuenta que la actividad investigadora en torno a este coro lleva desarrollándose de forma continua desde octubre de 2017. Desde este momento, se registran datos a través de vídeos y cuadernos de observación y, también, se han utilizado otros instrumentos para diversas investigaciones paralelas. Por ello, en primer lugar, se han seleccionado varias sesiones que habían sido registradas y que consideramos representativas o de utilidad para analizar e intentar comprobar si se cumple la hipótesis ligada al objetivo principal de esta investigación.

De esta forma, la información utilizada, registrada a través de vídeos y cuadernos de campo, ha sido: la relativa al concierto de navidad ofrecido en la sede de ASZA donde se ofreció un concierto con música signada a un público, en su totalidad, sordo, y con el que pudimos intercambiar impresiones de la actividad; una sesión de trabajo y muestra con música signada realizada con una clase de Educación Primaria del Colegio “La Purísima” para estudiantes sordos de Zaragoza y sus invitados de intercambio del colegio de sordos “Centre Surdité Langage Massy” de París, y una pequeña recopilación de 3 sesiones espaciadas cada una de ellas en 6 meses, desde la actualidad hacia atrás, que recogen la actividad diaria del coro

en su rutina de ensayo. Estas experiencias fueron registradas en vídeo y en anotaciones de cuadernos de campo por parte del equipo investigador implicado mientras tenía lugar la actividad.

En segundo lugar, se han realizado entrevistas semiestructuradas a algunos miembros del coro y espectadores del producto musical. Los informantes no han sido seleccionados al azar, sino que se ha pretendido tener la máxima representatividad atendiendo a las diferentes características y perfiles en cuanto a diversidad funcional y conocimientos musicales. Esta característica para la selección se considera tanto en los informantes internos como externos. La muestra se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que garantizan mejor la calidad (riqueza) de la información (Ruiz Olabuénaga, 1999). Las preguntas planteadas para las entrevistas han sido validadas por tres jueces expertos (especialista en música y antropología, especialista en Lengua de Signos Española y especialista en música para sordos). Las consideraciones aportadas por los expertos se tomaron en cuenta para la elaboración de la entrevista final. Las entrevistas tuvieron lugar en las instalaciones de la Universidad de Zaragoza, estando presentes los tres investigadores y haciendo uso de una aplicación móvil para grabar el audio y las herramientas de transcripción de la voz en tiempo real de la Suite de Google. A cada entrevistado se le dedicó media hora, explicándoles previamente las preguntas para que pudieran contestarlas con la mayor precisión y profundidad posible.

Por último, tras una de las actuaciones realizadas por el coro en noviembre de 2019, se planteó un grupo de discusión, formado por los asistentes al ensayo siguiente a la actuación para recoger las impresiones respecto a ciertos aspectos relacionados con este estudio y su actividad y, de esta manera, abrir la participación y riqueza de opiniones trianguladas en el estudio. El grupo de discusión tuvo una duración de 45 minutos y pudieron intervenir voluntariamente aquellos miembros que quisieron, sin límite de comentarios ni aportaciones. La información fue registrada en ese mismo momento por el equipo investigador en el cuaderno de campo.

2.4.2 Procedimiento de análisis de los datos

El análisis de los datos recogidos y su triangulación se ha llevado a cabo con el software NVivo. Después de introducir todos los documentos correspondientes a las entrevistas con 8 informantes, las anotaciones del cuaderno del investigador relativas a 3 sesiones representativas y las intervenciones derivadas del grupo de discusión planteado, ha surgido la siguiente jerarquía categorial:

1. Transmisión del mensaje:
 - Transmite el mensaje.
 - No transmite el mensaje.
2. Interpretación:
 - Mejora la interpretación.
 - Dificulta la interpretación.

3. Relación entre música y gesto:

- Vinculación entre música y gesto.
- No vinculación entre música y gesto.

4. Percepción y comprensión:

- Mejora la percepción y comprensión.
- No mejora la percepción y comprensión.

5. Dimensión emocional:

- Desarrolla la conciencia-expresión emocional.
- No desarrolla la conciencia-expresión emocional.

6. Conciencia inclusiva:

- Conciencia de contribución.
- No conciencia de contribución.

7. Valores y aptitudes extra-musicales:

- Desarrollo de valores extra-musicales.
- No desarrollo de valores extra-musicales.

Para dotar al análisis de un mayor rigor y fiabilidad, se ha categorizado y codificado la información de manera independiente por los tres investigadores, comparándola y poniéndola en común después para obtener la versión final de la misma de manera consensuada.

La transmisión del mensaje, la interpretación, la percepción o la relación entre música y gesto eran, a priori, las categorías planteadas por los investigadores como ejes de la investigación. Sin embargo, con el desarrollo de la investigación, que parte de una metodología abierta, que intenta comprender el entorno natural donde se desarrolla el fenómeno, emergieron otras categorías, ligadas a las dimensiones emocional, extramusical o inclusiva. Esto abre horizonte hacia nuevas ramificaciones futuras.

3. Resultados

Se presenta el mapa jerárquico obtenido de la triangulación de todos los instrumentos utilizados (Figura 1). En él podemos observar cómo existen cuatro elementos principales sobre los que gira la información obtenida, así como los tres emergentes ya comentados. Se observa que, con gran amplitud, los nodos o categorías que hacen referencia a la mejora de la interpretación, recepción, transmisión del mensaje o vinculación de música y gesto superan a sus opuestos, confirmando las hipótesis vinculadas al objetivo de nuestra investigación.



Figura 1. Mapa jerárquico correspondiente a las referencias de codificaciones de los instrumentos utilizados.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Sin embargo, al diseccionar la información, pueden encontrarse matices. Para facilitar la comprensión, la comparación y la visualización de los resultados, van a presentarse tres figuras correspondientes a la triangulación parcial de algunos resultados. Después de ilustrarlos jerárquicamente, se presentará el análisis individual de cada una de las figuras.

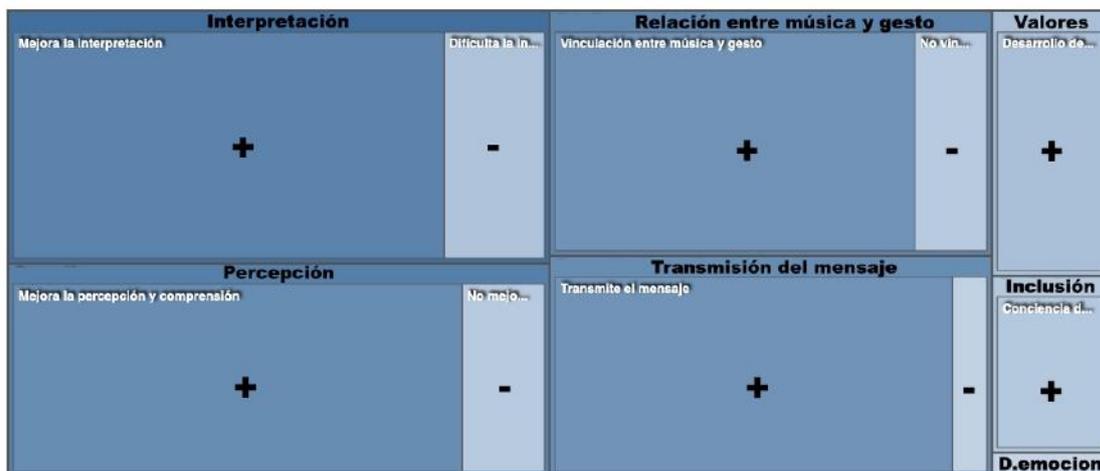


Figura 2. Mapa jerárquico correspondiente a la triangulación de las referencias de codificaciones de los Informantes Participantes, Ensayo reflejado en el cuaderno de campo y sesión de grupo de discusión.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.



Figura 3. Mapa jerárquico correspondiente a la triangulación de las referencias de codificaciones de los Informantes Externos (oyentes).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.



Figura 4. Mapa jerárquico correspondiente a la triangulación de las referencias de codificaciones de los Informantes Sordos y las experiencias registradas con la comunidad sorda.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Atendiendo a los datos obtenidos por medio de las entrevistas a los informadores participantes, así como triangulando las afirmaciones extraídas del grupo de discusión y la sesión de ensayo interna anotada en el cuaderno del investigador, se obtiene una jerarquía diferente a la global. Puede observarse, que al tratarse de “los intérpretes”, las categorías correspondientes a la interpretación, su mejora o su dificultad, acompañada de lengua de signos, cobran mucha fuerza. Los cuatro bloques categoriales principales se mantienen como tal, con una representatividad y proporcionalidad que refuerza la hipótesis de que el signado de música a cuatro voces tiene un significado y utilidad reales para los intérpretes, oyentes o no.

Si se comparan la figura 2 con las 3 y 4, se observa que es la única donde las cuatro macro categorías aparecen relativamente similares en peso y relevancia. En el caso de la figura 3, correspondiente a la información dada por los informantes externos, las categorías más significativas son las que centran su foco en la percepción y comprensión de la música signada, seguido de cerca por la transmisión del mensaje y la vinculación entre signos música. Las categorías referentes a la interpretación se ven desplazadas a un lugar más discreto.

En cuanto a la figura 4, perteneciente a la triangulación obtenida de la informante externa con diversidad funcional auditiva y las dos experiencias registradas con comunidad sorda, infantil y adulta, se detecta cómo la categoría de interpretación desaparece; sin embargo, la de percepción y transmisión del mensaje comparten protagonismo, seguidas de informaciones que hacen referencia a la relación entre la música y el signado. Es especialmente notable que, en el caso de la figura 4, las categorías referentes a la dimensión emocional, inclusiva y extramusical ganan un peso mucho mayor que en las dos figuras anteriores.

A nivel global, triangulando toda la información, y eliminando palabras irrelevantes o carentes de un significado concreto, se genera una nube de términos (Figura 5) con los 30 más referenciados en el total de las intervenciones o situaciones registradas.



Figura 5. Nube de las 30 palabras más referenciadas en la totalidad de los datos analizados.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Todos los informantes participantes afirman que el signado supone una dificultad al principio, pero al aprenderlo, “sale solo” o, incluso, ayuda a la interpretación. Se destaca el valor expresivo del gesto, la comprensión de la música desde planos diferentes o la empatía hacia un público y compañeros diversos. No obstante, se desliga ligeramente de estas afirmaciones el I.P.4, cuyo perfil con Síndrome Asperger le supone una mayor dificultad para asociar el gesto y la música, entendiéndose como elementos distintos. Aunque, mientras, como

afirma que: “Yo creo que el signado con la voz son cosas muy distintas.” también afirma “es más tranquila y haces los gestos de una manera más detallada, más lenta... Y quieras que no se transmite esa suavidad y tranquilidad”.

Es interesante la profundidad con la que perciben la interpretación del coro Cantatutti aquellas personas que tienen conocimientos musicales o, aquellas que, al ser sordas, tienen dificultad para percibirla auditivamente (Figura 6).

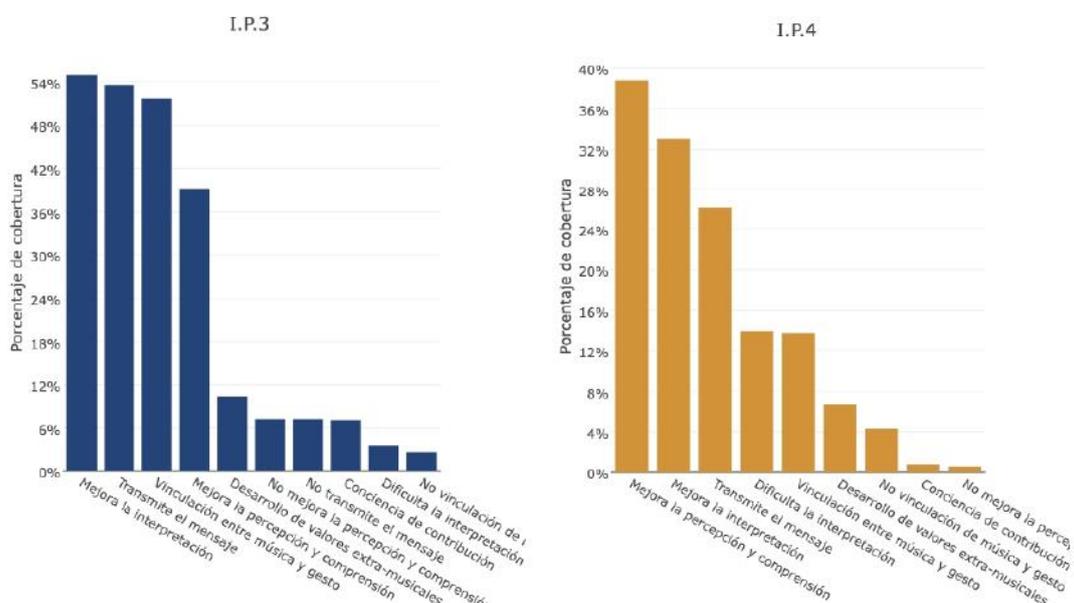


Figura 6. Comparación de los porcentajes de cobertura en las categorías entre el sujeto I.P.4 y otro de los restantes.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Los matices y detalles que aportan enriquecen la investigación. Por ejemplo:

IE.3: “Puedo apreciar como el gesto cambia la intensidad, la amplitud, la velocidad, en función de la obra que están cantando. Pienso que esta es una parte muy importante que da sentido al uso del signado en el coro y que se debe seguir avanzando en este terreno.”

“Cuando todo el coro realiza los mismos gestos aprecio que cantan al unísono y cuando cada cuerda empieza a hacer sus gestos por separado, empieza un juego de movimientos por bloques que muestra corporalmente la polifonía.”

IE.4: “Yo como persona sorda me parece... depende de las personas sordas, si son postlocutivas, o sea que han escuchado antes la música y luego han perdido la audición, sí que puede ayudar, pero yo que no tengo audición de nacimiento no puedo, escucho la música ... pero no noto las diferencias si es rock, si es rap, si es clásica, esto no lo noto yo.”

Por último, es reseñable que los aspectos “más musicales” o ligados comúnmente a la “audición” son citados por la comunidad sorda en numerosas ocasiones, como así reflejan los cuadros jerárquicos por categorías que analizados previamente (Figura 4). Se exponen como

ejemplo algunas anotaciones del cuaderno de campo referente a la experiencia con los miembros de ASZA en 2018:

- Ellos dicen que sí que les ha llegado nuestra interpretación y que para ellos es muy importante la contextualización de la obra.
- Les ha sorprendido que distintos grupos de personas (voces), signen distintas cosas. Les ha parecido divertido, dinámico y que aportaba entretenimiento a la historia de la que "hablaba" la canción.
- Les ha impresionado el contraste entre los signados enérgicos y rítmicos frente a los pausados, largos y dulces, eso les ha transmitido distintas emociones e intensidades.
- Algo que también dicen haber sentido es la alegría que transmite el coro.

4. Discusión y conclusiones

La mayoría de las investigaciones y estudios encontrados sobre interpretación de música en lengua de signos pueden localizarse en autores estadounidenses como Begue y Cripps (2018); Buchholz, (2018); Cripps, Rosenblum, y Small (2016); Cripps y Lyonblum (2017); Cripps (2018); Listman, Loeffler y Timm (2018); Pirone (2018); Silvestri, Ehrenberg, Dick y Shim (2018). Para abordar este tipo de estudios hay que basarse, principalmente, en documentos videográficos que los diferentes autores analizan para extraer sus conclusiones.

Puede constatarse que, en la actualidad, con el desarrollo de vídeos de música signada, y su aparición en las redes sociales, la interpretación y el signado de música y canciones tiene una importante difusión y repercusión entre la comunidad sorda y oyente. Begue y Cripps (2018) comparten y analizan el proceso de creación de vídeos musicales en lengua de signos y reflexionan sobre la estética visual del ritmo y las posibilidades de mejora de las técnicas utilizadas. Se extiende cada vez más la creencia de que los sordos son capaces de disfrutar y de sentir la música. No obstante, y aunque la música no aparece en eventos de la cultura sorda, la mayoría de los autores citados, animan a que se extiendan y amplíen estas prácticas. En este estudio, se corrobora que el signado de canciones beneficia tanto a la comunidad sorda como a la oyente, ya que acerca la música desde la perspectiva de la representación visual, a través del movimiento rítmico, la expresión facial y corporal y, la lengua de signos. Estas prácticas suponen la vivencia y asimilación de conceptos musicales como, por ejemplo, la textura musical, en el caso de la polifonía coral. Los resultados obtenidos coinciden con Maler (2013), cuando afirma que las canciones signadas comprenden cuatro formas de expresión: música, letra, lengua de signos (LS) y otros gestos independientes de la LS (baile, balanceo, ritmo, etc.).

La interpretación de canciones en lengua de signos carece de sentido si no se tiene en cuenta el "factor expresivo" defendido por Silvestri et al. (2018). Además, debe considerarse, tal como apunta Val (2015), que la respiración también forma parte de la comunicación.

A través del estudio de caso realizado con el Coro Cantatutti, constatamos que el signado a voces, dota de significado al discurso y la interpretación musical y contribuye en

aspectos técnicos del canto como pueden ser la correcta emisión, respiración, proyección o fraseo, dado que, la musicalidad del gesto acompaña la intención melódico-rítmica de la música, así como el carácter o los distintos matices.

El trabajo realizado permite concluir que el signado de obras polifónicas interpretadas por un coro, acerca la música a personas con y sin discapacidad auditiva. Se refuerza el concepto de polifonía de forma visual, donde se aprecia el juego dialéctico de las voces. De manera que, la interpretación musical de la polifonía en lengua de signos favorece la inclusión y amplía el acceso a la cultura de las personas sordas.

Referencias

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Bahan, B. (2006). Face-to-face tradition in the American Deaf Community. En H-D. Baumen, J.L. Nelson y H. Ros (Ed.), *Signing the body poetic* (pp.21-50). London: University of California Press.
- Begue, J. y Cripps, J. (2018). The Artwork of Video Editing in Signed Music. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. Recuperado de: <http://journalofasl.com/wp-content/uploads/sites/8/2018/08/the-artwork-of-video-editing-in-signed-music.pdf>
- Buchholz, N. (2018). Seeing Music? An Inquiry into the Place of Music in Deaf Culture. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. Recuperado de: <http://journalofasl.com/wp-content/uploads/sites/8/2018/06/buchholz.pdf>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, N. (2017). *Music, performance, meaning*. Londres: Routledge.
- Cripps, J.H., Rosenblum, E. y Small, A. (2016). Music, Signed. En G. Gertz y P. Boudreault (Ed.), *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia* (pp.703-706). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cripps, J.H. y Lyonblum, E. (2017). Understanding the use of signed language for making music. *SASLJ Journal*, 1(1), 78-95. Recuperado de: <http://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=saslj>
- Cripps, J.H. (2018). Ethnomusicology & Signed Music: A Breakthrough. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. Recuperado de: http://journalofasl.com/wp-content/uploads/sites/8/2018/08/ethnomusicology_cripps.pdf

- Ferraro, S. (2018). *Lengua de signos. Sistema bimodal y Baby signs*. Recuperado de: <https://www.comunikatbabysigns.com/2018/10/12/lengua-de-signos-sistema-bimodal-y-baby-signs/>
- García, A. (2016, 6 de septiembre). Rozalen & Beatriz Romero. Música que se escucha con los ojos. *El País Semanal*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/09/06/eps/1473113144_147311.html
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Jones, J. (2017). *How ingenious sign language interpreters are bringing music to life for the deaf: visualizing the sound of rhythm, harmony & melody*. Recuperado de: <http://www.openculture.com/2017/04/how-ingenious-sign-language-interpreters-are-bringing-music-to-life-for-the-deaf.html>
- Kaneko M. (2011). Alliteration in Sign Language Poetry. En J. Roper (Ed.), *Alliteration in Culture* (pp. 231-246). London: Palgrave Macmillan.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Listman, J. Loeffler, S.C. y Timm, R.L. (2018). Deaf Musicality and Unearthing the Translation Process. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. Recuperado de: <http://journalofasl.com/wp-content/uploads/sites/8/2018/08/deaf-musicality.pdf>
- Maler, A. (2013). Songs for Hands: Analyzing Interactions of Sign Language and Music. *Journal of the Society for Music Theory*, 19(1). Recuperado de: <http://mtosmt.org/issues/mto.13.19.1/mto.13.19.1.maler.html>
- Peñalba A., Moriyón, C. y Luque, S. (2018). Más que sonido: interpretación de música instrumental en lengua de signos para las personas sordas. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 31, 94-107. doi: 10.24197/trp.31.2018.94-107
- Pirone, J. (2018). Does Music Have a Place in ASL Pedagogy? *Journal of American Sign Languages & Literatures*. Recuperado de: <http://journalofasl.com/wp-content/uploads/sites/8/2018/06/pirone.pdf>
- Ruiz Marull, D. (2017, 14 de julio). Los intérpretes en lengua de signos, las nuevas estrellas de los conciertos. *La vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/cultura/20170714/424092363556/interprete-signos-sordos-conciertos-holly-maniatty-waka-flocka-snoop-dogg.html>

- Ruiz Olabuénaga, J.L. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schlesinger, J.S. (1978). Nonverbal Communication: Information and Application for Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 57(4), 183-187. doi: 10.1002/j.2164-4918.1978.tb05140.x
- Serna, E.M. y Piñero P. (2018). La interpretación de canciones en lengua de signos española: problemas traductológicos. En M.L. Esteban (Coord.), *Actas del Congreso CNLSE de la lengua de signos Española* (pp.65-75). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Silvestri, J., Ehrenberg, H., Dick, L. y Shim, P. (2018). Universal Design for Music: Exploring the Intersection of Deaf Education and Music Education. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. Recuperado de: <http://journalofasl.com/wp-content/uploads/sites/8/2018/06/udl.pdf>
- Straus, J. N. (2011). *Extraordinary Measures: Disability in Music*. New York: Oxford University Press.
- Thompson R. H., Cotnoir-Bichelman N. M., McKerchar P.M., Tate T. L., Dancho K. A. (2007). Enhancing early communication through infant sign training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(1),15–23. doi: 10.1901/jaba.2007.23-06
- Val, A. (2015). The process of nonverbal communication between choir and conductor. *Revista Electrónica de LEEME*, 36, 49-70. Recuperado de: <http://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9873/9292>
- Valdés, C. (2013). *La lengua de signos y la comunicación bimodal*. Recuperado de <http://valdescarmen.blogspot.com/2013/07/la-lengua-de-signos-y-la-comunicacion.html>
- Valle, M. (2008). El cantautor Tontxu habla de la irrupción de la LSE en la Música. *Faro del Silencio. Revista de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)*, 224, 20-23. Recuperado de: <http://www.cnse.es/uploaded/publicaciones/224.pdf>

Arreglos musicales en el aula: Factores pedagógicos en la Educación Primaria

Music Arrangement in the Classroom: Teaching Factors in Primary Education

Jean Huillipan Rain
jeanhuillipan@gmail.com
Instituto de Música
Universidad Alberto Hurtado
Santiago, Chile
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-2667>

Rolando Ángel-Alvarado
rolando.angel.alvarado@gmail.com
Instituto de Música
Universidad Alberto Hurtado
Santiago, Chile
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-2667>

doi: 10.7203/LEEME.45.16527

Recibido: 17-01-2020 Aceptado: 15-03-2020. Contacto y correspondencia: Rolando Ángel-Alvarado, Instituto de Música
Universidad Alberto Hurtado, Calle Almirante Barroso 31, C.P. 8340540 Santiago, Chile.

Resumen

El objetivo del presente estudio es identificar factores pedagógicos que influyen al montar arreglos musicales en el aula regular de Educación Primaria, dado que existe la posibilidad que el profesorado tenga dificultades para equilibrar los fines musicales con los pedagógicos al elaborar y montar arreglos musicales. La investigación tiene un diseño cualitativo, no experimental y transeccional, utilizándose el método comparativo constante de orden inductivo para recoger y analizar los datos. La muestra de tipo deliberada se compone de dos docentes especialistas en educación musical de amplia trayectoria en los niveles de Educación Primaria. Los resultados indican que el dominio de las competencias musicales y pedagógicas son determinantes para resolver problemas didácticos concernientes a la creación y montaje de arreglos musicales. Al concluir, se han identificado tres factores pedagógicos que inciden en contextos de Educación Primaria: la autonomía del docente, la estructura de la clase y, finalmente, la estructura misma del arreglo.

Palabras clave: Educación obligatoria; educación musical; prácticas educativas; experiencia pedagógica.

Abstract

This study aims to identify teaching factors that influence the implementation of music arrangements in the classroom of primary education, given that educators can face difficulties balancing musical and teaching aspects at the moment of elaborating and implementing music arrangements. This research holds a qualitative, nonexperimental, and cross-sectional design, utilizing the constant comparative method in an inductive order for collecting and analysing data. The purposive sample is integrated by two teachers specializing in music education who have a vast experience in primary schools. Results display that control of musical and pedagogical competencies are essential for solving teaching problems linked to the creation and implementation of music arrangements. In conclusion, three teaching factors have identified in milieus of primary education: teacher autonomy, lesson structure, and musical structure of the arrangement.

Key words: Compulsory education; music education; educational practices; teaching experience.

1. Introducción

Este estudio propone aportar en el ámbito pedagógico de la creación y montaje de obras musicales (Silva, 2019), puesto que el profesorado tendría dificultades para articular y equilibrar los fines musicales con los pedagógicos (Ángel-Alvarado, 2018) al momento de elaborar arreglos, lo que podría desencadenar procesos de aprendizaje poco significativos debido a la utilización de partituras mal instrumentadas o armonizadas. Esta situación deja entrever que la calidad educativa se define, en cierta parte, por las competencias educativo-musicales del profesorado (López-Iñiguez y Pozo, 2014b), dado que los arreglos musicales actúan como material pedagógico en los procesos de aprendizaje y desarrollo instrumental que experimenta cada estudiante (López-Iñiguez y Pozo, 2014a).

En tal sentido, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, de ahora en adelante) recomienda entregar las partituras al estudiantado con el afán de promover las prácticas instrumentales (MINEDUC, 2013), poniendo el foco en favorecer el desarrollo real del alumnado. En el marco de dicha intención, el currículo nacional para la asignatura de Música dirigido a la Educación Primaria (MINEDUC, 2013) establece objetivos y orientaciones pedagógicas ligadas al cantar y tocar instrumentos musicales, aportando una serie de arreglos y repertorios que pueden emplearse a libre disposición, los que pueden incluso modificarse o mejorarse (Cantón y Vargas 2014) según el criterio del profesorado. Al tratarse de un currículo abierto (Ángel-Alvarado, 2018), el profesorado es libre de utilizar otros repertorios que no se incluyen en el currículo nacional.

Por todo lo anterior, es plausible aseverar que diversos estilos de enseñanza se ponen en práctica en el sistema educativo con el fin de favorecer el aprendizaje musical (Elliott y Silverman, 2015; Kertz-Welzel, 2018; Odendaal, Kankkunen, Nikkanen, y Vakeva, 2014). Esta diversidad de estilos pedagógicos saca a la luz la existencia de una multiplicidad de representaciones acerca de la teleología de la educación musical (Ángel-Alvarado, 2020), ya que un grupo de docentes priorizaría el desempeño técnico performativo (Carey, Harrison y Dwyer, 2017; Salvador, 2019), otro pondría el foco en la potenciación creativa (Ángel-Alvarado, Wilhelmi y Belletich, 2019b), un tercer grupo podría centrarse principalmente en la lecto-escritura musical (Fautley, 2017) y, así, otros sectores del magisterio podrían priorizar otras áreas de desarrollo musical o integral. En consecuencia, queda en evidencia la falta de consenso profesional respecto a los fines o propósitos que tiene la educación musical en el currículo de Educación Primaria, siendo esto el principal motivo por el que se necesitan identificar factores pedagógicos determinantes a la hora de emprender proyectos de creación y montaje de arreglos musicales.

Por consiguiente, el presente estudio establece el objetivo de identificar factores pedagógicos que influyen al montar arreglos musicales en el aula regular de Educación Primaria. Entonces, es preciso comprender que, para efectos de este estudio, los factores pedagógicos hacen referencia a decisiones docentes que apuntan a potenciar el desempeño estudiantil en las actividades ligadas a arreglos musicales, mientras que el aula regular se entiende como la congregación de un grupo de estudiantes que asiste a la clase de Música por obligación curricular. Dicho esto, cabe señalar que para alcanzar el objetivo se han recogido datos de dos docentes de educación musical que ejercen en la zona céntrica de Santiago de Chile (Chile), quienes cuentan con más de 10 años de experiencia pedagógica en aulas de Educación Primaria. Aquellos sujetos han participado en entrevistas semiestructuradas, así como también han sometido un arreglo de su autoría a evaluación.

2. Método

Este estudio cualitativo, no-experimental y transeccional se enmarca en el método comparativo constante de orden inductivo, puesto que la codificación de los datos se organiza a partir de la “subjetividad inductiva del investigador” (Bonilla-García y López-Suárez, 2016, p.308) para clasificar e interrelacionar los códigos que emergen directamente desde los datos que proveen los informantes. La saturación de los datos dará lugar a una categoría central (San Martín, 2014), que se podrá entender como una teoría emergente en el marco de los factores pedagógicos que influyen al abordar arreglos musicales en el aula regular de Educación Primaria. En cambio, la subjetividad inductiva se forja desde dos categorías conceptuales que hacen factible los procesos de clasificación, interrelación y selección de códigos. En concreto, estas categorías conceptuales son:

1. Repertorios propuestos por el currículo nacional para la asignatura de Música.
2. El arreglo como estrategia didáctica.

2.1 Contexto

En Chile, a pesar de que el currículo nacional busque una entrega equitativa de los contenidos en las escuelas mediante la propuesta de arreglos y repertorios, la equidad no es posible dada la diversidad de realidades en los centros educativos existentes en el país (Muñoz, López y Assaél, 2015). Las escuelas participantes en el presente estudio sirven de ejemplo.

Una de ellas es un centro educativo privado que cuenta con las condiciones de infraestructura necesarias para la labor musical. Por ejemplo, hay dos aulas de Música equipadas con altavoces (parlantes), una mesa de sonido y un reproductor musical, más todo el equipo técnico audiovisual (proyector, computador y pantalla de proyección o telón). En cuanto al equipamiento instrumental, poseen guitarras acústicas, guitarras y bajos eléctricos con sus

respectivos amplificadores, teclados electrónicos, set de percusiones menores latinoamericanas, tres baterías acústicas y una electrónica, *glockenspiels*, flautas dulces, micrófonos con sus atriles, más atriles de partitura. En términos administrativos, dicha escuela tiene un Departamento de Música que se compone de cuatro docentes, lo que permite articular diferentes proyectos musicales. Para la clase de Música, todo el estudiantado lleva sus propios instrumentos y dentro de esas opciones están: guitarras, ukeleles, *glockenspiels*, melódicas, teclados electrónicos y flautas dulces.

La otra escuela es pública, dependiendo administrativamente de la Municipalidad de Santiago Centro. Dicha escuela no cuenta con un aula de Música, la cantidad de instrumentos es precaria, ya que únicamente se observan algunas guitarras, flautas dulces, 30 *glockenspiels*, un set de percusiones menores latinoamericanas y dos teclados. Para poder realizar las clases, el docente debe trasladar a cada aula los instrumentos ya indicados, de modo que ha designado a un grupo de estudiantes la labor de ayudarlo con el transporte, con el ánimo de agilizar la labor de traslado y, así, disponer de mayor cantidad de tiempo para trabajar en clase. Cabe señalar que la escuela registra una alta tasa de matrícula de estudiantes provenientes de otros países latinoamericanos.

2.2 Muestra

El tipo de muestra fue no probabilístico y deliberado, ya que las personas seleccionadas debían cumplir un determinado perfil para participar en el estudio. A saber, los dos docentes participantes tienen como mínimo 10 años de experiencia pedagógica en Educación Primaria, son docentes especialistas porque poseen oficialmente el título de Profesor de Música y, por último, se hacen cargo de confeccionar sus propios arreglos musicales. A pesar de lo anterior, es necesario indicar que existen diferencias entre ambos educadores. En concreto, el Docente 1 cuenta con un Diplomado en Terapias Corporales y Artísticas, así como también estudios certificados para ejercer en contexto de educación musical temprana. Además, se ha desempeñado como músico en diversas agrupaciones de música popular y obras de música infantil. Su labor docente la realiza precisamente desde los niveles preescolares hasta sexto básico (entendido en España como sexto de Primaria).

Y, el Docente 2 ha realizado su labor en diversos centros educativos, tanto del sector privado como público, contando con experiencia en todos los niveles educativos que comprende el currículo nacional: Preescolar, Primaria, Secundaria Inferior y Secundaria Superior. Cuenta además con un Máster en Dirección de Conjuntos Instrumentales y, por último, cabe señalar que en su faceta de músico se desempeña como baterista y percusionista clásico.

2.3 Instrumento

Las dos técnicas utilizadas fueron validadas por un panel de expertos conformado por un compositor musical, dos docentes de educación musical, un editor de transcripciones musicales y una socióloga. Así, las técnicas pudieron afinarse tras recibir retroalimentaciones desde distintas disciplinas de las ciencias de la educación musical.

La primera técnica es una entrevista semiestructurada que se centra en identificar las estrategias pedagógicas que utiliza el profesorado para crear y montar arreglos musicales en contextos de Educación Primaria. Se compone de ocho preguntas distribuidas en tres criterios:

Criterio 1. Implementación del currículo nacional:

- a. ¿Desarrolla las clases en base a las unidades propuestas por el MINEDUC en el currículum?
- b. ¿Cree usted que el repertorio propuesto por el MINEDUC ayuda al desarrollo de las clases en el aula?

Criterio 2. El arreglo como estrategia didáctica:

- a. ¿Cuáles son los criterios que utiliza al momento de elegir el repertorio para trabajar con el estudiantado en el aula?
- b. Dentro del repertorio seleccionado para trabajar con el estudiantado. ¿Realiza efectivamente algún tipo de arreglo musical para la pieza? Si la respuesta es afirmativa, ¿Qué tipo de arreglo realiza? y ¿por qué motivo? (recursos materiales, infraestructura, estrategia didáctica o motivacional).
- c. De acuerdo a su experiencia en el aula, al momento de implementar el arreglo musical como estrategia didáctica. ¿De qué forma se manifiestan los estudiantes frente a esto?
- d. Según su experiencia docente. ¿Considera que existe material suficiente que oriente a la realización de arreglos musicales para un contexto escolar en Primer Ciclo Básico?

Criterio 3. Formación docente:

- a. ¿Cree que las universidades que imparten pedagogía en educación musical debieran dar mayor importancia asignaturas que contribuyan a la elaboración de arreglos para el aula en todo contexto escolar?
- b. ¿Considera que su formación académica superior significó un aporte concreto para desarrollarse en esta área?

La segunda técnica es una pauta de evaluación que pone el foco en identificar la idoneidad y pertinencia de los arreglos que elabora el profesorado en los siguientes aspectos: forma musical del arreglo, tipo de armonía, instrumentación, dificultad rítmica, cantidad de acordes, pertinencia didáctica de la tonalidad para aprender a ejecutar un instrumento, cantidad

de melodías que participan de forma vocal o instrumental, rol docente durante el montaje del arreglo (solo dirección o apoya en la ejecución instrumental).

2.4 Procedimientos de recogida de datos

En primer lugar, se ha invitado a escuelas y a profesorado, en particular, mediante una carta, procediendo luego a la firma de la autorización institucional para realizar la recogida de datos en las escuelas, así como también a la firma de los consentimientos informados que dan garantía del aseguramiento de los códigos éticos de la actividad investigadora. Inmediatamente después, se procedió a fijar el día en que se llevaría a cabo la entrevista semiestructurada, con el fin de realizar la actividad dentro de la jornada laboral del profesorado participante. Asimismo, se establecieron acuerdos para coordinar la entrega del arreglo que sería evaluado en idoneidad y pertinencia didáctica, concretándose la entrega la primera quincena de octubre de 2019. En lo que respecta a la entrevista, fue realizada de forma presencial y privada durante la última semana de septiembre y la segunda semana de octubre en las escuelas en que el profesorado participante desempeña sus funciones académicas, siendo ambas entrevistas registradas en formato audio bajo el consentimiento del personal implicado.

2.5 Procedimientos de análisis de datos

A partir de las categorías conceptuales, se ha procedido a codificar los datos. En primer lugar, se realizó el proceso de codificación abierta, en donde se presentan los datos tal como se consiguieron (San Martín, 2014) en las categorías conceptuales presentadas anteriormente. De esta forma, se procede a la comparación y saturación de los mismos, dando cumplimiento al proceso de codificación axial. Finalmente, las interrelaciones se saturan, permitiendo seleccionar los códigos de mayor relevancia mediante el proceso de codificación selectiva. De este último proceso, se desprende la categoría central que permitirá dar cumplimiento al objetivo del estudio, brindando una explicación teórico-empírica (San Martín, 2014).

3. Resultados

3.1 Repertorios propuestos por el currículo nacional para la asignatura de Música

El profesorado participante expresa que el repertorio que sugiere el currículo nacional no es pertinente para la realidad educativa actual. Más precisamente, el Docente 1 señaló sentir “que el repertorio no está contextualizado a la realidad”, mientras que el Docente 2 indicó “que la propuesta curricular es insatisfactoria y descontextualizada”. Ambas razones dan cuenta de un repertorio antiguo que no genera interés en el profesorado, puesto que el Docente 1 ha manifestado que en el currículo nacional no encuentra “un repertorio considerable en cuanto a

número que sea atractivo, no es algo que llame mucho la atención”. Para revertir la situación, el Docente 1 reconoce utilizar repertorios que le motivan a él, poniendo énfasis en el siguiente discurso: “que me motive mucho a mí, algo que yo ya conozca, que me guste, yo creo que eso es clave”. Además, el Docente 1 agrega que: “si es un repertorio que encuentro que a mí no me llama mucho..., lo más seguro es que naturalmente los chiquillos sientan eso”.

La novedad musical también es un factor a considerar, dado que el Docente 2 hizo referencia a que hay canciones que aprendió en la universidad y que actualmente al estudiantado “no le entusiasma para nada”. A esto, cabe agregar cuestiones ligadas a la educación inclusiva, ya que algunos repertorios han dejado de ser abordables. Por ejemplo:

Hay una canción que se llama *El negrito aquel* y no puede ser utilizada porque en un colegio con una cantidad importante de migrantes, pronto comienzan las bromas y las risas y eso por ahora debemos evitarlo al máximo, estamos en un proceso de cambio y de aceptación aún.
(Docente 2)

No obstante, cabe señalar que a pesar de que el profesorado no toma en consideración el repertorio propuesto en el currículo nacional, sí utiliza la política educativa para dar lineamientos generales al trabajo docente en el aula (Figura 1). En concreto, el Docente 1 señaló que “cuando uno lee el propósito de cada unidad, entiende para dónde debe uno dirigir el trabajo, más que mirar los objetivos de aprendizaje, porque los objetivos de aprendizaje se van repitiendo durante cada unidad”. Entonces, no es que el currículo nacional quede completamente desplazado, sino que son rescatadas otras sugerencias. Por ejemplo, el Docente 2 indica que ha “tomado las pautas de evaluación, rúbricas y todo eso que es impecable”.



Figura 1. Códigos abiertos de la primera categoría conceptual
Fuente: Elaboración propia

En definitiva, es esencial que el profesorado elabore arreglos con la intención de estrechar lazos con el estudiantado. En este marco, el Docente 1 señaló que “uno va haciendo [arreglos] en base a lo que conoce del curso, de lo que tocan”, lo que se refuerza con el discurso centrado en la necesidad de conocer “el contexto, las capacidades y niveles del estudiantado” (Docente 2). Por consiguiente, el profesorado considera que con el arreglo pueden abordar muchas de las actividades que propone el MINEDUC por medio del currículo nacional, a pesar de la descontextualización del repertorio. No obstante, hacen hincapié en la idea de que la clase de Música siempre tiene que sonar, tener un sentido y ser entretenida.

Me interesa que lo que salga, el producto de la clase. Primero sea motivante para los niños y que no sea frustrante, me interesa que suene, que ellos sientan que lo que están haciendo está sonando. Entonces, cuando los niños se dan cuenta y las niñas se dan cuenta que esto suena, viven una experiencia musical gratificante. (Docente 1)

3.2 El arreglo como estrategia didáctica

El acto de elaborar y montar arreglos musicales nace de la premisa de que el profesorado también se desempeña como instrumentista, lo que queda en evidencia con el discurso del Docente 2, quien expresa: “Cuando sientes con propiedad esta idea de montar [arreglos], sigues ese camino... Uno toca porque uno es músico. Eso es lo que en el fondo uno hace”. A partir de esta opinión, el profesorado se atreve a incentivar el uso de instrumentos musicales desde el primer nivel de Educación Primaria, potenciando así el aprendizaje y desarrollo de las competencias instrumentales tanto individuales como colectivas.

El arreglo no se aborda únicamente desde la partitura tradicional, puesto que en los primeros niveles de Educación Primaria se suelen utilizar recursos no convencionales, como, por ejemplo, símbolos, pictogramas y musicogramas. En este punto, el Docente 1 precisa que la utilización de la notación musical clásica no es importante para él, especialmente en los primeros niveles de Educación Primaria, ya que el alumnado se puede sentir frustrado “porque no sabe leer una partitura”. Bajo ese pensamiento está alineado el trabajo de la realización del arreglo, donde el Docente 1 expresa: “eso me lleva hasta en cambiarles la métrica en algunas canciones como *La Pincoya*, que es una pericona”, la que está originalmente en 12/8, pero la partitura (Figura 2) la presenta en 2/4.

A lo anterior, el Docente 2 agrega: “ahora, por ejemplo, si la canción tiene bemoles, tienes que adaptarla porque los metalófonos [*glockenspiel*] tienen todo con sostenidos”. Por tanto, queda en evidencia la necesidad por tocar todo en tonalidades cómodas. Específicamente, el Docente 1 indica “que los niños toquen... en la escala de Do Mayor o de La Menor y que cuando vayan a cantar lo modulo, cosa que puedan cantar en el registro de ellos”. En la misma línea, el Docente 2 menciona: “entonces tomo una melodía y le hago un acompañamiento. Ahí

ocupo Mi Menor, Sol Mayor, La Menor etc. Melodías con acompañamientos en tonalidades súper sencillas”.

The image shows a musical score for three staves labeled A, B, and C. The score is divided into two sections: 'Adecuación del docente 1' and 'Escritura original'. Each section contains a melody line and an accompaniment line. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 2/4. The 'Adecuación del docente 1' section is marked with a double bar line and a repeat sign. The 'Escritura original' section is marked with a double bar line and a repeat sign.

Figura 2. Introducción de “La Pincoya”
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la variedad instrumental, el profesorado plantea el interés por aprovechar todos los recursos sonoros que enriquezcan timbrísticamente al arreglo. En concreto, el Docente 1 expresa:

Ocupo los distintos timbres instrumentales que tengo dentro de la sala de clases... Si tenemos cuatro timbres instrumentales dentro de la sala de clase, hacerlos tocar todo al unísono no puede ser, estaríamos perdiendo algo que podría ser una riqueza. (Docente 1)

La estructura clara y sencilla del arreglo también propicia un buen desempeño musical del alumnado. Por ejemplo, el Docente 1 informa que, en los arreglos, como *La Pincoya*:

Generalmente le incorporo a las piezas una introducción que es distinta a la melodía general de la canción, no es que imitemos siempre la melodía que se canta en lo que se toca y esa misma introducción la ocupo como material para hacer un interludio o como coda, entonces los chicos van cantando y tocando. (Docente 1)

Así se logra articular la práctica instrumental con la vocal en el arreglo. El Docente 1 indica que “van haciendo un trabajo coral y un trabajo de conjunto instrumental en otros momentos, pero siempre dentro de la misma pieza”.

Si bien todos los cambios se pueden realizar en lo teórico-práctico musical, hay elementos pedagógicos que permiten y refuerzan la estrategia y desarrollo del arreglo en el aula. El orden y la disciplina para abordar este trabajo es fundamental, la distribución en el aula ayuda a realizar dicha actividad. En concreto, el Docente 1 menciona la importancia de “armar una modalidad por tipo de instrumento. Las cuerdas en un lado, los vientos en otro, la percusión en otro, la percusión melódica en este sector, las teclas por tal lado”. Dicha organización permitiría simular el trabajo de un director de orquesta.

Así uno puede ir trabajando desde esa estrategia, que toquen solamente los vientos y visualmente ya los tengo ahí y ellos saben que están ahí y se agrupan, entonces esa estrategia a mí me sirve muchísimo porque primero los niños viven una experiencia casi como de orquesta. (Docente 1)

Esto permite que el alumnado escuche a sus pares que están tocando las mismas melodías y puedan corregir o puedan notar cuándo se equivocan. El Docente 1 dice: “cuando tienes el mismo grupo instrumental, el flautista sabe cuándo está tocando una nota mal porque está escuchando al lado un mismo instrumento tocando otra cosa y ellos se dan cuenta”. A esto, el Docente 2 agrega la necesidad de contar con una rutina de clase que permita normalizar el trabajo y las conductas del alumnado, en concreto, el Docente 2 precisa que “tener una rutina de clases es fundamental. Por ejemplo, saludan, crean una cantidad de compases para solfeo rítmico, escuchan una canción, luego cantan la canción”. Asimismo, con el trabajo instrumental debe haber un orden al momento de abordar un nuevo arreglo, esto permite que el alumnado pueda identificar también los puntos esenciales para el trabajo. Específicamente, el Docente 2 indica que el primer punto tiene “que ver con escuchar, después ubicar las notas, solfeo hablado, después solfeo cantado, después tocar, después practicar y luego interpretar”.

Dentro del montaje del arreglo van apareciendo diversas situaciones con las que hay que saber lidiar. Por ejemplo, alumnado que no quiera participar, estudiantes sin instrumentos... y ahí debe aparecer toda la flexibilidad para incluir al total del alumnado en el trabajo didáctico. El Docente 2 indica: “cuando hay un alumno que no está participando o lo ves medio extraño en la clase, hay que buscarle otra labor, tal vez probar con algún instrumento de percusión o que cante, pero mantenerlo ocupado con algo”. Ahí se necesitan las herramientas del profesorado preparado, el Docente 2 añade, “darle algún patrón rítmico más sencillo o más difícil, también puede ser el caso y esas ideas son múltiples e inagotables. Ahora esa idea de recombinar esas cosas proviene de tu aspecto de músico”.

Una herramienta que debe estar entonces contemplada en el plan del trabajo del arreglo en Educación Primaria es la flexibilidad. Así, el Docente 2 indica: “Esa capacidad de flexibilizar es fundamental en un contexto..., si vas esperando que toquen todo puede que te caigas y para evitar eso hay que ir abiertos a desarmar la estructura melódica”. Por consiguiente, el trabajo del arreglo en Educación Primaria requiere de una formación docente, ya que:

El profe de Música tiene que saber arreglar para educación primaria.... Creo que es un espacio en donde el profe tiene que ser muy bueno para trabajar. Los profes más grosos [mejores profesores] que yo he conocido, su mayor desafío ha sido trabajar con los más chicos; más que con los grandes. (Docente 2)

En consecuencia, la segunda categoría conceptual concerniente al arreglo como estrategia didáctica se comprende a partir de cinco códigos abiertos. A saber:

- La motivación docente y del estudiantado;
- Los componentes técnico-teóricos del arreglo musical;

- La estructura del arreglo;
- La organización en el aula y;
- La idoneidad docente.

4. Discusión y conclusiones

Considerando el currículo nacional chileno para la Educación Primaria (MINEDUC, 2013), el profesorado enfatizó que el repertorio sugerido por dichas políticas educativas no es atingente a la realidad escolar porque plantean un desfase temporal, dado que son obras antiguas. A pesar de que las sugerencias didácticas del MINEDUC no representan un estímulo para docentes y discentes, la motivación del profesorado permite la realización del arreglo ya que actúa bajo sus ideas, deseos, metas y especialmente su propia voluntad (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009). En vista de que el repertorio propuesto por el currículo nacional no es llamativo, cabe destacar que es el profesorado quien propone los arreglos del repertorio para trabajar en el aula, bajo el supuesto de que el currículo debe ser abordado y deliberado por ellos, según la realidad en la que se encuentren. De esta manera, se posibilita la interacción de la práctica musical, el crecimiento intelectual y la integración al contexto sociomusical del estudiantado (Ángel-Alvarado, 2020).

En cuanto al arreglo como estrategia didáctica se observaron tres aspectos fundamentales para el desarrollo de esta estrategia (Figura 3). Primero, la capacidad docente para flexibilizar a la hora de diseñar adecuaciones didácticas, tanto en los aspectos teórico-musicales del arreglo en sí, como en la resolución de situaciones de aula para priorizar el trabajo participativo e inclusivo en la actividad. Por lo tanto, el docente necesita una cualificación que no se limita solo al conocimiento musical (Lorenzo 2018), sino que se debe extender hacia lo pedagógico, dado que “el profesorado debe tener las competencias musicales para proporcionar una educación de calidad y las competencias profesionales que le permitan generar un clima propicio en el aula para hacer partícipe al estudiantado en la materia” (Carrillo y Vilar, 2014). Esto permitirá que el profesorado pueda ser capaz de afrontar las diversas situaciones del aula con éxito.

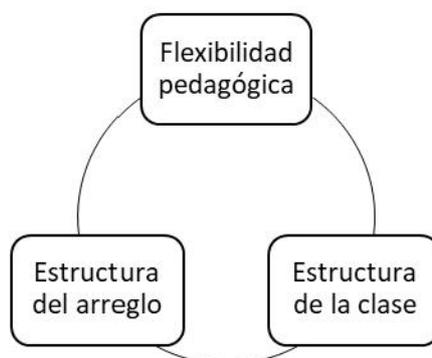


Figura 3. Tres aspectos fundamentales para el desarrollo del arreglo como estrategia didáctica
Fuente: Elaboración propia

El segundo aspecto fundamental se refiere a la instauración de una estructura escolar que permita al estudiantado asimilar e interiorizar una rutina en el aula, centrándose en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Figura 3). En este punto, es conveniente también considerar la ubicación espacial de los instrumentos dentro del aula de clases, ya que su organización y orden por familia – vientos, percusiones, cuerdas – permite generar un espacio que garantiza el proceso de adquisición y desarrollo de los aprendizajes, las relaciones interpersonales y la socialización de experiencias, tras brindarse un apoyo contextualizado (Ángel-Alvarado, Belletich y Wilhelmi, 2019a).

Por último, el tercer aspecto fundamental se fija en la estructura del arreglo como un elemento con partes constitutivas claras (Figura 3). Por ejemplo, una introducción, estrofa e interludio. En este caso, cabe destacar que un docente participante enfatizó en la importancia de que el estudiantado tome consciencia de la estructura composicional de los arreglos, de cómo abordarlos y como ser participantes activos en la actividad. Para ello, es fundamental promover una pedagogía dialogante (De Zubiría, 2006) donde el estudiantado pueda emitir opiniones sobre el ensayo y la interpretación, así como también sugerir propuestas en algunas secciones musicales que presenten complejidad, asumiendo un rol activo durante los procesos de adquisición de aprendizajes y su desarrollo (Lorenzo, 2014).

A raíz de estos aspectos fundamentales se han podido identificar tres factores pedagógicos que influyen en el montaje de arreglos musicales en el aula regular de Educación Primaria (Figura 4). Primero, la autonomía pedagógica para tomar decisiones y deliberar sobre la selección, composición y montaje de los arreglos musicales. Esta deliberación sucede porque el docente conoce el contexto donde se encuentra inserto, tiene vínculos pedagógicos con la comunidad educativa que le otorgan la posibilidad de decidir en dicha materia, siempre en bienestar del crecimiento significativo esperado, aportando así a la ampliación cultural y social del estudiantado.

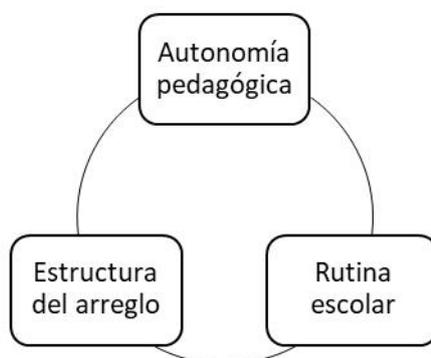


Figura 4. Tres factores pedagógicos que influyen al montar arreglos musicales en el aula regular
Fuente: Elaboración propia

La segunda estrategia se basa en la relevancia de implantar una rutina escolar basada en hábitos de orden en todos los aspectos (Figura 4). Por ejemplo, organizar el aula para la práctica musical, instalar una rutina de actividades didácticas, distribuir los instrumentos musicales en el espacio didáctico, promover el cuidado de los instrumentos y del resto de insumos que existen en el aula. En definitiva, la internalización de estos hábitos hace plausible que el estudiantado experimente actividades musicales de mayor calidad en el contexto escolar.

Finalmente, la importancia de brindar aprendizajes contextualizados que permitan interiorizar la estructura de los arreglos ya sea en cuestiones de forma musical, así como también de los tiempos en que corresponde tocar o cantar (Figura 4). Durante la Educación Primaria, es menester de los estudiantes concentrarse en una sola actividad, de modo que se debe evitar al máximo que toquen y canten a la vez en la misma sección del arreglo. Ambas acciones siempre se deben llevar a cabo en distintos momentos. Únicamente se recomienda la práctica conjunta de tocar y cantar si los instrumentos que utilizan son de percusión y esto se debiera realizar en primera instancia para aprender el pulso y algunos ostinatos rítmicos.

A la vista de los factores pedagógicos identificados surgen tres implicaciones. Primero, desde la dimensión teórica, es necesario replicar el estudio, poniendo el foco en cada uno de los niveles educativos para obtener información más específica de las estrategias, materiales y tipos de arreglo que se pueden abordar en los distintos niveles. Segundo, desde la dimensión práctica, es imperioso que la administración escolar otorgue a la comunidad un espacio físico óptimo, implementado y adaptado para llevar a cabo las clases de Música. Que se provea al profesorado de perfeccionamiento en los ámbitos tanto musicales como pedagógicos para lograr mejorar las prácticas pedagógicas en lo que respecta a los arreglos musicales. Por último, desde la dimensión pedagógica, es esencial que el profesorado busque espacios de perfeccionamiento pedagógico-musical, así como también genere redes con otros docentes con el ánimo de organizar actividades conjuntas como festivales o conciertos.

Si bien el presente estudio se contextualiza en la realidad chilena, sus hallazgos e implicaciones pueden servir a la comunidad iberoamericana porque articulan los saberes musicales que conlleva un arreglo con los saberes pedagógicos que implica un montaje musical en el aula escolar. En definitiva, el arreglo no se puede entender simplemente como música, sino que debe comprenderse como una instancia de aprendizaje y desarrollo.

Referencias

- Ángel-Alvarado, R. (2018). Controversias entre la teoría curricular y la práctica educativa en la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 83-95. doi: 10.5209/RECIEM.58530
- Ángel-Alvarado, R. (2020). The Crisis in Music Education Resulting from the Demise of Educational Institutions. *Revista Educación*, 44(1), 1-14. doi: 10.15517/revedu.v44i1.39188
- Ángel-Alvarado, R., Belletich, O. y Wilhelmi, M.R. (2019a). Motivación del estudiantado de secundaria en actividades de paisaje sonoro: Un estudio cuasiexperimental en un contexto de vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-17. doi: 10.153950/ree.23-2.18
- Ángel-Alvarado, R., Wilhelmi, M.R. y Belletich, O. (2019b). Holistic Architecture for Music Education: A research design for carrying out empiric and interdisciplinary studies in didactics of music. *Itamar, Revista de Investigación Musical: Territorios para el Arte*, 5, 335-337. Recuperado de: <http://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/15828/14281>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, 57, 305-315. doi:10.4067/S0717-554X2016000300006
- Cantón, I., y Vargas, G., (2014). Del currículum musical prescrito al currículum musical práctico en el aula de educación primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(2), 109-126. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29184>
- Carey, G., Harrison, S. y Dwyer, R. (2017). Encouraging reflective practice in conservatoire students: A pathway to autonomous learning? *Music Education Research*, 19(1), 99-110. doi:10.1080/14613808.2016.1238060
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20-23. doi: 10.17163/alt.v4n2.2009.03

- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Lista Electrónica Europea de LEEME*, 33, 1-26. Recuperado de: <http://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Elliott, D.J. y Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Fautley, M. (2017). Notation and music education. *British Journal of Music Education*, 34(2), 123-126. doi:10.1017/S0265051717000031
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing music education: A framework*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- López-Iñiguez, G. y Pozo, J.I. (2014a). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219-252. doi:10.1080/07370008.2014.918132
- López-Iñiguez, G. y Pozo, J. I. (2014b). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 311-328. doi:10.1111/bjep.12026
- Lorenzo, M. (2018). La docencia de la música de conjunto en las Escuelas de Música. En busca de soluciones a su problemática dentro y fuera del aula. *Artseduca*, 20, 44-67. doi:10.6035/Artseduca.2018.20.3
- Ministerio de Educación (2013). *Programa de estudio cuarto año básico*. Santiago de Chile, MINEDUC.
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79 DOI:10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646
- Odendaal, A., Kankkunen, O.-T., Nikkanen, H.M. y Vakeva, L. (2014). What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research*, 16(2), 162-175. doi:10.1080/14613808.2013.859661

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Salvador, K. (2019). Assessment and individualized instruction in elementary general music: A case study. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 18-42. doi:10.1177/1321103X18773092
- Silva, R. (2019). La ópera como herramienta de acción social y unión comunitaria. Reflexiones acerca del proceso creativo, montaje y estreno de La Malén. *Revista Musical Chilena*, 73(231), 147-155. doi:10.4067/S0716-27902019000100147

Producción musical y mercado discográfico: homogeneización entre adolescentes y reto para la educación

Music production and recording industry: homogenization in adolescents and an educational challenge

Adrien Faure Carvallo

adrienfaure@ub.edu

Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidad de Barcelona
Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6065-5186>

Josep Gustems Carnicer

jgustems@ub.edu

Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidad de Barcelona
Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6442-9805>

Mercè Navarro Calafell

mercenavarro_5@hotmail.com

CEIP Turó de Can Mates

S. Cugat del Vallès, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4370-5479>

doi: 10.7203/LEEME.45.16625

Recibido: 05-02-2020 Aceptado: 29-04-2020. Contacto y correspondencia: Adrien Faure Carvallo.
Departamento de Didácticas Aplicadas. Universidad de Barcelona, Pg. Vall d'Hebron 171, 08035, Barcelona. España.

Resumen

Las músicas populares urbanas están entre los géneros musicales preferidos por los adolescentes. A pesar del carácter motivacional que tienen, están aún poco presentes en los currículos de Educación Secundaria y, además, suelen ser tratadas de la misma manera que otros estilos musicales. Los modos de producción y de acceso a los géneros musicales populares-urbanos están muy condicionados por los procesos de producción musical y sus manipulaciones sonoras de carácter tecnológico promovidas desde la industria discográfica. Este trabajo tiene como objetivo conocer el grado de manipulación sonora presente en la música de masas para adolescentes y cómo esta influye en cierta homogeneización cultural a través de la construcción social de su identidad. Para ello, se han efectuado entrevistas a cinco productores musicales que han permitido conocer los métodos que tiene la industria discográfica para establecer perfiles homogéneos en los adolescentes a partir de sus prácticas musicales compartidas. A la luz de estos resultados, se plantean posibles buenas prácticas en el contexto de la educación musical en Secundaria que garanticen la consecución de sus objetivos educativos y mejoren nuestro modelo educativo.

Palabras clave: Adolescencia, música, producción musical, identidad, educación musical.

Abstract

Urban-popular music is among the musical genres preferred by teenagers. Despite their motivational character, they are still little present in secondary education curricula, and furthermore, they are usually treated in the same way as other musical styles. The modes of production and access to popular-urban musical genres are highly conditioned by the musical production processes and technological manipulations promoted by the recording industry. This work aims to know the degree of sound manipulation present in mass music for adolescents and how this influences a certain cultural homogenization through the social construction of identity. To do this, interviews have been conducted with five music producers that have revealed the methods the recording industry has developed to establish homogeneous profiles in adolescents based on their shared musical practices. In light of these results, possible good practices are proposed in the context of secondary music education that guarantee the achievement of their educational objectives and improve our educational model.

Key words: Adolescence, music, music production, identity, music education.

1. Introducción

Durante las últimas décadas, se ha podido observar una tendencia bastante generalizada a favor de la inclusión de las músicas populares-urbanas en los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria (Rodríguez, 2004) (ESO, en adelante). Efectivamente, los contenidos musicales impartidos en estos centros necesitaban acercarse a la realidad musical adolescente para favorecer su motivación y contribuir a un aprendizaje significativo (Flores, 2007). Cabe destacar que, más allá del elemento motivacional, investigaciones como las de Powell, Smith, West y Kratus (2019), han demostrado los amplios beneficios y virtudes que ofrecen dichas músicas en su desarrollo durante su escolarización (Springer, 2015). Aún así, la educación del adolescente actual debe seguir cubriendo el espectro musical en su extensión temporal y cultural. La idea de “educación musical multicultural”, nacida a mediados del siglo XX y defendida por Volk (1993) o Fung (1995), aboga por incluir en la educación músicas de distintas culturas y un replanteamiento conceptual y metodológico. Así se fomentará la apertura de miras necesaria entre los jóvenes, el conocimiento de otras realidades y el respeto por estas (Giráldez, 1997).

Todo ello coincide con en el currículo de la ESO en España, el *Real Decreto 1105/2014*, donde la Música aborda las músicas populares-urbanas, profundizando en su audición, análisis, contextualización, lectoescritura e interpretación, al igual que con el resto de músicas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p.454). Indicaciones similares se encuentran en diseños curriculares desplegados por distintas Comunidades Autónomas como Cataluña o País Vasco, entre otras.

Aparentemente, podría suponerse que la comunidad educativa ha cumplido con los objetivos de dichas investigaciones: las músicas populares-urbanas forman ya parte de los contenidos obligatorios, pero no era solo este el objetivo que se perseguía, pues, aunque se han incorporado nuevas músicas al sistema educativo español, no se han realizado adaptaciones para enseñarlas de otra forma. Se aplican los mismos patrones de análisis, audición o interpretación que con el resto, que no se adecuan a las características propias de las actuales músicas urbanas-populares. Para poder entender esas características debe hacerse un breve repaso a su evolución y procesos implicados.

Los jóvenes escuchan mayoritariamente aquellos estilos más presentes en los medios, principalmente de tipo popular y urbano –como el Pop, Hip-Hop, o Reggaetón– (Herrera *et al.*, 2010). Todos presentan elementos comunes, como su formato de consumo, sistemas de difusión y alcance, destinado al consumo masivo. Por tanto, las “músicas populares-urbanas” pueden considerarse un macro-género, donde convive diversidad de estilos en constante transformación, aunque compartiendo dichos elementos. A su vez, resultan accesibles económicamente y cognitivamente al individuo, es decir, que su asimilación no exige al oyente un bagaje cultural extenso ni específico (Pouivet, 2010). En este sentido, la mayoría de estas músicas han sido creadas por *tecnologías de masas*, medios de producción que implican la grabación, duplicación

y difusión masiva, no como captura de la interpretación de una canción, sino como la creación, en un estudio, de un artefacto sonoro original mediante un proceso complejo, del que se deriva una obra única que será copiada, independiente de cualquier ejecución: el *fonograma*.

La industria discográfica lleva modelando nuestros hábitos de consumo hace décadas mediante la manipulación sonora o “producción musical” (Faure, Gustems y Guaus, 2016). La revolución tecnológica del siglo XX permitió la aparición del *productor musical*, que intercede entre músico y público, administrando los recursos tecnológicos a modo de filtro musical, transformando la manera de hacer y escuchar música (Milner, 2016). Si la grabación electrónica permitió manipular la intensidad, la grabación magnética ampliaría dichas posibilidades regrabando, recortando, reordenando y rectificando el material, convirtiéndolo en un producto sonoro impactante.

Buscando mayor potencia en las radios para ganar audiencia (la *loudness war* o guerra del volumen), se desarrollaron técnicas de compresión proporcionando mayor sensación de presión sonora sin aumentar decibelios (Devine, 2013), reduciendo el rango dinámico a favor de una sensación general de potencia (Deruty y Tardieu, 2014). Esta práctica generó nuevas expectativas en los radio-oyentes, acostumbrados a esa música comprimida, adoptándola como un referente de calidad. Llegados los años 90, las discográficas pidieron a los estudios de grabación y a sus ingenieros que hiciesen “sonar sus discos a radio”, con volumen excesivo y falta de dinámicas ideales para ambientes ruidosos (Southall, 2006). La aparición de dispositivos móviles con altavoces reducidos buscó un sonido más eficiente y las sonoridades sobre-comprimidas. Finalmente, con las Estaciones de Trabajo de Audio Digital o DAW – *Digital Audio Workstation*–, fue posible realizar todas estas tareas con un ordenador.

En un principio, las DAW se centraban en el sector amateur del mercado discográfico con nuevas tendencias estéticas, cercanas al sonido *home studio* (Harper, 2014), fomentando el uso de herramientas de “humanización” como el *shuffle*, que genera irregularidades rítmicas para que parezca interpretado por una persona, herramientas de corrección rítmica como el *Beat Detective*, o melódica como el procesador de tono *Auto-Tune*; ampliamente usados en las músicas destinadas a adolescentes (Danielsen, 2017).

Finalmente, las grandes discográficas incorporarían a artistas *underground* de los sellos independientes, consiguiendo aunar la sonoridad *mainstream* –regida por las grandes discográficas– con la actitud *underground* –más de carácter independiente–. Con todo ello, se conseguía cierta homogeneización musical, ya que, de ahora en adelante, la industria discográfica establecería los estándares de cómo debían sonar las músicas de masas. Dichas manipulaciones sonoras no quedaron exentas de reacciones adversas que denunciarían que se abandonaba la “Edad de la Representación”, donde la experiencia musical se centraba en la interpretación, para entrar en la “Edad de la Repetición”, donde las grabaciones definirían la música (Attali, 1997). Es más, los elementos que permiten al adolescente distinguir y preferir unas músicas, ya no se encuentran en la partitura, sino que ésta comparte su influencia con

procesos estandarizados de manipulación tímbrica, propios de la producción discográfica (Faure, Gustems y Gaus, 2016).

Con el establecimiento de las plataformas digitales de distribución musical *online*, el consumo de canciones ha crecido exponencialmente (Williams, 2007). Hoy en día, un individuo con conexión a Internet puede acceder libremente a un repertorio de extensión sin precedentes. En este entorno, podría suponerse que dicha libertad vendría acompañada de una diversificación social en cuanto a gustos, pero estudios recientes sobre preferencias musicales revelan lo contrario. Según Dorado (2005), estamos frente a un nuevo mercado, el *teenage market*, propio de un nuevo tipo de adolescente con gustos y preferencias musicales globalizadas (Rubio, 2010).

Efectivamente, una de las funciones destacadas que desarrolla la música entre nuestros adolescentes es la de servir como medio para establecer y consolidar relaciones. La teoría de la identidad social propone la construcción colectiva de nuestra identidad: los adolescentes simpatizarán más con aquellos con gustos musicales similares a los suyos, potenciando así su autoestima e integrándoles en un grupo. Es más, compartir estos gustos no sólo revela una valoración estética, sino que implica cierta simpatía social, valores y personalidad (Boer *et al.*, 2011), alejando a quienes tienen gustos diferentes y otorgándoles una imagen independiente del resto (North, Hargreaves y O'Neill, 2000). Asimismo, los jóvenes exhiben sus preferencias musicales mediante otros signos externos vinculados como el vestir, el peinado o las melodías del *smartphone* (Flores, 2007).

Otros agentes informales (Internet, TV, radio) ejercen más influencia en las preferencias musicales de los jóvenes que la propia educación formal (Cremades, 2008). Esta situación es crucial, pues desvela la vulnerabilidad del adolescente frente a la industria discográfica, a la que se accede mayoritariamente a través de espacios informales “sin filtro”. Este acceso totalmente libre expone directamente al consumidor frente al productor, dejando entrever la urgente necesidad de fomentar en ellos una mirada crítica a través el estudio de las músicas populares urbanas, en el marco de la educación musical formal, desde un punto de vista sociológico, como podrían serlo las propuestas de Dunbar-Hall (2002).

Por todo ello y teniendo acceso a productores musicales en activo, se ha planteado como objetivo conocer el grado de manipulación sonora presente en la música de masas para adolescentes y cómo esta influye en cierta homogeneización cultural a través de la construcción social de su identidad. A partir de ello, se pretende plantear posibles buenas prácticas en el contexto de la educación musical en ESO que garanticen la consecución de sus objetivos educativos.

2. Método

Se ha optado por una metodología cualitativa, de carácter inductivo, holístico, objetivo, plural y humanista, que trate de comprender a las personas dentro de su ambiente. Por eso se ha empleado el método descriptivo fenomenológico, ya que se pretende descubrir el significado y la forma en la cual las personas describen su experiencia, enfatizando aspectos esenciales y subjetivos, escuchando lo que dicen sus protagonistas, describiendo lo pertinente y significativo en sus percepciones, sentimientos y acciones mediante un procedimiento de investigación claramente inductivo (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

2.1. Muestra

Los participantes que conforman la muestra son productores musicales profesionales de la industria discográfica, un colectivo profesional muy determinado, escaso y de difícil acceso. Han sido seleccionados por muestreo no probabilístico deliberado (Martínez, 2007), a partir de los siguientes criterios de selección:

- Trabajan en músicas destinadas a adolescentes,
- han trabajado para alguna discográfica *major*, y
- están actualmente en activo, en la ciudad de Barcelona.

Finalmente, la muestra se ha concretado en cinco productores musicales, encargados de organizar y aplicar, junto con los artistas, los procesos de manipulación sonora contemplados en esta investigación. Todos han participado voluntariamente, firmando un consentimiento informado. Asimismo, los datos han sido tratados mediante códigos de identificación para preservar el anonimato y la confidencialidad de los resultados (Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Barcelona, 2010).

2.2. Instrumento

La técnica empleada para recopilar los datos aportados por los participantes ha sido la entrevista, dando acceso a datos que, probablemente, no se podría acceder por otras vías: creencias, actitudes, opiniones o valores. Se trata de una entrevista estructurada con preguntas planificadas mediante un guion preestablecido, secuenciado y dirigido (Ruiz Olabuénaga, 2003). Para su elaboración, se partió de un previo análisis documental sobre producción musical y se trianguló con informaciones obtenidas por profesorado de la Universidad de Barcelona y de la ESMUC.

En la redacción de los ítems se han tenido en cuenta la claridad, simplicidad y relevancia, mediante dimensiones y subdimensiones que respondían a los objetivos, siguiendo las consideraciones de Oriol (2005) y Porta y Ferrández (2009) para su validación: construcción de una entrevista piloto y evaluación de la misma por parte de 6 docentes del área de Didáctica

de la Expresión Musical de la Universidad de Barcelona respecto a la comprensión de las preguntas, relevancia y coherencia. Con sus opiniones y sugerencias, se elaboró una nueva versión de la entrevista (30 preguntas), que se aplicó a un productor a modo de prueba para ajustarla a los participantes. La versión final se recoge en la Tabla 1:

Tabla 1. Modelo de entrevista

ÁMBITOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	PREGUNTAS	Nº	
Productor	Presentación	Profesión	¿Cuál es tu relación con la música y a qué te dedicas actualmente?	1	
	Especialidad	Target	¿Trabajas con músicas destinadas a los adolescentes?	2	
		Estilos	¿Qué estilos musicales trabajas?	3	
	General	Definición	¿En el mundo musical, qué es un productor?	4	
Producción	Definición	Fases del proceso	Si dividimos el proceso de la producción de una canción en 4 fases - preproducción, grabación, mezcla y "mastering", ¿qué trabajo realizas en cada una de estas fases?	5	
			¿Qué diferencias hay entre la composición y la producción de una canción?	6	
	Funciones	Estilos	¿Los procesos de producción son necesarios para diferenciar un estilo musical de otro, o ésta diferencia se establece solamente en la composición de una canción?	7	
			Listado más allá de la calidad del sonido	¿Usas los procesos de producción con un fin concreto más allá del de obtener un buen sonido?	8
	Significado	Emociones	Sabemos que ciertos recursos compositivos tienen repercusión sobre las emociones de los oyentes. ¿Existen recursos de producción que también puedan provocar efectos sobre las emociones?	9	
			Sabemos que ciertos recursos compositivos evocan o transmiten actitudes concretas a los oyentes. ¿Existen recursos de producción que también puedan transmitir o evocar actitudes concretas?	10	
		Ideas	Sabemos que ciertos recursos compositivos dan informaciones concretas a los oyentes (lugares, épocas, acciones...). ¿Existen recursos de producción que también puedan transmitir o evocar informaciones concretas?	11	
	Usos	Preproducción	¿Como determinas el sonido que necesita una producción?	12	
		Modelos de manipulación sonora	¿Sigues unos patrones fijos de tratamiento del sonido para obtener resultados concretos?	13	
		Target	¿Produces las canciones de una manera distinta en función de a quién van destinadas?	14	
		Estilos	¿Usas un tipo de producción distinta para cada estilo musical?	15	
	En caso afirmativo, ¿podrías dar ejemplos de cómo consigues caracterizar algunos estilos musicales mediante la producción?		16		
		Emocional	¿Podrías dar ejemplos de cómo consigues transmitir algunas actitudes concretas mediante la producción?	17	
			¿Podrías dar ejemplos de cómo consigues transmitir algunas emociones concretas mediante la producción?	18	
Racional		Produciendo, ¿cómo consigues evocar las distintas culturas?	19		
		Produciendo, ¿cómo consigues evocar las distintas décadas musicales?	20		
		Produciendo, ¿cómo consigues evocar los distintos grupos sociales o tribus urbanas (ejemplos concretos)?	21		
Obras fonográficas	Definición	Grabación documental vs creativa	¿Podríamos diferenciar la grabación documental como aquella que captura una interpretación de una canción, de la grabación creativa, que constituye una obra en sí, que no necesita posteriores interpretaciones y de la cual la canción solo es un elemento más, entre muchos otros (como el procesado de sonido)?	22	
		Valor	¿Qué se valora en una canción grabada (obra fonográfica)? ¿La producción puede contribuir a este valor, o solo depende de la composición y la interpretación?	23 24	
	Estilos	Constitución	¿Qué elementos deben estar presentes, en una obra fonográfica, para poder distinguir su estilo musical (ejemplos concretos)?	25	
			¿Cómo se vinculan cada uno de estos ítems con los diferentes estilos musicales: timbre, tempo, cadencia rítmica, instrumentación, letra, actitud, emoción, melodía, armonía, dinámica, estructura?	26	
	Industria discográfica	Artistas	Target	¿Los artistas son conscientes de que quiénes son su público mayoritario?	27
			Composición	En caso afirmativo, ¿los artistas tienen en cuenta a su público mayoritario a la hora de componer sus canciones?	28
Target		Edades	¿Se suele dividir a los targets musicales por edades?	29	
Sectores		Discográficas y distribuidoras	Cuando trabajas para una discográfica o distribuidora, ¿qué indicaciones recibes respecto a cómo realizar una producción?	30	

Fuente: elaboración propia

A la hora de realizar las entrevistas, se ha procurado garantizar un clima de confianza para obtener información válida y fiable (Martínez, 2007). Para ello, se ha mantenido un rol no participante, haciendo uso de la técnica no directiva (Massot *et al.*, 2004) y se han empleado tácticas clásicas (expresiones breves, síntesis parcial o silencios) para que no resulte contaminada por las aportaciones del investigador (Ruiz Bueno, 2014).

2.3. Procedimiento

La recogida de información ha sido sistemática, intencionada, planificada, objetiva y registrada, para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantía científica de objetividad (Martínez, 2007). Las entrevistas han sido grabadas en audio y posteriormente transcritas con el permiso de sus autores. Al tratarse de preguntas de respuesta abierta, para llevar a cabo el análisis cualitativo de la información, hemos aplicado la misma metodología en 5 pasos que emplea el software ATLAS.TI:

1. Se ha transcrito las entrevistas y clasificado su contenido para discernir entre información relevante e irrelevante.
2. Se han creado unos conceptos clave asociados a citas seleccionadas entre las respuestas.
3. Se han agrupado estos conceptos en categorías y subcategorías.
4. Se han elaborado una serie de mapas conceptuales que relacionan conceptos clave, categorías y subcategorías.
5. Se ha realizado un análisis de los resultados.

3. Resultados

Los resultados presentados son un resumen de las entrevistas realizadas a los 5 productores participantes. Se expondrán aquellos conceptos en que todos los entrevistados han coincidido, con una ratio de sustento para cada ítem de 5/5, a excepción de casos concretos debidamente indicados.

En palabras de los entrevistados, “producir” significa moldear una idea musical para encajar en un sector del mercado discográfico. El productor es “el encargado de traducir la idea artística en sonido [...] manipular la idea inicial de lo que es el artista para que coja una forma consistente y atractiva para el oyente” (Entrevistado A, pregunta 2). Un productor tiene que adaptar sus producciones a los gustos del consumidor potencial. Pero ¿cuáles son esos gustos? ¿De qué dependen? ¿Cómo se delimita su público objetivo?

En primer lugar, hay que diferenciar dos mercados musicales: el *mainstream* y el *underground*. Esta investigación se centra en las músicas de consumo masivo, el *mainstream*. Según los entrevistados, actualmente la principal división entre los consumidores de este sector

es la edad, por lo que tenemos dos grupos: los jóvenes y “el resto”. Efectivamente, las diferencias socioeconómicas y culturales tienen mucho menos peso en sus preferencias musicales que su edad. En consecuencia, el grueso del mercado está formado por adolescentes, considerados por todos como el motor de la industria discográfica:

“es difícil decir que un estilo sea de una cultura muy determinada. Hoy en día es una cuestión más generacional que no de origen [...] tienen más puntos en común un joven de Latinoamérica, de Estados Unidos y de Europa, que no un joven y un mayor de Europa. Por lo que, la cultura, yo creo más en estratos no sociales, en el pasado no tenía nada que ver un hijo de un obrero con un hijo de un empresario. A día de hoy, estos estratos son generacionales, no son de sectores económicos o de procedencias” (Entrevistado C, pregunta 21).

Los adolescentes del mercado discográfico español consumen diversidad de estilos que se diferencian entre sí, según los perfiles de personalidad que representan sonoramente. De este modo, cada consumidor se sentirá más o menos atraído, por uno u otro estilo, según se identifique o no con él. La aplicación de patrones fijos de manipulación sonora, asociados a diferentes actitudes, permite caracterizar cada estilo adolescente. De acuerdo con esto, el entrevistado C considera que:

“lo que me quita el sueño es la tendencia. Que cada detalle de lo que hago en el estudio, encaje de forma milimétrica con la tendencia. Y la tendencia, de un año a otro cambia. Por lo que tienes que estar al loro¹ si ahora el Reggaetón lleva el Auto-Tune con este ajuste o con el otro. Si lleva este sonido de bombo o lleva el otro” (pregunta 16).

Subrayan que se ha reducido el tiempo de escucha de cada canción, por lo que su estilo debe ser perfectamente reconocible desde el primer instante, si no se quiere correr el riesgo de que el oyente, impaciente, “salte” a otra:

“la gente joven no tiene tiempo [...] y si les varía un poco, si de repente les cambias un poco el sonido, cuando se pone de moda el sonido de una batería o de un bombo, o una caja o de un Reggaetón “tun ca ca, tun ca ca”, les tienes que dar lo que ya conocen” (Entrevistado E, pregunta 15).

En consecuencia, los modelos sonoros que se apliquen en las producciones deben ser muy pautados y explícitos, dejando poco margen a la variedad. En relación con esto:

“cuando hago una cosa de forma intuitiva, no puedo dar garantías de acertar, porque depende mucho de la inspiración, de factores aleatorios [...] En cambio, cuando alguien me encarga un trabajo, en verdad me están pidiendo garantías. La única manera de ofrecer garantías es desarrollar un método que ofrezca garantías” (Entrevistado C, pregunta 9).

Otra característica propia de estas producciones para adolescentes es que presentan a los artistas como referentes. Es decir, el consumidor debe poder decir: “este podría ser yo”, “yo también puedo hacerlo”... Esto se traduce en una estética cercana al *home studio* con bases programadas y correctores de tono, en detrimento de los instrumentos musicales fuera de tendencia –guitarra, bajo o batería–. En cierto modo, el Trap o el Reggaetón están diciendo: “no necesitas ser un instrumentista o cantante experto para vivir de la música”.

¹ Modismo del castellano que significa “estar atento” o “estar bien informado”.

En definitiva, encontramos una categoría generalizada en todos los estilos *mainstream*, consumidos de manera masiva por los adolescentes, a que deben adaptarse. En ella imperan dos directrices:

- **Moderación.** Como el objetivo es llegar al mayor número posible de personas, se sacrifica aquello que moleste a muchos, recortando frecuencias demasiado estridentes o desagradables, limitando el uso de distorsiones extremas, o ubicando en segundo plano los elementos más agresivos. Tratándose de adolescentes se buscará mantenerse en el límite “correcto” dentro de las tendencias, enfatizando la excitación y la energía. Al respecto:

“La indicación de una discográfica podría ser: [...] “Queremos que esta banda sea muy radiofónica”. Por lo tanto, ¿qué te están diciendo? [...] Que el sonido general no sea estridente, que no sea muy agresivo, porque las reglas en la radio huyen un poco de esa agresividad. Huyen un poco del susto del oyente, que puede cambiar la emisora al oír, o al entrar ese tema [...] Una directriz, te diría “mira por favor que sea muy dentro de lo que ellos son, pues muy agresivos y tal, muy Rockeros, pero no te pases mucho, porque luego la radio me va a decir que no y nos interesa muchísimo traer en radio, para llegar al mayor público posible” (Entrevistado B, pregunta 30).

- **Funcionalidad.** El uso social de la música obliga a adecuar las producciones a los modos y vías de consumo adolescente, comprimiendo el rango dinámico para optimizar su reproducción en lugares ruidosos y mediante dispositivos portátiles. También será capital mecanizar la pulsación para que puedan ser incluidas en sesiones de baile con posibles superposiciones:

“como la funcionalidad de esta música es socializar, se tiene que poner en continuidad [...] dentro de una sesión de baile, donde tienen que fluir muchas canciones y eso no ha de ser una montaña rusa. No tiene que desentonar la falta de previsibilidad del comportamiento de la señal [...] deben ser totalmente previsibles” (Entrevistado C, pregunta 18).

Según 3 de los 5 entrevistados, si se atiende a las nuevas tendencias, puede observarse cómo, habitualmente, son estilos del sector de la música independiente –*underground*– que, en un momento dado dan el salto al *mainstream*. Durante ese traspaso, se adecuarán asumiendo las fórmulas generales descritas. De este modo, la producción permite la renovación sonora del panorama musical, aunque a menudo el contenido actitudinal y emocional, se mantenga.

Sea como sea, todos los entrevistados han dejado clara la existencia de destacado el vínculo entre los procesos de producción musical y el perfil de los consumidores de las músicas de distribución masiva. Una relación de doble sentido, pues la producción influye a la audiencia, pero, al mismo tiempo, se subordina a ella. A continuación, presentamos un glosario temático que permite recapitular el testimonio de los entrevistados:

1. Producción:

- **Manipulación sonora.** Las transformaciones que experimenta una canción, durante su producción se agruparían en 3 momentos: preproducción, grabación

y posproducción; este último compuesto por edición, mezcla y *mastering*. A lo largo de todas estas fases, se aplican técnicas de captación del sonido (microfonía, configuración del *backline* o instrumentación), edición (cuantización rítmica o corrección de tono), procesado de audio (variación de timbre, procesado de dinámica, simulación de espacios o efectos especiales) y de nivelado (distribución de planos sonoros o ajuste de intensidades). Con ello se transforma una idea musical en una obra original. Como afirma el entrevistado D: “cuando grabas un disco, cuando haces un fonograma, cuando el artista se mete en el estudio, es otra obra independiente. O sea, es otra forma de arte independiente” (pregunta 22).

- **Modelos sonoros.** Los procesos y técnicas de producción dan como fruto sonoridades que el oyente asocia a distintos significados y que sirven para identificar los estilos, consiguiendo enfatizar actitudes, culturas, emociones o épocas. Estos modelos sonoros se mantienen fijos, para facilitar su reconocimiento y máxima acogida. No obstante, de nuevo 3 de 5 entrevistados observan que, aunque la industria discográfica pretende fijar los estilos del mercado, no siempre ocurre así, siendo ocasionalmente los productos “diferentes” los que acaban triunfando entre el público. Por ejemplo, Rosalía, cuya mezcla de estilos la convierte en un producto musical único. El entrevistado C insiste en que “una canción de éxito [...] ha de ser la suma de dos cosas que son contradictorias: que sea totalmente previsible, pero a su vez, que sea original” (pregunta 23). Por otra parte, el proceso de masterización tiene como función homogeneizar el rango dinámico y las frecuencias audibles para poder reproducir canciones sin cambios perceptibles –por ejemplo, las radio-fórmulas–. Como define el entrevistado E: “el *mastering* es rectificar lo que sea del sonido para que tenga la máxima calidad posible dentro de unos cauces industriales y comerciales” (pregunta 5).
- **Contextualización.** Tratándose de jóvenes, la prioridad será la adecuación sonora de las grabaciones a los hábitos de consumo adolescentes: reproducibles en ambientes ruidosos, sin acondicionamiento acústico, mediante dispositivos móviles y en sesiones de baile, discotecas, donde las canciones se encadenarán y superpondrán. Todo ello exige manipulaciones sonoras como la reducción del rango dinámico y la mecanización del ritmo, entre otras:

“A día de hoy, la mayoría de música se hace para socializar [...] Una cosa que ayuda es que haya poca dinámica. Es decir, si tú consumes música en un espacio muy ruidoso, tienes que reducir la dinámica, puesto que los pasajes sutiles, suaves, quedarían sepultados por el ruido del rumor de la gente hablando y toda una serie de cosas” (Entrevistado C, pregunta 9).

2. Audiencia adolescente:

- **Personalidad.** Los adolescentes usan las músicas como estandarte para reafirmar su identidad y personalidad. Encuentran en los artistas referentes para definir sus propias actitudes e ideologías. Esto se traduce en una búsqueda de complicidad que los productores musicales aprovecharán, enfatizando sonoramente actitudes y emociones presentes en las canciones. Como constata el entrevistado C, las manipulaciones sonoras propias de la producción:

“la actitud sobre todo está vinculada a expresiones de tendencias de gente joven. A la gente joven, las cosas le entran por actitud. No tanto por contenido o por mensaje. De manera que está muy condicionado. La actitud es un resultado del marketing [...] Y has de ser consciente a la hora de dirigir la producción, precisamente para saber cómo canalizarlo de forma adecuada [...] Viene a ser como el elemento necesario para que ese mensaje llegue a su destino” (Entrevistado C, pregunta 28).

Y termina afirmando que: “en parte, la producción es precisamente saber cómo fomentar o enfatizar esa actitud” (Entrevistado C, pregunta 12). A nivel interpersonal, su necesidad socializadora les impulsa a seguir las tendencias de moda para conseguir aceptación y reconocimiento.

- **Hábitos de consumo.** La reciente democratización de la distribución musical mediante Internet ha supuesto un aumento exponencial en la oferta de canciones y un cambio radical en los hábitos de consumo. La reducción del tiempo de escucha dedicado a cada canción, concentra todo el simbolismo sonoro desde al inicio de las grabaciones, explicitándolo al máximo para que el oyente lo identifique rápidamente. Asimismo, provoca una homogeneización en los gustos musicales de los consumidores que hoy se definen casi exclusivamente por tendencias globalizadas.

Los procesos de producción han creado, a lo largo del tiempo, ciertos modelos sonoros que, a su vez, han adquirido significados simbólicos que se han instaurado en nuestra cultura mediante el consumo masivo de música grabada, hasta convertirse en uno de los elementos determinantes para identificar los diferentes estilos y configurar nuestras preferencias musicales (Figura 1).

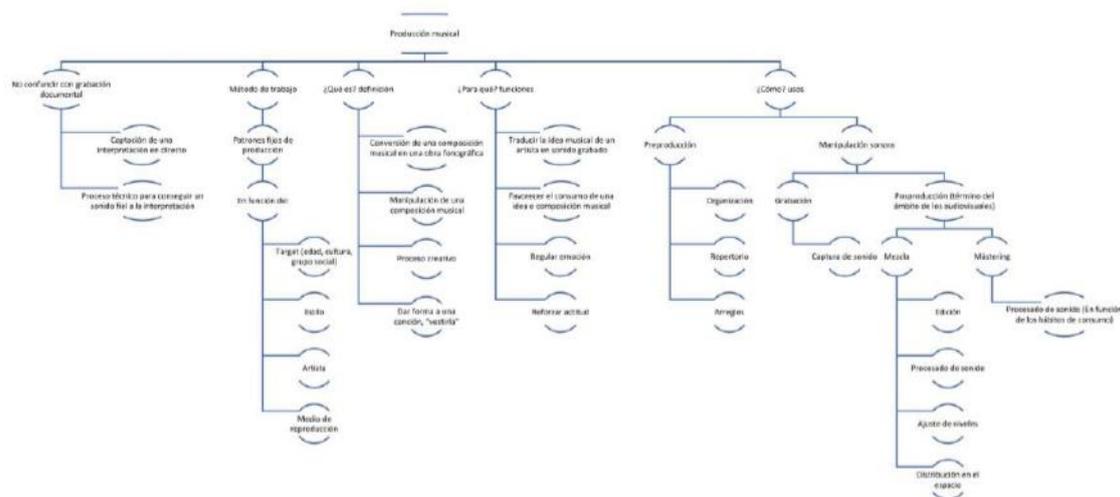


Figura 1. Mapa conceptual resumen sobre la producción musical

4. Discusión

Con todos los datos obtenidos, vemos la necesidad de revisar el método que el currículo de ESO propone para abordar las músicas de consumo masivo. Si bien su inclusión se ve necesaria, el modo con el cual suele trabajarse en las aulas podría conducir a una perspectiva desviada. En este sentido, coincidimos con Flores (2007) cuando apunta:

“recientemente desde la educación musical se ha empezado a considerar la importancia de utilizar la música popular tomando como modelo los métodos que utilizan sus propios intérpretes” y que “en los grupos de música popular actual el aprendizaje de una canción ya existente suele hacerse a partir de la grabación” (p.11).

Por todo ello, indagar sobre los procedimientos propios de la producción musical debería ser un requisito esencial para el planteamiento de una educación musical significativa y provechosa.

Como ha podido observarse, los productores entrevistados confirman la idea expuesta inicialmente, según la cual las obras fonográficas, músicas de consumo masivo para adolescentes, constituyen un tipo de obra distinto del resto basadas en la escritura o la interpretación. Se trata de productos constituidos como grabaciones (Pouivet, 2010) y, por consiguiente, no pueden ser analizados ni comprendidos suficientemente sin tener en cuenta

todos los procesos técnicos y creativos de los estudios de grabación. De hecho, Wise, Greenwood y Davis (2011) han mostrado el modo en que el profesorado de Música se enfrenta a esta problemática.

Una primera propuesta para la enseñanza de las músicas populares-urbanas pasaría por trabajarlas desde las tecnologías de la grabación. Además, según Galera (2011), sus prácticamente infinitas prestaciones, contribuyen a fomentar actitudes creativas y cooperativas, favoreciendo un aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia auditiva (Baker y Green, 2013). Así, paliaríamos la preocupante falta de atención a las músicas populares-urbanas y a las técnicas de manipulación sonora que las caracterizan, en Secundaria (Flores, 2007). Como ejemplo de ello sería la inclusión de las DAW en las aulas de ESO como herramientas básicas para la apreciación y creación musical (Green, 2002). Como ha podido observarse, dichos programas informáticos se encuentran en la base de las músicas preferidas por adolescentes: el Trap, Hip-Hop, Reggaetón o incluso el Pop, se reconocen como tales gracias a la manipulación sonora que brinda las DAW, adaptando las nuevas creaciones a las tendencias sonoras de cada momento, volviendo las canciones más atractivas para los adolescentes (Fink, Latour y Wallmark, 2018). Además, las DAW ofrecen a adolescentes sin amplios conocimientos musicales ni dotes interpretativas, la posibilidad de producir sus obras musicales con resultados sorprendentes que prácticamente sonarían como sus canciones favoritas (Rudolph, 2004).

Trasladando todos estos conocimientos a la educación musical en la ESO, puede entenderse cómo la inclusión del factor tímbrico y contextual de las músicas de consumo masivo, podría dar pie a propuestas educativas que contemplen la comprensión sonora como un elemento de apreciación preferente en la adolescencia. Debe reiterarse la urgente necesidad del acercamiento de prácticas musicales actuales a la realidad de las aulas, incorporando dichos conocimientos al currículum. Como ha podido observarse mediante las entrevistas, la adecuación de las músicas de masas a los adolescentes se lleva a cabo mediante la manipulación sonora, procesos de producción musical en estudios de grabación, mediante tecnologías específicas. Por lo tanto, se hace evidente la capacidad de estas para incidir sobre la apreciación musical de los oyentes.

Enseñar música sin profundizar en estos factores implicaría un vacío de conocimiento, una ignorancia que, en una sociedad de consumo, se traduciría en falta de capacidad crítica y, por consiguiente, de libertad. Faure, Oriola y Montoya (2019) han demostrado cómo la introducción de las DAW en las clases de música de la ESO mejoró el clima social, aumentó la motivación y, por consiguiente, la competencia digital y personal del alumnado. Los avances tecnológicos en grabación y difusión musical han sido siempre decisivos en la construcción de las nuevas tendencias sonoras, siendo uno de los elementos más importantes en la sensibilidad musical del público adolescente (Terrazas-Bañales, 2013).

Las influencias sobre las preferencias musicales de adolescentes hacen que el aprendizaje informal de la música guarde una estrecha relación con las preferencias de consumo

musical (Terrazas-Bañales, 2013). O sea, sus gustos musicales se forjan mayoritariamente fuera del ámbito familiar y de la educación formal y no formal: sus grupos de iguales e Internet. Por tanto, la industria discográfica tiene la posibilidad de ejercer, a través de las redes y del *marketing*, de manera directa y sin filtro, un fuerte ascendente sobre los adolescentes en cuanto su consumo audiovisual, sensibilidad musical, comportamientos y actitudes (North y Hargreaves, 2007). Del mismo modo, estudios que relacionan perfiles de personalidad y preferencias musicales corroboran esta visión y demuestran cómo la música constituye un elemento relevante en la definición de las identidades individuales y colectivas adolescentes (Rentfrow y Gosling, 2003), y la imagen que quieren proyectar hacia los demás (North *et al.*, 2000). Los productores musicales son conscientes de ello y buscan la complicidad con el público mediante modelos sonoros que representen distintas actitudes vitales, encarnadas por artistas de diferentes estilos. Dicha asociación se vincula a la “teoría emotivista”, según la cual, la persona vive una emoción igual a la que identifica en la música o en quienes están directamente implicados en ella –el compositor o el intérprete– (Scherer y Zentner, 2001).

Ante esta situación, se propone trabajar en un doble sentido: por un lado, aprovechar el aspecto motivacional que produce placer por la “expectación” y del reto que supone lo conocido y lo desconocido al trabajar con estilos próximos (Gaver y Mandler, 1987; Huron, 2006); y, por otro, profundizar en el desarrollo de un sentido crítico en el alumnado, más allá de las modas, haciéndoles conscientes del sentido de pertenencia a un colectivo homogéneo determinado por la producción musical que ejerce un efecto homogeneizador que condiciona las modas, y que atenta a su libertad individual que los define como seres humanos. La obligación del profesorado es enseñarles de modo que les permita descodificar dichos procesos ocultos.

El reto para una buena formación musical en la ESO no puede limitarse a tratar una sola tipología de músicas. Si bien las músicas de masas constituyen la casi totalidad de las preferencias musicales adolescentes, ceñirse exclusivamente a estos géneros por la motivación que generan, desatendería otros aspectos curriculares que deben tenerse en cuenta; especialmente ahora que, desde la incorporación en 2001 del proyecto europeo *Tuning* de cooperación universitaria, y su intención de aplicarse en América Latina en 2003, todo parece regirse por una educación competencial y transversal (Ramírez y Medina, 2008). Se impone la necesidad de complementar dichas enseñanzas con el mantenimiento de la tradición pedagógica musical heredada (McPhail, 2013). Debe compensarse el fenómeno de homogeneización observado y preservar la diversidad musical, ya sea a nivel global, dando a conocer las distintas músicas que conviven entre las diferentes culturas que habitan nuestro planeta o a nivel local mediante la recuperación y conservación del patrimonio musical tradicional propio. Incluso los mismísimos agentes de la industria discográfica alertan, con sus testimonios, del cambio de hábitos de consumo musical entre los adolescentes que implican una reducción de su paciencia al escuchar música, así como la pérdida de su interés por todo aquello que se escapa de las tendencias sonoras de moda o la dilución de sus identidades culturales a través de un mercado globalizado de estratificación generacional. Las problemáticas que se dejan entrever en los datos

obtenidos van más allá de la música; atañen a todas las competencias básicas que deben cultivarse en la educación formal.

En consecuencia, sería aconsejable adaptar y renovar el sistema educativo sumando y no substituyendo. Así, se favorecerá un aprendizaje significativo, acercando los contenidos de la asignatura de Música a la realidad de los adolescentes, pero también se fortalecerá su capacidad crítica ante las imposiciones del mercado discográfico y audiovisual y se contribuirá a recuperar la apreciación de la diversidad cultural trabajando productos artísticos musicales diversos. Es decir, se hace evidente la necesidad de una educación formal que promueva el acercamiento a otras manifestaciones musicales y a otras miradas respecto la realidad musical del mundo: Vilar (2006) y Campbell (2013) muestran cómo la etnomusicología o la musicología comparada podrían adaptarse a los currículos de ESO para favorecer la amplitud de miras que necesitan los adolescentes actuales.

Las implicaciones de este estudio, más allá de la percepción musical en la adolescencia y de la educación musical, contemplan aplicaciones de diversa índole pudiendo desarrollarse en diferentes terrenos científicos como podrían ser la musicología, el *marketing*, los audiovisuales o la ingeniería de sonido. En definitiva, las posibilidades son muchas y, desde nuestro parecer, necesarias.

Referencias

- Attali, J. (1977). *Bruits*. París: PUF.
- Baker, D. y Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a “case-control” experiment. *International Journal of Music Education*, 35(2), 141-159. doi: 10.1177/1321103X13508254
- Boer, D., Fischer, R., Strack, M., Bond, M.H., Lo, E. y Lam, J. (2011). How Shared Preferences in Music Create Bonds Between People: Values as the Missing Link. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1159-1171. doi: 10.1177/0146167211407521
- Campbell, P.S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 42-52. doi: 10.12967/RIEM-2013-1-p042-052
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/17632468.pdf>
- Danielsen, A. (2017). Music, media and technological creativity in the digital age. *Nordic Research in Music Education*, 18, 9-22. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11250/2490532>

- Deruty, E. y Tardieu, D. (2014). About dynamic processing in mainstream music. *Journal of the Audio Engineering Society*, 62, 42-55. doi: 10.17743/jaes.2014.0001
- Devine, K. (2013). Imperfect sound forever: Loudness wars, listening formations and the history of sound reproduction. *Popular Music*, 32(2), 159-176. doi: 10.1017/S0261143013000032
- Dorado, M. (2005). ¿Tribus urbanas? En E. Domènech-Llaberia (Ed.), *Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia* (pp.271-286). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dunbar-Hall, P. (2002). *Designing a teaching model for popular music*. En Spruce, G. (Ed.) *Teaching Music*. (pp.216-226). Londres: Routledge.
- Faure, A., Gustems, J. y Gaus, E. (2016). Producción musical e identidades adolescentes: reflexiones y recursos manipulativos. *Artseduca*, 14, 128-139. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2141/1831>
- Faure, A., Oriola, S. y Montoya, A. (2019). La estación de Trabajo de Audio Digital y su contribución en el desarrollo de competencias en la educación secundaria. En E. Vaquero, E. Brescó, J.L. Coiduras y X. Carrera (Ed.), *EDUcación con TECnología: un compromiso social. Iniciativas y resultados de investigaciones y experiencias de innovación educativa* (pp.889-899). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fink, R., Latour, M. y Wallmark, Z. (2018). *The relentless pursuit of tone: Timbre in popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 19. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9763/9197>
- Fung, C.V. (1995). Rationales for Teaching World Musics: C. Victor Fung discusses the importance of introducing students to multicultural music by including it in school curricula. *Music Educators Journal*, 82(1), 36-40. doi: 10.2307/3398884
- Galera, M. (2011). Tecnología Musical y Creatividad: Una experiencia en la formación de maestros. *Revista electrónica de LEEME*, 28. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9828/9251>
- Gaver, W. y Mandler, G. (1987). Play it again, Sam: On liking music. *Cognition and Emotion*, 1, 259-282. doi: 10.1080/02699938708408051
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Trans: Revista Transcultural de Música. Trans Iberia*, 1. Recuperado de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/5c68/ad341515a1d0965ecfbdd744184502056772.pdf?ga=2.56473896.289293439.1587837914-324094943.1586863818>

- Harper, A. (2014). *Lo-Fi Aesthetics in Popular Music Discourse*. Tesis doctoral. Wadham College, University of Oxford. Recuperado de: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:cc84039c-3d30-484e-84b4-8535ba4a54f8>
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51. doi: 10.1174/113564010790935222
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation. Music and Psychology of Expectation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ CIDE.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- McPhail, G. (2013). The canon or the kids. Teachers and the recontextualisation of classical and popular music in the secondary school curriculum. *International Journal of Music Education*, 35 (1), 7-20. doi: 10.1177/1321103X13483084
- Milner, G. (2016). *El Sonido y la Perfección, una historia de la música grabada*. Madrid: Lovemonk/Léeme Libros.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. BOE (03/01/2015), núm.3, referencia 37, pp.169-546.
- North, A.C. y Hargreaves D.J. (2007). Lifestyle correlates of musical preference. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 35(1), 58-87. doi: 10.1177/0305735607068888
- North, A.C., Hargreaves, D.J. y O'Neil, S.A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272. doi: 10.1348/000709900158083
- Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*, 16. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9756/9190>

- Porta, A. y Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *RELIEVE*, 15, 2. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4155/3773>
- Pouivet, R. (2010). *Philosophie du Rock; Une ontologie des artefacts et des enregistrements*. París: Presses universitaires de France.
- Powell, B., Smith, G. D., West, C. y Kratus, J. (2019). Popular Music Education: A Call to Action. *Music Educators Journal*, 106(1), 21-24. doi: 10.1177/0027432119861528
- Ramírez, L. y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8. Recuperado de: http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/edu_basada_competencias_proyecto_tuning.pdf
- Rentfrow, P.J. y Gosling, S.D. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(84), 1236-1256. doi: 10.1037/0022-3514.84.6.1236
- Rodríguez, C.X. (2004) *Bridging the gap. Popular music and music education*. Reston: MENC.
- Rubio, A. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-14.pdf>
- Rudolph, T. (2004). *Teaching Music with Technology*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Bueno, A. (2014). *Las formas de interrogación: La Entrevista*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/51024>
- Scherer, K.R. y Zentner, M.R. (2001). Emotional effects of music: Production rules. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.), *Series in affective science. Music and emotion: Theory and research* (pp.361-392). Nueva York: Oxford University Press.
- Southall, N. (2006). *Imperfect Sound Forever*. Stylus Magazine (01, mayo): online. Recuperado de: http://www.stylusmagazine.com/articles/weekly_article/imperfect-sound-forever.htm
- Springer, D.G. (2016). Teaching popular music: Investigating music educators' perceptions and preparation. *International Journal of Music Education*, 34(4), 403-415. doi: 10.1177/0255761415619068

- Terrazas-Bañales, F. (2013). Consumo musical de estudiantes universitarios de México. Una comparación entre alumnos de distintas facultades de una universidad mexicana. *Revista electrónica de LEEME*, 32. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9853>
- Universidad de Barcelona. (2010). *Código de Buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la UB.
- Vilar, J.M. (2006). La música tradicional en la educación superior; situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 17. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/viewFile/9760/9194>
- Volk, T. M. (1993). The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the Music Educators Journal, 1967-1992. *Journal of Research in Music Education*, 41(2), 137-155. doi: 10.2307/3345404
- Williams, A. (2007). *Portable Music and Its Functions*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Wise, S., Greenwood, J. y Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: Illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134. doi:10.1017/S0265051711000039



Monográfico

Monográfico: El patrimonio musical en el aula: danza, folclore y flamenco

Monographic: Musical heritage in the classroom: dance, folklore and flamenco

Rosa de las Heras-Fernández
rosa.heras@umir.es
Departamento de Didáctica de la Música
Universidad Internacional de la Rioja
Madrid, España
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5221-1086>

doi: 10.7203/LEEME.45.17476

Recibido: 28-05-2020 Aceptado: 28-05-2020. Contacto y correspondencia: Rosa de las Heras Fernández. Departamento de Didáctica de la Música, Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación. Calle Almansa, 101, C.P. 28040 Madrid, España.

El patrimonio musical forma parte de los bienes inmateriales que determina la identidad cultural de un colectivo (UNESCO, 2005). El flamenco fue nombrado por la UNESCO (2010) patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. La Educación Artística debería tener como reto el conocimiento, conservación y transmisión de la cultura propia y ajena (Siankope y Villa, 2004). Sin embargo, las piezas del folclore, de danza española y flamenco no están tan presente en las aulas a pesar de que se reflejan en diversos objetivos y contenidos de la legislación. ¿Podría el alumno adquirir nociones básicas de cultura sin conocer los elementos fundamentales de la música y la danza más representativos de su país? (Riaño y Cabedo-Mas, 2013). Las aulas deberían ser un lugar para la recuperación y adaptación de repertorio popular, tradicional, para así conservar parte de nuestra cultura, folclore y el flamenco. De esta manera, podría perpetuarse una música y una danza que, actualmente, adolecen de un desconocimiento generalizado (Arévalo, 2009). De esta forma, este número de la revista muestra dos artículos en el ámbito del flamenco y el folclore desde contextos de enseñanza no formal y formal, respectivamente.

El artículo de las Dras. Ramírez-Hurtado y Pérez-Colodrero, “Escuelas de flamenco y diversidad funcional: una mirada desde la inclusión en la ciudad de Granada” aborda la enseñanza del flamenco en Granada en contextos no formales desde un enfoque de diversidad funcional. Una investigación cualitativa que realiza un análisis en profundidad abordando la identificación de la totalidad de escuelas de la ciudad, entrevistas a 13 de sus directoras y profesoras, e historias de vida de 5 de sus estudiantes con diversidad funcional. De esta forma, las autoras presentan un trabajo de forma completa abordando el tema de estudio desde distintas perspectivas. Comienza el manuscrito reflejando las escasas investigaciones en el ámbito del flamenco y cómo éstas se producen en ámbitos no formales. También, aborda la diversidad funcional destaca cómo las artes, y en concreto la música, son un medio ineludible de inclusión para la diversidad funcional, sin necesidad de estar adscrito a la Educación Especial o la Musicoterapia. La metodología cualitativa muestra tres categorías de las escuelas de flamenco en función del tipo de inclusión. El análisis de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos señala los beneficios que produce el baile flamenco en el estado de ánimo del alumnado con discapacidad. En las conclusiones del trabajo se extraen, por un lado, que existen 22 escuelas de flamenco en Granada, número elevado con respecto a la población censada y que el alumnado con diversidad funcional ha estado presente en la mayoría de las escuelas. Así, el profesorado ha adaptado la enseñanza a este tipo de alumnado o bien porque tenía formación universitaria

(diferenciadas) o bien porque recibieron formación de personal cualificado (centros segregados o integrados), además de la adaptación empático-intuitiva (escuela pre-inclusivas). Las manifestaciones de las alumnas entrevistadas señalan que la identidad cultural del flamenco es más fuerte que la identidad-discapacidad con lo que cualquier persona puede practicar flamenco y esto nos lleva a decir que el flamenco puede ser un arte inclusivo.

El trabajo de las Dras. Chao-Fernández y Gisbert Caudeli con el Dr. Chao-Fernández abordan el folclore gallego y su importancia de su presencia en las aulas como mejor forma de perpetuar su transmisión. Para el estudio, se aplicó un cuestionario dirigido al profesorado de 400 centros de Educación Primaria de Galicia. La investigación muestra el uso que el profesorado hace de los distintos métodos pedagógico-musicales basados en la revalorización de la música tradicional y folclórica. Los resultados señalan que a pesar de que los métodos mayormente empleados son aquellos que fomentan el uso del folclore, el profesorado asegura que no es con esa finalidad; sin embargo, reconocen que la aportación es mayor cuando se usa el folclore gallego a través de canciones, danzas e instrumentos que si utiliza folclore de otras comunidades o países. Así mismo, en este estudio se analizan los resultados de las entrevistas a 20 docentes de Música. Los resultados ponen de manifiesto que la formación del profesorado con respecto al folclore ha sido escasa. El uso de las canciones se basa fundamentalmente en las que se encuentran en el libro de texto. Los que se atreven a enseñar danzas no eligen las propias del folclore gallego ya sea por desconocimiento o por la dificultad que entrañan. Tampoco utilizan instrumentos del folclore gallego debido a la falta de instrucción sobre su uso. Las conclusiones que arroja este estudio señalan por un lado que el profesorado en su mayoría no contribuye a la conservación y difusión del patrimonio musical gallego, aunque le gustaría hacerlo. Los motivos fundamentales son justificados por la escasa formación musical en este aspecto. Por otro lado, el estudio indica el uso del libro de texto como apoyo fundamental de los contenidos musicales, en los que apenas trabajan en folclore.

Estos artículos tienen en común la revalorización del folclore y del flamenco como estilos musicales que son beneficiosos para la motivación del alumnado, así como, necesarios para la construcción de conocimientos. La impartición de estos estilos musicales suele llevarse a cabo casi exclusivamente por profesionales en contextos no formales. Por este motivo, es necesaria la formación de maestros y profesores a este respecto, con el objetivo de que el folclore y el flamenco puedan ser contenidos imprescindibles en las aulas. Así, las enseñanzas formales no estarán exentas de nuestro patrimonio musical y dancístico como parte fundamental de nuestra cultura.

Referencias

- Arévalo, A. (2009). Importancia del folclore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME*, 23, 1-14. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9779/9212>
- Riaño, M^ªE. y Cabedo-Mas, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía*, 58, 67-78.
- Siankope, J. y Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*.
- UNESCO (2010). *El flamenco*. Recuperado de: <https://ich.unesco.org/es/RL/el-flamenco-00363>

Escuelas de flamenco y diversidad funcional: una mirada desde la inclusión en la ciudad de Granada

Flamenco schools and functional diversity: a view from inclusion in Granada

Carmen Ramírez-Hurtado

cramih@ugr.es

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Granada
Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4744-3442>

Consuelo Pérez-Colodrero

consuelopc@ugr.es

Departamento de Historia y Ciencias de la Música
Universidad de Granada
Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9995-0417>

doi: 10.7203/LEEME.45.16928

Recibido: 28-03-2020 Aceptado: 28-04-2020. Contacto y correspondencia: Consuelo Pérez-Colodrero, Departamento de Historia y Ciencias de la Música, Universidad de Granada, Antiguo Observatorio de Cartuja, s/n, 18071. Granada. España.

Resumen

Este trabajo tiene por finalidad estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje del baile flamenco en el contexto no formal de las escuelas de flamenco de Granada. Así, sus objetivos son averiguar si a ellas acuden personas con diversidad funcional y determinar el enfoque pedagógico que estos centros asumen respecto a la misma, en cualquiera de sus tipologías (física, sensorial, intelectual y psíquica). Al efecto, se ha diseñado una investigación de corte cualitativo en tres fases que ha permitido (1) la identificación y caracterización de la totalidad de las escuelas de flamenco de la ciudad indicada, (2) la realización de entrevistas semidirigidas a 13 de sus directoras y profesoras y (3) la elaboración de historias de vida de 5 estudiantes con diversidad funcional (intelectual, física y sensorial) que acuden a tales centros. Los resultados sugieren que el profesorado adolece de falta de formación sobre la adaptación de sus enseñanzas para incluir a las personas con discapacidad, pese a que existe una gran empatía hacia este tipo de discentes. Así, se suelen practicar adaptaciones de manera intuitiva que llevan a que el flamenco se erija en un número importante de casos como una práctica inclusiva.

Palabras clave: Flamenco, discapacidad, educación no-formal.

Abstract

This work aims to study the teaching-learning processes of flamenco dance in the non-formal context of the flamenco schools of Granada. Thus, its objectives are to find out if they attract people with functional diversity and to determine the pedagogical approach that these centers take with respect to such diversity in any of its typologies (physical, sensory, intellectual, and psychic). To this end, a qualitative research in three phases has been designed that has allowed (1) the identification and characterization of all of the flamenco schools in the indicated city, (2) the conduct of semi-directed interviews with 13 of their directors and teachers, and (3) the elaboration of life stories of five students with functional diversity (intellectual, physical, and sensory) who come to such centers. The results suggest that teachers suffer from a lack of training in adapting their teaching to include people with disabilities, despite the fact that there is great empathy towards this type of student. Thus, adaptations are often practiced intuitively, leading flamenco to become an inclusive practice in a significant number of cases.

Keywords: Flamenco, disability, non-formal education.

1. Introducción¹

El flamenco es una creación cultural acrisolada, fuertemente vinculada a la cultura popular andaluza (Berlanga-Fernández, 2009), un género híbrido que cristaliza en entornos variopintos, públicos y privados, familiares y profesionales. Así, tras atravesar un oscuro periodo durante el Regeneracionismo de finales del siglo XIX, el flamenco es redescubierto por Gerardo Diego, Fernando Villalón, Rafael Alberti o Federico García Lorca, todos ellos integrantes de la Generación de 1927, y dignificado por el Neojondismo de 1960, alcanzando el punto máximo de su reconocimiento institucional cuando, en 2007, el Estatuto de Andalucía lo reconoce como “elemento singular del patrimonio andaluz” (Jefatura del Estado, 2007, p.11885), propugnando su conservación y puesta en valor dentro de las políticas públicas de la región. El respaldo internacional a este legado llegó en 2010, cuando la UNESCO (2010) lo inscribía en su *Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad* (5.COM 6.39), que le otorga una fortaleza creciente como arte escénico.

Pese a lo expuesto, la literatura científica en torno al flamenco no es especialmente abundante. Destacan, en todo caso, trabajos que se interesan por este patrimonio a través de los factores que desencadenan su práctica (De Sancha-Navarro, Martos y Oliver-Alfonso, 2019) o analizan su presencia en el currículum de las aulas bajo un prisma cultural (Rodríguez-Quiles, 2006). A los efectos que interesan a este trabajo, una línea de trabajo particularmente interesante es la que estudia su metodología de enseñanza (Heras-Fernández, Espada y Cuellar-Moreno, 2019), que, no obstante, apenas encuentra continuidad a la hora de explicar su presencia en la educación obligatoria —ya sea Infantil, Primaria, Secundaria o Bachillerato (Padiál-Ruz, Ibáñez-Granados, Hervás y Ubago-Jiménez, 2019; García-Gil y Azcune, 2012; Navas-Fernández y López-Martínez, 2018)— y en las Enseñanzas Artísticas (Romero, Chinchilla-Minguet y Castillo-Rodríguez, 2020; Torres, Ortega-Ruz y Hidalgo, 2017). De estos estudios se desprende, que la mayoría de las personas que aprenden flamenco lo hacen en un contexto educativo no formal, es decir, en escuelas de flamenco (en adelante, EE.FF.) (Casas-Mas, Pozo y Montero, 2015). Son, por tanto, este tipo de centros los que facilitan el acceso de la mayoría de la población a este rico patrimonio, constituyéndose entonces como un sólido eslabón en su difusión y transmisión.

Una de las ciudades que, tradicionalmente, ha realizado una aportación sustancial al arte flamenco, en sus tres vertientes —cante, toque y baile—, es Granada. En efecto, desde el trabajo pionero de Molina-Fajardo (1974), hasta la descripción sistemática de Lorente-Rivas (1999), pasando por la aproximación de Arrebola (2018), numerosas propuestas, de diferente calibre y bajo distintos enfoques, abordan este particular, mostrando cómo la capital nazarí ha trazado su

¹ Puesto que la inmensa mayoría de quienes protagonizan este trabajo son mujeres —directoras, profesoras, alumnas—, este texto utiliza el femenino como genérico.

particular vínculo con este valioso legado a través de otras expresiones patrimoniales que típicamente se le arrojan. Entre estas, cabe destacar su pasado árabe, que cristaliza, por ejemplo, en las zambras que aún se organizan en el Sacromonte (López-López, 2015), pero también en la celebración del Concurso de Cante Jondo de 1922, que tuvo lugar en el Patio de los Aljibes de la Alhambra y supuso no sólo el primer certamen nacional de cante, sino un punto de partida para aclarar las relaciones entre este arte y figuras de amplio calado radicadas en Granada, como Manuel de Falla, Federico García Lorca y aún Isaac Albéniz (Giménez-Miranda, 2010).

Siendo este patrimonio inclusivo desde sus orígenes —por haber surgido vinculado a clases marginadas, perseguidas o despreciadas, como la minoría gitano-andaluza (Steingress, 2005)—, cabría preguntarse sobre la accesibilidad de este patrimonio cultural, que, tanto por sus cualidades innatas como por estar reconocido como un bien universal, debiera ser universalmente accesible. Surgen, así, las siguientes preguntas de investigación, que guían el presente trabajo: las personas con diversidad funcional que residen en Granada y que así lo desean, ¿acceden al aprendizaje y la práctica del flamenco? Si es así, ¿cuántas son? ¿Qué problemática presentan y qué adaptaciones se realizan en las aulas a las que acuden para que esta manifestación artística pueda ser, efectivamente, inclusiva?

2. Diversidad funcional, flamenco e inclusión: coordenadas básicas

A la hora de definir la discapacidad, además de tener en cuenta aspectos relacionados con la biología, la medicina o la patología, es preciso considerar una serie de componentes construidos culturalmente. En este sentido, debe distinguirse entre deficiencia [*impairment*] y discapacidad [*disability*], que designan, respectivamente, la condición biológica y médica que origina la discapacidad y el significado que cada cultura o sociedad otorga a dicha condición (Ferreira, 2008). Así, si bien desde el punto de vista médico o biológico se diferencian cinco tipos de deficiencias —física, orgánica, sensorial, intelectual y psíquica (Organización Mundial de la Salud, 2001)—, socialmente se ha llegado a desactivar la primitiva conexión entre diversidad funcional y déficit.

Esto ha sido posible como resultado de los avances de los llamados *Disability Studies* que han configurado nuevos paradigmas de la discapacidad desde mediados del siglo XX (Tabla 1). En efecto, hasta la aparición del llamado paradigma social a finales de la década de 1960, los modelos de atención a la diversidad funcional o bien la habían considerado una anomalía que obligaba al ostracismo social de las personas con discapacidad —paradigma tradicional— o bien una enfermedad que requería de sanación para que la persona afectada pudiera *normalizarse* e integrarse en el grupo —paradigma médico—. Estas visiones se superan con la propuesta que, resumida en palabras de Palacios y Románach (2006), se formula sobre el precepto de que “todas las personas vean respetada su dignidad y sean aceptadas con sus

diferencias por el simple hecho de ser humanas” (p.795) y no por sus posibilidades para curarse de su problemática o capacitarse. Por tanto, la inclusión efectiva se relaciona únicamente con los dos últimos paradigmas —social y de diversidad funcional— y supone, en palabras de Brabazon (2015), alcanzar “derechos, [tener capacidad de] elegir e independencia” (p.72).

Tabla 1. Paradigmas de la discapacidad

PARADIGMA	MODELO	INCIDENCIA	CAUSA	ACTUACIÓN	OBJETIVO	MODELO DE ESCUELA
TRADICIONAL	De prescindencia	Hasta 1920	Anormalidad, castigo divino	Marginalización	Segregación	Excluyente /Segregada
MÉDICO-BIOLÓGICO	Habilitador	1920-1970	Enfermedad	Reparación	Integración	Segregada /Integrada
SOCIAL	De autonomía personal	1970-2006	Sociedad discapacitante, excluyente y discriminatoria	Capacitación a través de las relaciones con el entorno	Inclusión	Integrada /Inclusiva
DIVERSIDAD FUNCIONAL	Dignidad humana	2006-	Diversidad de funcionamientos	Ampliación del “conjunto-capacidad”	Inclusión	Inclusiva

Fuente: elaboración propia a partir de Ainscow (2001), Armstrong, Armstrong y Spandagou (2011), Marchesi *et al.* (2002), Palacios (2008) y Toboso-Martín (2018)

Uno de los núcleos temáticos más recurrentes en los *Disability Studies* es la construcción de la identidad en el contexto de la diversidad funcional, atendiendo al papel que juega en la multiplicidad de identidades de cada persona (Sen, 1999) y a cómo se configura en torno a la personalidad y los roles sociales. Así, la literatura científica (Johnstone, 2004; Darling, 2014) aporta un amplio abanico de posibles orientaciones, articuladas fundamentalmente sobre la autopercepción y la relación con el entorno. Para los propósitos de esta investigación, podemos resumirlas en (1) negación —rechazo individual de la propia condición—, (2) aceptación —vivencia de normalización positiva— y (3) activismo —orientación hacia la lucha social, alzándose la discapacidad como la principal de las identidades—. Estas opciones no son excluyentes entre sí, no sólo porque la identidad es siempre un proceso, sino porque “la discapacidad es un estado fluido” (Barnartt, 2010, p.1) del que es posible entrar y salir en un determinado momento.

Otro aspecto central en los *Disability Studies* es su implicación en la educación, con un enfoque crítico hacia las tradiciones, estructuras y culturas educativas que resultan discriminatorias para estas personas. En este sentido, se reconocen, de manera paralela a los paradigmas de la discapacidad, cuatro tipos de escuelas, según las políticas educativas opten por la exclusión, segregación, integración o inclusión de las personas con diversidad funcional (Iyanga, 2017; Tabla 1). La implantación en las aulas de los sucesivos paradigmas de la discapacidad ha sobrevenido con el lógico retraso que implica la elaboración de las

legislaciones pertinentes. Así, en el caso de España, la legislación sobre educación inclusiva no comienza hasta 1985, con *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985). Por otra parte, y dentro de este marco educativo, la literatura científica suele coincidir en el valor de las artes, en general, para propiciar la verdadera inclusión (Kallio-Tavin, 2020), ocupando la música un lugar importante entre estas, según han mostrado Levy, Robb y Jindal-Snape (2017), Calderón-Almendros y Calderón-Almendros (2016) o Solvang (2018). En este sentido, es importante que las relaciones entre música y diversidad funcional no tengan como marco de referencia ni la Musicoterapia ni la Educación Especial, pues debe reconocerse “el derecho de las personas con alguna deficiencia a ser incluidas en la praxis musical general y a escoger qué instrumento tocar o qué disciplina practicar sobre la base de sus inclinaciones personales y no sobre la deficiencia física” (Sunandan, 2019, p.779).

2. Objetivos y metodología

El objetivo general del trabajo es estudiar cómo acceden al flamenco las personas con diversidad funcional, tomando como estudio de caso la ciudad de Granada. A la hora de concretarlo, los objetivos específicos para la investigación se concretan en:

1. Determinar el número de EE.FF. que hay en la ciudad y sus características principales —localización, datos de contacto, enseñanzas que imparten, horario, equipo docente, honorarios, presencia en redes sociales—.
2. Averiguar si hay alumnas con diversidad funcional —y de qué tipo— en estas EE.FF.
3. Identificar el enfoque pedagógico que estas EE.FF. asumen respecto a la diversidad funcional, indagando sobre las posibles actuaciones para su atención y adaptaciones metodológicas que despliegan para alcanzar una inclusión efectiva, es decir, para que existan las mismas posibilidades de acceso y disfrute del flamenco para las personas funcionalmente diversas, apoyando verdaderamente su aprendizaje y garantizando la equidad en la educación (UNESCO, 2017).

Para abordarlos, dada la complejidad y lo inexplorado del tema, se han utilizado dos enfoques metodológicos diferenciados pero interconectados coherentemente y secuenciados en tres fases. De este modo, el diseño de la investigación —que es explorativa y, por tanto, presenta numerosos elementos que aguardan futuros análisis— queda como sigue:

Fase I. Identificación y caracterización de las EE.FF. Inicialmente, se procede a un muestreo simple y sistemático, a través de internet, encaminado a confeccionar un listado exhaustivo de las EE.FF. presentes en Granada. Los datos de esta primera exploración, que se

realizó a través de diferentes buscadores y redes sociales —Google, Bing, Facebook, Google+, Instagram, Twitter—, se completaron y triangularon con los obtenidos de las entrevistas de la Fase II, resultando entonces una búsqueda inductivo-deductiva. Finalmente, se integraron en una amplia matriz que, fundamentalmente, recogió informaciones relacionadas con su localización y contacto, la accesibilidad y características de su sitio web, el tipo de organización docente que se sigue o el número de alumnas que acuden a estos programas.

Fase II. Contacto con las EE.FF. A través de correo electrónico, llamadas telefónicas y mensajería instantánea —WhatsApp—, se concertaron visitas y/o entrevistas telefónicas con las responsables de las diferentes escuelas, concretándose así la muestra aceptante y productora de datos mediante muestreo causal, es decir, a partir de las directoras y escuelas que efectivamente respondieron a alguna de las tres vías de contacto indicadas.

Fase III. Estudio cualitativo. Aplicando un enfoque humanístico-interpretativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las directoras de las EE.FF. Siguiendo a Ruiz (2003), se planificaron las preguntas —centradas fundamentalmente en diferentes aspectos de la escuela y de las personas con diversidad funcional que en ellas estudian flamenco (Anexo 1)— mediante un guion secuenciado y orientado a satisfacer los objetivos de la investigación (Hoinville y Jowell, 1978). Para validar la entrevista, se elaboró una propuesta piloto, que fue evaluada por varias especialistas del área de Música y de Didáctica de la Expresión Musical con la finalidad de que las preguntas fueran plenamente comprensibles y pertinentes a la investigación (Cotán-Fernández, 2015)². Finalmente, las EE.FF. facilitaron los datos de contacto de algunas de sus estudiantes con diversidad funcional, lo que permitió obtener los permisos correspondientes para que estas fueran asimismo entrevistadas y elaborar historias de vida de personas con distintas capacidades, generando un marco interpretativo que pudiera revelar el sentido de sus existencias (Pérez-Serrano, 2002) en el contexto de la práctica del flamenco. En este último caso, la muestra fue causal e intencional, pues se procuró que estuvieran representadas distintas discapacidades. Para garantizar el anonimato de las protagonistas de este trabajo, (1) se ha asignado una letra al azar para denominar las EE.FF.; (2) se ha atribuido un nombre anglosajón con la misma inicial que la letra de la escuela a las directoras y, de la misma manera, (3) se ha cambiado el nombre de las informantes por otros de origen sánscrito que asimismo comparten inicial con la escuela en la que estudian. La población resultante del proceso descrito para la Fase I es de 22 EE.FF. De este conjunto, 13 aceptaron participar en esta investigación y, por tanto, constituyen la muestra sobre la que se asienta el presente trabajo, practicándose, durante la Fase II, 13 entrevistas a sus correspondientes directoras y realizaron 5 historias/episodios de vida a partir de los testimonios de otras tantas estudiantes con diversidad funcional física, psíquica y sensorial. Sobre tales materiales, resumidos en la Tabla 2, se asienta este trabajo y versan los apartados que aparecen a continuación.

² Los especialistas consultados pertenecen a las universidades de Granada, Jaén, Complutense de Madrid y Valencia. Se añade a la directora de la EE.FF. M, que aporta al conjunto una visión profesional.

3. Resultados

Podrían definirse las EE.FF. como el contexto de enseñanza-aprendizaje no formal donde se imparten las disciplinas relacionadas con este patrimonio cultural —baile, cante, toque—, excluyéndose de esta categoría las enseñanzas oficiales, como el Conservatorio —que incluye estas enseñanzas, por ejemplo, en el caso de los conservatorios superiores de Murcia, Barcelona y Córdoba—, y los contextos de enseñanza-aprendizaje informal, es decir, los que se desarrollan a través de la red familiar o de amigos. Como consecuencia de lo indicado, en las EE.FF. no existe un currículum como tal y, por tanto, no es posible hablar de adaptación al uso, aunque tal circunstancia no sea impedimento para que se produzca una modificación metodológica y creativa a fin de que los programas sean accesibles al conjunto de alumnas que a ellos acuden.

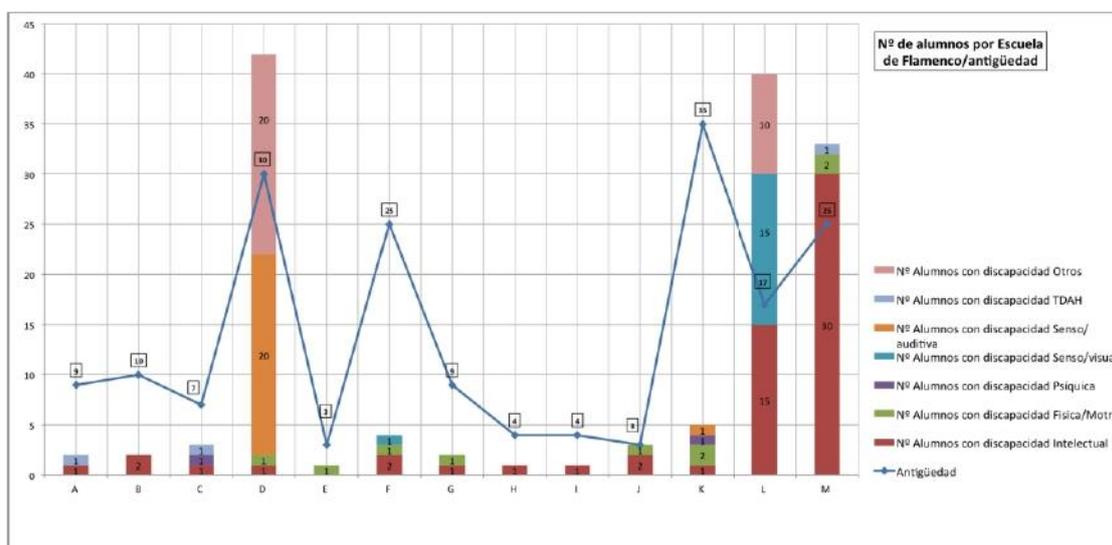


Figura 1. Antigüedad de las EE.FF. de Granada y relación con la presencia de alumnas con discapacidad. Fuente: elaboración propia

La investigación desplegada ha verificado la existencia de 22 EE.FF. en Granada. Salvo en los casos de las escuelas A, B e I, que ofrecen las diferentes vertientes del flamenco, las escuelas estudiadas solo ofrecen clases de baile. El número de alumnas que acogen es bastante homogéneo, pues ronda los 80-90 por escuela, y su localización apunta a que existe una por cada barrio o distrito.

Las 13 escuelas que participaron en la investigación han tenido, en algún momento de su trayectoria, estudiantes con diversidad funcional (Figura 1). El número total de estas estudiantes que se ofrece en este trabajo, no obstante, es bastante aproximado, pues tiene en cuenta el histórico de los centros. Las razones para esta manera de proceder tienen que ver con

el enunciado de los objetivos de la investigación, pero también con que la identificación de ciertas deficiencias —las conocidas como “discapacidades invisibles” (Kattari, Olzman y Hanna, 2018)— es compleja: para empezar, porque su presencia en grupos grandes queda bastante diluida; también, porque en ocasiones las familias o las propias estudiantes ocultan las diferencias; finalmente, porque la diversidad funcional es una situación porosa, tal y como ya se ha indicado, lo que redundará en que haya problemáticas, como las derivadas de la edad —Alzheimer o demencia senil, degeneraciones osteomusculares (Figura 1, “Otros”)—, que no siempre son consideradas como tales por la sociedad, en general, o por las profesoras entrevistadas, en particular. Parece claro, en cualquier caso, que la antigüedad de las escuelas es la única variable que incide en el número de alumnas con discapacidad que ha recibido, pues a mayor número de años de funcionamiento del centro, mayor número de personas con distintas capacidades se contabiliza.

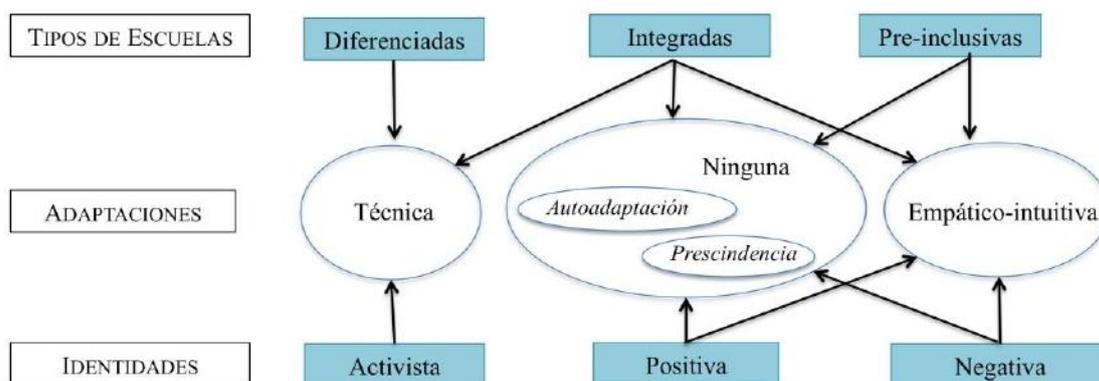


Figura 2. Núcleos temáticos de análisis de las EE.FF. y modos de inclusión de las personas con diferentes capacidades. Fuente: elaboración propia

El resto de elementos y datos recabados para la investigación se han organizado en una serie de núcleos temáticos de análisis que tienen que ver con los tipos de escuela encontrados, las adaptaciones metodológicas que se aplican en el caso de alumnas con diversidad funcional y las identidades de las personas entrevistadas (Figura 2). Para alcanzarlos, se aplicó un proceso inductivo-deductivo basado en la fenomenología interpretativa de tipo *thick description* (Jorgensen, 2009), que viene siendo habitual en la línea temática sobre la que se ocupa este trabajo —*Disability Studies* (Charalampos, Silva y Kudlacek, 2015; Davis, 2017), inclusión educativa (Olsson, Sand y Stenberg, 2019), música y discapacidad (Oakland, MacDonald y Flowers, 2014; Staab y Dvorak, 2019) e incluso aprendizaje de la danza inclusiva (Zitomer y Reid, 2011), por citar solo algunos ejemplos—.

Como consecuencia, ha sido posible diferenciar entre EE.FF. diferenciadas, integradas y pre-inclusivas (Tabla 2). Las primeras trabajan específicamente con alumnas con discapacidad y tienen una finalidad terapéutica. Entre estas, un caso paradigmático es el de L, cuya directora,

bailaora profesional y licenciada en Psicología, entiende el flamenco como una fórmula de extender la psicobiografía de cada persona: “Yo hago meditación guiada por el movimiento, *mindfulness* con la danza, para que los pacientes puedan sacar su expresión natural. [...] No me planteo el flamenco como disciplina, sino como terapia, [como] desarrollo personal” (Leslie, entrevista, 20 de enero de 2020). Acaso por esta razón, la escuela se dedica casi en exclusiva a organizar talleres y cursos para diferentes asociaciones relacionadas con la discapacidad, como la ONCE, de manera que su labor entronca con el paradigma médico de la diversidad funcional.

Existen asimismo escuelas integradas, de las que un ejemplo prototípico es M. Su directora posee formación universitaria y tiene experiencia en danza y teatro inclusivos, en la línea del psicoballet de Maite León (n. Madrid, 1968). Consecuentemente, trabaja con dos grupos específicos de personas con Síndrome de Down y, quizá por su especial sensibilidad inclusiva, algunas de sus estudiantes con diversidad funcional están en grupos estándar con actuaciones adaptativas de diversa índole, como Mitali. Destaca, no obstante, el caso de Meera por haber pasado a un nivel semi-profesional por su esfuerzo y aptitudes. Siendo, pues, una escuela integrada, M presenta rasgos de escuela verdaderamente inclusiva, en tanto que las alumnas con diversidad funcional se benefician de las mismas actividades y procesos y asumen roles similares a las alumnas sin ella.

Una tercera categoría de las EE.FF. de Granada es la de las pre-inclusivas, denominación que responde a que, aunque se trata de centros en los que todas las personas participan de los mismos espacios y de las mismas actividades, sus fórmulas para la adaptación no provienen de una formación específica del profesorado en temas de inclusión. En efecto, las escuelas acogen a estudiantes con diversidad funcional pero el trabajo para que la inclusión sea efectiva recae, casi en todos los casos, en las propias estudiantes, que no obstante se ven apoyadas por la actitud empática de muchas profesoras. Puede decirse entonces que la inclusión en estas EE.FF. se produce sin que existan unos recursos que decididamente la guíen. A esta categoría pertenece el grueso de las escuelas estudiadas.

Por lo que toca a las adaptaciones identificadas, un primer grupo son las de tipo técnico: aquellas que derivan de la formación específica del profesorado o bien de la presencia de personal de apoyo (Gerrity, Hourigan y Horton, 2013). Como tales, solo se encuentran en las EE.FF. diferenciadas o en las integradas, como D y L. Así, Daisy explica que contaba con intérpretes de lengua de signos cuando impartía clase a los grupos de la asociación de sordos, lo que le permitía dar las instrucciones con mayor claridad. Algo semejante ocurre con las adaptaciones que realizaba Leslie para trabajar con alumnas con ceguera. Su testimonio explica cabalmente la especificidad de las modificaciones practicadas:

“Ellas tocan la postura. Solo se puede hacer con grupos muy pequeños o con personas de apoyo, siempre *one to one*. [...] Yo me inspiro en el grupo de teatro para ciegos: se aprenden el escenario de memoria. Tienen que ensayar mucho y ponemos identificadores en el suelo, velcros, para que no se caigan fuera del escenario. [...] Al final, ‘parece que ven’. Eso sí,

trabajamos palos no muy complejos, como tangos, rumbas, sevillanas, bulerías; a veces solo una parte” (Leslie, entrevista, 20 de enero de 2020).

Tabla 2. Relación de escuelas de flamenco estudiadas

ESCUELA	DIRECTORA	TIPOLOGÍA	ADAPTACIONES	ALUMNAS	DISCAPACIDAD	IDENTIDAD ^C	
1	A	Austin	pI				
2	B	Betty	pI		Balvan	It	
3	C	Cindy	pI	Pc, EI, aA	Charu	P	N-
					Chandra	It	P+
4	D	Daisy & Dana	In	T, EI, aA	<i>Denali</i> ^a	Sa	P+
					Deepa ^b	F	P+
5	E	Edith	pI	EI	Eka	F	
6	F	Farrah	pI	EI	Falguni	It	
					Farida	Sv	
					Faiza	F	
7	G	Gigi	pI	EI, aA	<i>Gana</i>	It	P+
					Geet	F	N-
8	H	Harper	pI	aA	<i>Hanima</i>	It	P+
9	I	Izna	[pI]				
10	J	Janet	pI	EI	Jana	F	
					Jenya	It	N-
					Jai	It	
11	K	Karen	pI	Pc, aA, EI	Kaia	F	
					Karisma	F	
					Kaya	It	
					Kabir	It	
					Kamala	P	P+
					Kinari	Sa	P+
12	L	Leslie	D	T	Lopa	Sa	Ac
13	M	Maddie	I	T, EI, aA	<i>Mitali</i>	F	P+
					Meera	It	
14 ^d	N	Nancy & Nola	pI	Pc, Aa	<i>Nahali</i>	Sa	P+

Fuente: elaboración propia³

El segundo grupo de adaptaciones son de tipo empático-intuitivo y se caracterizan porque el profesorado involucrado las practica sin haber recibido formación pedagógica específica en materia de discapacidad y, por tanto, resultan de (a) la voluntad de dicho profesorado de incluir a sus estudiantes con diversidad funcional en la enseñanza del flamenco y de (b) su afinidad, sintonía y comprensión con este tipo de alumnas. Se pueden traer a colación

³ Nota: D (Diferenciada); In (Integrada); pI (Pre-inclusiva); T (Técnica); aA (Auto-adaptación); Pc (Prescindencia); EI (Empático-intuitiva); F (Física); P (Psíquica); It (Intelectual); Sv (Senso-visual); Sa (Senso-auditiva); Ac (Activista); P+ (Positiva); N- (Negativa).

^a Los nombres en cursiva se corresponden con alumnas que han sido entrevistadas.

^b Los nombres en negrita se corresponden con alumnas que han alcanzado nivel profesional o semi-profesional.

^c Solo se indica en los casos en que se han realizado entrevistas personales o está ampliamente referida por las profesoras.

^d La escuela N no participó directamente en el trabajo, pero aparece a través del testimonio de Nahali, que fue alumna de dicha escuela y a la que se contactó, a su vez, a través de Karen, directora de la escuela K.

los casos de (1) Eka, una niña de unos nueve años con discapacidad física —parálisis cerebral—, sobre cuyas rodillas Edith marcaba el taconeo; (2) Denali, sorda, a quien su profesora Daisy, pese a las rotaciones que practica por lo numeroso del grupo al que pertenece, siempre ubica en primera fila, en el centro, para que pueda leerle los labios cuando da las instrucciones; (3) o Mitali, que tras siete operaciones articulares no puede permanecer más de quince minutos de pie o usar tacones, de manera que Maddie, su profesora, no solo le permite sentarse cada vez que lo necesite —oportunidad que esta alumna aprovecha para grabar algunos pasos para luego repasarlos “en casa [...] en sesiones muy breves para no quedar[se] atrás”—, sino que la anima explicándole que “la Chucha, una de las mejores bailaoras de flamenco, no se ponía zapatos porque no tenía dinero para comprárselos” (Maddie, entrevista, 27 de enero de 2020).

Algunas de las profesoras entrevistadas manifiestan además la gran satisfacción que supone el trabajo con personas funcionalmente diversas, a las que encuentran muy agradecidas y cuyos resultados hacen que su esfuerzo compense. En este sentido, Betty, hablando de Balvan, un alumno con Síndrome de Down, expresa no solo que se trata de “uno más” en la clase, sino que “en la actuación fin de curso [se] bebía las lágrimas”. Para ella, entonces, “el baile es una ayuda para integrarse con la gente”, ya que “hay que saber sacar de cada uno lo que tiene”, independientemente de si se trata de una persona con diversidad funcional o no (Betty, entrevista, 15 de enero de 2020).

En los casos en que las profesoras manifiestan no practicar ninguna adaptación, es posible descubrir dos realidades de fondo. La primera es un enfoque general de prescindencia —la discapacidad vista desde un paradigma tradicional, en las que hay un punto marginalizador—. Es el caso de las EE.FF. que buscan la profesionalización de sus alumnas y son cercanas a la educación formal. Así, Cindy explica que no siempre es posible que las personas con diversidad funcional aprendan el baile flamenco, dado que se trata de un arte “complejo, que requiere atención, buena forma física, concentración y memoria coreográfica” (Cindy, entrevista, 15 de enero de 2020). Dado que, además, “los movimientos son poco naturales”, llega un momento en el que considera que “no puede hacer ninguna adaptación”, porque “no todo el mundo puede seguir el ritmo” (ibid.). La segunda de las realidades que puede atisbarse es la auto-adaptación por parte de las alumnas o de sus familias. Un ejemplo revelador el de Nahali, a quien su problemática—sordera—lleva a dedicar mucho tiempo y esfuerzo a memorizar las coreografías: audiovisiona sus grabaciones con paradas y repeticiones constantes para aprender los pasos, las practica sin música y estudia aparte las pocas referencias musicales que puede apreciar. Sus resultados son tan eficaces que, para quien la ve, es imposible apreciar la diferencia. En el caso de las autoadaptaciones mediadas por la familia, es pertinente mencionar a Hanima, hija de músicos profesionales que han sabido establecer una muy positiva relación entre la niña y el arte sonoro, lo que ha resultado en que su diferente capacidad no sea obstáculo para desarrollar un llamativo talento para la danza y los instrumentos de percusión.

Los datos y situaciones expuestas remiten a la última categoría de análisis formulada para los resultados de la investigación, es decir, a la identidad de las alumnas que protagonizan este trabajo, y permiten inferir que la mayoría revela orientaciones positivas hacia la discapacidad, es decir, que son personas para las que la diversidad funcional es solo un rasgo más de su amplio abanico de identidades, pero no el principal. Así, aunque es evidente que existen varios componentes que influyen en la (auto)percepción de esta —como el grado en el que limite las actividades de la vida diaria o cómo actúe el entorno familiar y socio-educativo (Palacios, 2008)—, en el caso de las personas entrevistadas parece claro que la identidad musical y cultural que imprime el flamenco es mayor que la derivada de la capacidad. Buena muestra de ello es Gana, quien, en palabras de Gauri, su madre, “siente una gran alegría por y para el baile y el flamenco”, hasta el punto de que

“cuando hay que castigarla severamente por algo que no ha hecho bien, decirle que no va a ir a flamenco es una de las pocas cosas que no la dejan impasible: quitarle las chucherías o incluso dejarla sin comer no le afecta, para ella [son cosas que] tienen solución, pero dejarla sin bailar, no” (Gauri, entrevista, 4 de febrero de 2020).

También en el de Denali, quien no pertenece a ninguna asociación de sordos y quien critica que haya “muchos sordos de mente”, porque se encierran en su situación específica: ella tiene muy claro que “el mundo es de los oyentes y [que es ella] la que t[iene] que adaptar[s]e” (Denali, entrevista, 21 de enero de 2020). Un ejemplo aún más evidente es el de la citada Nahali, maestra funcionaria por turno libre, especialista en Educación Infantil, a quien su pérdida de audición severa no le impide la absoluta normalidad de comunicación pese a no emplear audífonos. La razón es sencilla: su opción ha sido siempre la de adaptarse y superar la dificultad que supone su diversidad funcional, también en el entorno del baile flamenco.

No obstante, se han localizado igualmente casos de personas con una identidad negativa, que resulta en una mayor dificultad de las profesoras que tienen una actitud empática para desarrollar su trabajo. Es lo que considera Janet respecto a Jenya, cuya familia no ha manifestado ninguna información acerca de su discapacidad —intelectual—, a pesar de que lleva varios años en su escuela, complicando cualquier tipo de adaptación.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de la investigación, ha podido constatarse que, en Granada a día de la fecha, existen 22 escuelas de flamenco de diversa índole, de las que 13 respondieron positivamente para participar en este estudio. Puede decirse, entonces, que existe un elevado número de EE.FF. en relación con la población censada —1/10.554 habitantes—, sobre todo si se compara con la de centros públicos dispuestos para las diferentes etapas de enseñanza obligatoria —1/7.036 habitantes en el caso de los CEIP, 1/11.610 habitantes en el caso de los IES (Junta de Andalucía, 2019)—. Parece claro, además, que los centros bajo escrutinio, corroborando lo

apuntado por De las Heras-Fernández y García-Gil (2019), llegan a amplias capas de la sociedad local y, como consecuencia, actúan como auténticos divulgadores de la cultura flamenca en la ciudad. Resulta llamativo, asimismo, que estos centros generalmente ofrecen el baile antes que el toque y el cante a sus alumnas. Este aspecto puede relacionarse con la demanda que esta disciplina tiene entre el alumnado en Granada, que a su vez concuerda con su estabilidad en el ámbito comercial, en el que se muestra como un espectáculo de amplia distribución en establecimientos tanto públicos como privados (Palma-Martos, Martín-Navarro, Rodríguez-Ramos y Palma-Martos, 2014).

La totalidad de las EE.FF. incluidas en este estudio cuentan o han contado con alumnado con diversidad funcional en algún momento de su trayectoria, siendo entonces mayoría los centros de Granada que trabajan con estudiantes con diferentes capacidades (13/22), según los datos que se han obtenido.

A la hora de adaptar las enseñanzas ofertadas a este tipo de alumnas, el profesorado de las EE.FF. actúa en función de su formación universitaria —Leslie y Maddie son licenciadas en Psicología— o porque han recibido el apoyo de personal cualificado en diversidad funcional —como los intérpretes de lengua de signos que han colaborado en algunas clases de la escuela D—. Estos últimos centros, que han podido aplicar adaptaciones técnicas en todos o algunos casos, se han etiquetado en este trabajo como segregados o integrados. En las escuelas pre-inclusivas, que constituyen la mayoría de los casos identificados, se aplica en cambio lo que se ha denominado adaptación empático-intuitiva. Esta, basada en la decisión de las docentes, se encuentra en consonancia con el estilo comando de enseñanza, es decir, con la fórmula con la que tradicionalmente se ha enseñado y aprendido el flamenco (De las Heras-Fernández, Espada y Cuéllar-Moreno, 2019). Dicho estilo de enseñanza supone un aprendizaje procedimental, de ejemplificación continua, en el que resulta fácil, además, identificar las dificultades de aprendizaje de las estudiantes y encauzarlas hacia su mejora inmediata. Este punto de partida técnico-metodológico favorece la empatía, que resulta crucial para la inclusión efectiva.

Desde el punto de vista fenomenológico, la empatía es la experiencia de la conciencia ajena (Stein, 2004), lo que supone que el cuerpo —y su expresión creativa— es un fenómeno bajo el que se encuentra la persona con toda su dignidad y sus capacidades. Así, la experiencia corporal en el flamenco supone una proximidad auténtica que no es solo afectiva y que implica un vínculo primordial, consciente y construido. A partir de estas premisas, se hace fácil establecer, por parte de la discente, el cuidado, el diálogo, la proximidad y la apertura hacia sus alumnas. Dado que la capacidad para la empatía puede relacionarse con la historia biográfica de cada persona, las bailaoras-profesoras entrevistadas para este trabajo se redimensionan como personas potencialmente empáticas por cuanto que la música, en sí misma y, muy particularmente, en su práctica en la dimensión corporal, propicia esta empatía, como ampliamente ha estudiado Laurence (2008, 2011). Como resultado, su práctica docente se ve

imbuida de esta cualidad, que las lleva a modificar su metodología para adaptarla a sus estudiantes funcionalmente diversas aun cuando no tengan formación específica al efecto. Así, dado que las adaptaciones que se realizan en este particular contexto derivan de la intuición y de la conexión empática de las profesoras hacia sus alumnas, pero no de la cualificación expresa — que, salvo en los casos apuntados, no han recibido en su formación como bailaoras— el planteamiento de esta investigación les ha hecho reflexionar sobre su práctica docente y reconocer que sería útil que existiera una guía operativa de buenas prácticas para personas con distintas capacidades.

Las entrevistas a alumnas con diversidad funcional ilustran que la ciudad donde se realiza el estudio es pertinente para observar cómo la identidad-cultural que imprime el flamenco es más fuerte que la identidad-discapacidad en el caso de las personas involucradas en el mismo. Al tiempo, sugieren que el diseño educativo universal aplicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje no-formales del flamenco beneficia a la generalidad de la población, pues es útil no sólo a las personas con diferentes capacidades, sino a la generalidad de la población —a quienes tienen pocas aptitudes rítmicas, están culturalmente alejadas del flamenco o, simplemente, se acercan a la senectud—, propiciando la justicia social y la sostenibilidad de la cultura (Hanesworth, Bracken y Elkington, 2019; Escribano-González y Martínez-Cano, 2013). En realidad, cualquier persona está capacitada para el flamenco, pues las barreras provienen del contexto socio-cultural antes que, de la diferencia, tal como han señalado el paradigma social y el de la diversidad funcional de la discapacidad. Así, este trabajo muestra cómo las personas con diversidad funcional pueden practicar flamenco a nivel amateur e incluso profesional. Se revela de este modo que el flamenco puede ser un arte inclusivo, desarrollándose con una perspectiva abierta a todas las capacidades.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Armstrong, D., Armstrong, A. y Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. doi: 10.1080/13603116.2010.496192
- Arrebola, A. (2018). *Granada en el arte flamenco*. Granada: Diputación de Granada.
- Barnartt, S. (2010). *Disability as a fluid state*. Bingley, UK: Emerald.
- Berlanga-Fernández, M.A. (2009). El arte flamenco: un referente simbólico más de lo andaluz. En M.A. Berlanga-Fernández (Ed.), *Lo andaluz popular, símbolo de lo nacional* (pp.15-43). Granada: Universidad de Granada.

- Brabazon, T. (2015). *Enabling University: Impairment, (Dis)ability and Social Justice in Higher Education*. New York: Springer.
- Calderón-Almendros, I. y Calderón-Almendros, R. (2016). 'I open the coffin and here I am': disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability & Society*, 31(1), 100-115. doi: 10.1080/09687599.2015.1133400
- Casas-Mas, A., Pozo, J.I. y Montero, I. (2015). The influence of musical learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. *British Journal of Music Education*, 31(3), 319-342. doi: 10.5429/2079-3871(2015)v5i1.5es
- Charalampos, S., Silva, C.F. y Kudlacek, M. (2015). When sitting becomes a sport: life stories in sitting voeiball. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 8, 30-44. doi: 10.5507/euj.2015.003
- Cotán-Fernández, A. (2015). *Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla].
- Davis, L.J. (Ed.) (2017). *The Disabilities Studies Reader*. New York: Routledge.
- Darling, R.B. (2014). *Disability and identity: Negotiating self in a changing society*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- De las Heras-Fernández, R. y García-Gil, D. (2019). Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje del flamenco a través de entrevistas. La visión de las mujeres. *Revista electrónica de LEEME*, 43, 50-73. doi: 10.7203/LEEME.43.13587
- De las Heras-Fernández, R., Espada, M.R.I.A. y Cuellar-Moreno, M. (2019). Percepciones de los/as estudiantes en los estilos de enseñanza comando y resolución de problemas en el aprendizaje del baile flamenco. *Prisma Social*, 25, 84-102. Recuperado de: <https://revistaprismasocial.es/article/view/2601>
- De Sancha-Navarro, J.M., Martos, L.P. y Oliver-Alfonso, M.D. (2019). Explanatory factors of university student participation in flamenco. *Economics and Sociology*, 12(4), 130-148. doi: 10.14254/2071-789X.2019/12-4/8
- Escribano-González, A. y Martínez-Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Ferreira, M.A.V. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*,

124, 141-174. Recuperado de:
http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf

García-Gil, D. y Azcune, B.L. (2012). Flamenco y nuevas tecnologías: El aula de música como contexto para la integración del colectivo gitano. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 42, 121-132. Recuperado de:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2184>

Gerrity, K.W., Hourigan, R.M., y Horton, P.W. (2013). Conditions that facilitate music learning among students with special needs: A mixed-methods inquiry. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 144-159. doi: 10.1177/0022429413485428

Giménez-Miranda, J.M. (2010). Albéniz, Falla, Granada y el Flamenco. *Papeles del Festival de Música Española de Cádiz*, 5, 81-97. Recuperado de:
<http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/opencms/documentacion/revistas/articulos-pfmeac/albeniz-falla-granada-y-el-flamenco.html>

Hanesworth, P., Bracken, S. y Elkington, S. (2019). A typology for a social justice approach to assessment: learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 98-114. doi: 10.1080/13562517.2018.1465405

Hoinville, G. y Jowell, R. (1978). *Survey Research Practice*. London, UK: Heinemann.

Iyanga, A. (2017). *La educación inclusiva perspectiva histórica y situación actual*. Madrid: Tirant.

Jefatura del Estado (2007). *Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía*. BOE (20/03/2007), núm.68, referencia 5825, pp.11871-11909.

Johnstone, C.J. (2004). Disability and identity: Personal constructions and formalized supports. *Disability Studies Quarterly*, 24(4). doi: 10.18061/dsq.v24i4.880

Jorgensen, E.R. (2009). On thick description and narrative inquiry in music education. *Research Studies in Music Education*, 31(1), 69-81. doi: 10.1177/1321103X09103632

Junta de Andalucía, *Localizador de Centros* [curso 2019/2020]. Recuperado de
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/Escolarizacion2019/index.asp>

Kallio-Tavin, M. (2020). Disability studies as a site of knowledge in art education. *International Journal of Education Through Art*, 16(1), 3-11. doi: 10.1386/eta_00013_2

- Kattari, S.K., Olzman, M. y Hanna, M.D. (2018). "You Look Fine!": Ableist Experiences by People With Invisible Disabilities. *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 33(4), 477-492. doi: 10.1177/0886109918778073
- Laurence, F. (2008). Music and empathy. In O. Urbain (Ed.), *Music and conflict transformation* (pp.13-26). New York: I.B. Tauris.
- Laurence, F. (2011). Musicking and empathic connections. In O. Urbain y F. Laurence (Eds.), *Music and solidarity: Questions of Universality, Consciousness, and Connection* (pp. 171-185-185). London, UK: Tauris.
- Levy, S., Robb, A.J. y Jindal-Snape, D. (2017). Disability, personalisation and community arts: exploring the spatial dynamics of children with disabilities participating in inclusive music classes. *Disability & Society*, 32(2), 254-268. doi: 10.1080/09687599.2016.1276433
- López-López, J. (2015). Más allá de la piel y la máscara: turismo, autenticidad y prácticas expositivas en el Sacromonte. *Disparidades*, 70(2), 527-546. doi: 10.3989/rdtp.2015.02.011
- Lorente-Rivas, M. (1999). *Estructura, sistema y metaestructura del flamenco en Granada* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
- Marchesi, A. et al. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial*. BOE (16/03/1985), núm.65, referencia 4305, pp.6917-6920.
- Molina-Fajardo, E. (1974). *El flamenco en Granada: teoría de sus orígenes e historia*. Granada: Miguel Sánchez.
- Navas-Fernández, E. y López-Martínez, O. (2018). El flamenco como herramienta educativa para el desarrollo de las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Experiencias transversales en la Escuela de Enseñanza Secundaria y Artística. En A.M. Díaz-Olaya (Ed.), *Danza, Investigación y Educación: experiencias interdisciplinares con música, literatura y teatro* (pp. 205-220). Granada: Libargo.
- Oakland, J., MacDonald, R. y Flowers, P. (2014). Musical disembodiment: A phenomenological case study investigating the experiences of operatic career disruption due to physical incapacity. *Research Studies in Music Education*, 36(1), 39-55. doi:10.1177/1321103X14521355

- Olsson, I., Sand, M.L. y Stenberg, G. (2019). *Teachers' perception of inclusion in elementary school: The importance of imitation* doi: 10.1080/08856257.2019.1709704
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Padial-Ruz, R., Ibáñez-Granados, D., Hervás, M.F. y Ubago-Jiménez, J.L. (2019). Proyecto de baile flamenco: Desarrollo motriz y emocional en educación infantil. *Retos*, 35, 396-401. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63292/41745>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Palacios, A. y J. Romañach (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia: Diversitas-AIES.
- Palma-Martos, L., Martín-Navarro, J.L., Rodríguez-Ramos, A. y Palma-Martos, M.L. (2014). El flamenco como bien cultural: Una caracterización de la oferta de espectáculos en vivo y su evolución en la ciudad de Sevilla (Spain), 2006-2013. *Anales de economía aplicada*, 28, 747-766. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057635>
- Pérez-Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2006). Flamenco, pedagogía de la diferencia y formación inicial del profesorado de música. *Revista electrónica de LEEME*, 18, 1-19. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9762/9196>
- Romero, M.N., Chinchilla-Minguet, J.L. y Castillo-Rodríguez, A. (2020). Estudio de los procesos cognitivos en bailarines semi-profesionales. *Retos*, 37, 493-497. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/70936>
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sen, A. (1999). *Reason before identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Solvang, P.K. (2018). Between art therapy and disability aesthetics: a sociological approach for understanding the intersection between art practice and disability discourse. *Disability & Society*, 33(2), 238-253. doi: 10.1080/09687599.2017.1392929

- Staab, K.W. y Dvorak, A.L. (2019). Perception of music therapy by direct care staff of older adults with intellectual disabilities. *Music Therapy Perspectives*, 37(1), 45-54. doi:10.1093/mtp/miy021
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Steingress, G. (2005). *Sociología del cante flamenco*. Sevilla: Signatura.
- Toboso-Martín M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. doi: 10.5209/POSO.56717
- Torres, C.P., Ortega-Ruz, R. e Hidalgo, A.J.R. (2017). Integración de la especialidad de flamenco en el grado superior de Música. *RECIEM*, 14, 351-368. doi: 10.5209/RECIEM.49527
- UNESCO ([2010]). *El flamenco*. Recuperado de: <https://ich.unesco.org/es/RL/el-flamenco-00363>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y equidad en educación*. París: UNESCO.
- Zitomer, M.R. y Reid, G. (2011). To be or not to be-able to dance: Integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), 137-156. doi:10.1080/14647893.2011.575224

Anexo 1

Tabla 3. Modelo de entrevista

CATEGORÍAS	ÁMBITOS	DIMENSIONES	PREGUNTAS	N.º	
DIRECTORA	Personal	Edad	¿Cuántos años tiene?	1	
		Profesional	Formación	¿Cuál es su formación exacta en el ámbito de la danza?	2
	Escuela	Experiencia	Características	¿Ha cursado formación superior (universidad) además de la propiamente vinculada a la danza?	3
				¿Cuál es su experiencia profesional como bailaora y/o bailarina?	4
		Herramientas docentes	Discapacidad	¿Cuándo y por qué decidió fundar una escuela de flamenco?	5
				Aproximadamente, ¿qué número de estudiantes acude [a su centro]?	6
		Adaptación	Discapacidad	¿Cuál es su formación, como docente, en relación con la diversidad funcional?	7
				A lo largo de estos años, ¿ha tenido o tiene alguna alumna con discapacidad en tu escuela?	8
				¿Con qué tipo de discapacidad? Piense también en discapacidades ocultas, como la fibromialgia o la discapacidad psíquica (depresión)	9
				¿Qué circunstancias recuerda de este tipo de alumnas (edad, tiempo que estuvieron en clase, limitaciones que suponía su diversidad funcional, relación con sus compañeros y compañeras)?	10
				¿Podría comentarnos algún ejemplo que recuerde especialmente?	11
				En general, las familias del estudiantado con diversidad funcional, ¿informan de sus capacidades particulares y necesidades educativas?	12
				¿Cómo se desarrolla su relación con las familias en términos de información y comunicación?	13
				Estas personas, ¿acudieron a una clase específica, es decir, fuera del grupo habitual, o se integraron en el grupo general?	14
¿Cómo adaptó la enseñanza para que estas personas pudieran participar de y en la clase?	15				
¿Participaron en el festival o función con los demás?	16				
ALUMNA	Personal	Familia	¿Cuántas personas constituyen la unidad familiar?	17	
Discapacidad	Discapacidad	Educación no-formal	Además de (nombre de la alumna), ¿alguien más en casa tiene capacidades diversas?	18	
			¿Cuál es la dedicación profesional de los padres de (nombre de la alumna)?	19	
			¿Cuál es la diversidad funcional de su hijo/a? ¿Está diagnosticada?	20	
			¿Qué otras actividades de esta naturaleza (baile, música, deporte) practica su hijo/a?	21	

@Carmen Ramírez-Hurtado y Consuelo Pérez-Colodrero. The content of this article is the sole responsibility of the authors. The Revista Electrónica de LEEME and Universitat de València are not liable for any legal actions that may arise involving the article's content. Revista Electrónica de LEEME – Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. <http://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> ISSN: 1575-9563. Editores: Universidad de Valencia y Jesús Tejada. Visibilidad de esta revista: SCOPUS, Emerging Sources Citation Index (Clarivate), EBSCO, CINDOC (CSIC), Citefactor, COPAC, Dialnet, DICE (CSIC), DQAJ, e-revistas (CSIC), EBSCO Premier, ERIH+, Gale Ceangage Learning, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC Worldcat, RESH, REDIB, RILM Core Journals, SUDOC, ULRICHS. Esta revista es de acceso libre mediante licencia Creative Commons 4.0 CC by. Política de archivado: etiqueta vdr de SHERPA-ROMEO.

109

Flamenco	e informal	Activismo	¿Pertenece a algún tipo de asociación relacionada con la discapacidad?	22
			¿Cuál es la actitud que toma su hijo/a respecto a su discapacidad?	23
	Orientación	Inicios	¿Cuál es la actitud que toman, como padres, respecto a su discapacidad de su hijo/a?	24
			¿Reciben algún tipo de orientación profesional además de la proporcionada por el centro educativo?	25
	Beneficios	Escuela	¿Cuántos años lleva su hijo/a bailando flamenco?	26
			¿Cuáles fueron las razones para que escogieran el baile flamenco para complementar la educación de vuestra/o hija/o?	27
			¿Cuál es la relación de su hijo/a con el flamenco?	28
			A su juicio, ¿qué beneficios le reporta?	29
			¿Cómo es la formación que recibe en la escuela?	30
			Su hijo/a, ¿se siente integrada/o en su clase?	31

Fuente: Elaboración propia

Contribución a la conservación del patrimonio musical en Educación Primaria. Estudio de caso en Galicia en 2003 y 2019

Contribution to the conservation of musical heritage in Primary Education. Case study in Galicia in 2003 and 2019

Rocio Chao-Fernández

rocio.chao@udc.es

Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Universidad de La Coruña
La Coruña, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6584-0049>

Vicenta Gisbert Caudeli

vicenta.gisbert@unir.net

Departamento de Música
Universidad Internacional de La Rioja
La Rioja, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7846-7637>

Aurelio Chao-Fernández

aurelio.chao@udc.es

Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Universidad de La Coruña
La Coruña, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1763-1143>

doi: 10.7203/LEEME.45.16880

Recibido: 22-03-2020 Aceptado: 21-05-2020. Contacto y correspondencia: Rocio Chao Fernández, Departamento de Didácticas Específicas y
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de La Coruña, Campus de Elviña, SN, C.P. 15071 La Coruña. España.

Resumen

A mediados del s. XIX, surge en Galicia un movimiento intelectual conocido como "Rexurdimento", que se propuso la recuperación de la identidad lingüística y cultural gallega. Actualmente, la recuperación cultural es indiscutible, sin embargo, en la conservación y difusión de nuestro patrimonio musical, el resultado no es tan evidente. El objetivo de esta investigación es comprobar si ha habido diferencias en los resultados sobre el empleo del folclore musical en el aula de los centros educativos gallegos con respecto al estudio realizado anteriormente por Chao-Fernández (2008), contribuyendo así a la conservación y transmisión de la herencia musical. La investigación se ha llevado a cabo bajo los fundamentos de un modelo mixto, comparando los resultados de un cuestionario aplicado en los cursos 2003/2004 y 2018/2019, a una muestra total de 304 profesores y una entrevista a 7 docentes. Los resultados corroboran los recabados hace quince años, e indican que, a pesar de que se usan mayoritariamente los métodos pedagógicos que fomentan el uso del folclore, los responsables no utilizan el folclore con esta finalidad y que la enseñanza se limita a escasas canciones, danzas e instrumentos del folclore gallego. Se concluye que la escuela gallega no contribuye a la conservación del patrimonio musical.

Palabras clave: Folclore; patrimonio; Educación Primaria; Galicia.

Abstract

In the 1850s an intellectual movement known as 'Rexurdimento' arose in Galicia. This cultural movement sought the recovery of Galician linguistic and cultural identity. Both are currently indisputable; however, the preservation and dissemination of our musical heritage is not so evident. The objective of this research is to check if there have been differences in the results concerning the use of musical folklore in classrooms of current Galician schools compared to the results of the research by Chao-Fernández (2010), contributing in this manner to the preservation and transmission of musical heritage. The research has been carried out on the basis of a mixed model, comparing the results of a questionnaire applied in the 2003/04 and 2018/19 academic years, with a sample of 304 teachers and an interview with 7 teachers. The results corroborate the findings of fifteen years ago and indicate that although the pedagogical methods that promote the use of folklore are mostly used, teachers do not use it for this purpose. Likewise, teaching is limited to few songs, dances, and instruments of Galician folklore. In conclusion, the authors find that the Galician school does not contribute to the preservation of the musical heritage.

Key words: Folklore; Heritage; Primary Education; Galicia.

1. Introducción

El largo período que va desde el s. XVI hasta finales del s. XVIII se conoce en Galicia como "Séculos Escuros" y está caracterizado por un abandono total de todo lo que suponga la reivindicación de la identidad gallega. Esto está motivado por la derrota que sufrió la nobleza de esta tierra, sobre todo a partir del reinado de los Reyes Católicos, que implantaron la lengua y las costumbres castellanas. Será a partir de mediados del s. XIX cuando en esta comunidad surge un movimiento intelectual conocido como "Rexurdimento" coincidente con la corriente nacionalista centroeuropea y que se propuso como meta la recuperación de la identidad lingüística y cultural gallega. En este sentido, conviene recordar que las letras y materiales sonoros contribuyen a establecer el sentir identitario y recuperar la historia cultural de la comunidad (Molina, 2019).

En la actualidad, se puede comprobar fácilmente que, en lo que respecta a la identidad histórica y lingüística, la recuperación y revalorización es indiscutible porque es evidente tanto a nivel social como educativo: en Educación Primaria, hay cuatro horas semanales dedicadas al estudio de la Lengua Gallega y cinco al estudio del entorno en el que se desenvuelve el discente. Y esto es necesario, pues mediante el patrimonio inmaterial, que nos lega la forma de ser, sentir, expresar y estar de una localidad, encontramos el marcador más significativo de la auto-representación social (Periañez, 2016).

Sin embargo, en el plano de la conservación, restauración y consideración patrimonial de nuestro folclore la potenciación no resulta tan evidente. Esta transmisión se puede hacer por dos vías: la familiar y la educativa, pero actualmente vivimos inmersos en una sociedad en la que la forma de vida ha cambiado sustancialmente y las nuevas generaciones reciben estímulo musical desde los medios de comunicación, redes sociales y medios audiovisuales (Chao-Fernández, Gisbert-Caudeli y Vázquez-Sánchez, 2020; del Río-Guerra, Martín-Gutiérrez, López-Chao, Flores y Ramírez, 2019). Efectivamente, fruto de la globalización encontramos un cambio a nivel social, lo que en muchos casos se traduce en una falta de comunicación que imposibilita la transmisión del saber ancestral de padres a hijos. El desplazamiento a zonas rurales afecta a la vida familiar y la interacción social, determinando la transmisión del patrimonio cultural (Beltrán, 2002). Por ello, la incorporación del folclore en el ámbito educativo resulta, sin duda, el mejor medio para poder perpetuar la transmisión del mismo. Los juegos, canciones y bailes han formado parte de la interacción y la diversión en la infancia, desgraciadamente se ha reducido la transmisión intergeneracional por desconocimiento; los docentes especialistas en música son los encargados de mantener la presencia de estos juegos y canciones al menos en el aula (Pelegrín, 2002).

Según Campbell (2013), esta necesidad de perpetuar el patrimonio musical en la escuela surgió en la comunidad académica internacional hace décadas. No obstante, su incorporación no

está exenta de problemas que deben resolverse de cara a su implementación práctica (Chernyshova y Petrov, 2019). La música folclórica sufre alteraciones a consecuencia de la transmisión oral, pudiéndose considerar que se va renovando al incorporar mejoras y modificaciones que suponen avances en el ámbito de la investigación etnomusicológica, aunque se debe priorizar la reproducción de modelos eficientes para garantizar su preservación (de las Heras y García, 2019) y la continuidad fidedigna, impidiendo la pérdida cultural mediante transcripciones. Es inevitable que ciertos aspectos sutiles no queden reflejados en ellas, ya que son característicos de los propios intérpretes (Arévalo, 2009).

En la actualidad, se cuenta con numerosos músicos y pedagogos que coinciden en que la escuela es el medio idóneo para evitar la pérdida del folclore y ayudar a perpetuarlo, debido al cambio histórico y cultural en el que está inmersa nuestra sociedad, lo que permite integrar en el aula el enriquecedor intercambio que surge entre educación musical y etnomusicología, producto de la utilización interdisciplinar de la música (Valverde y Godall, 2018). En esta línea, las rimas y cantos infantiles, patrimonio cultural con alta carga emocional y afectiva, podrían desaparecer si no se perpetúan en las aulas (Pelegrín, 2002). Aunque las editoriales y la legislación abogan por la recuperación y adaptación del repertorio popular e infantil en sus materiales y guías didácticas, no han podido frenar la disminución en la presencia de la música tradicional y su desconocimiento generalizado (Arévalo, 2009).

Bien es cierto que esta investigación podría parecer una exaltación de modelos educativos basados en la revalorización de lo tradicional, que tuvieron su época de apogeo a mediados del s. XX (el ejemplo más significativo es el modelo desarrollado en Hungría por Kodály); sin embargo, nuestro interés no es otro que fomentar la conservación del patrimonio musical en el aula, intentando garantizar no sólo su preservación, sino también su identidad. En definitiva, se trata de comprobar si los docentes tienen la necesidad de recuperar el uso del folclore gallego, si tienen la formación suficiente, como advierten Chao-Fernández, Mato-Vázquez y López-Pena (2015), o cuál es la metodología más adecuada para que sea interiorizado, reflexionando sobre la importancia de mantener y transmitir las tradiciones contenidas en juegos, danzas y canciones y sobre cómo potenciar su integración (Díaz, 2002).

2. Método

2.1. Objetivo

El objetivo de esta investigación es comprobar si con el paso del tiempo ha habido diferencias en el empleo del folclore musical en el aula de los centros educativos gallegos con respecto a la investigación realizada entre los años 2003/2004 (Chao-Fernández, 2008). En torno a este, girarán los siguientes objetivos secundarios:

- Averiguar si el profesorado encargado de la educación musical en los CEIP de Galicia en el año 2019 ha aumentado o disminuido el uso del folclore musical en su práctica docente con respecto a como se hacía en el curso 2003/2004.
- Indagar si el profesorado, en el año 2019, contribuye a la conservación y transmisión de la herencia musical o si, por el contrario, esto sigue formando parte de su práctica docente de modo circunstancial, como en el estudio anterior.

2.2. Participantes

La investigación se ha llevado a cabo bajo los fundamentos de un modelo mixto (Núñez, 2017). Para ello, en primer lugar, se ha aplicado un cuestionario, en el que los datos se han cuantificado para realizar su análisis con el programa *IBM SPSS Statistics 25*. Seguidamente, con el fin de contrastar los resultados y aclarar determinadas controversias, se han llevado a cabo 7 entrevistas semiestructuradas en las que el enfoque cualitativo alcanza su verdadera dimensión (Morcón, 2014; Erikson, Björklund, y Thomberg, 2018).

El cuestionario fue aplicado a unos participantes seleccionados mediante un sistema de muestreo no probabilístico casual de acceso voluntario, que se justifica por las facilidades de acceso y la proximidad de los sujetos (Oriol, 2004; Otzen y Manterola, 2017). La primera vez se aplicó en el curso 2003/2004, y se invitó a profesorado de 400 centros de Galicia, de los cuales 320 eran públicos, 60 concertados y 20 privados. Finalmente participaron 124 centros de Educación Primaria: 112 públicos, 12 concertados y ninguno privado. Porcentualmente, representan el 90%, el 10% y el 0% de los aceptantes, y el 31% de los invitados.

La segunda vez se administró en el curso 2018/2019, siendo las mismas propuestas de participación, aunque la respuesta fue mayor, interviniendo 180 centros de Educación Primaria: 120 públicos, 60 concertados y ninguno privado. Porcentualmente, representan el 66,67%, el 33,33% y el 0% de los aceptantes, y el 45% de los invitados. La participación total asciende a 304 docentes.

2.3. Instrumento

Como instrumento se utilizó, en ambos casos, el cuestionario empleado por Chao-Fernández (2008) para la realización de su Tesis Doctoral, defendida en 2005 y desarrollada bajo un prisma multimetódico (cuestionario, análisis documental -libros de texto- y entrevistas). En ese momento, el cuestionario fue validado a juicio de expertos y modificado tras sus aportaciones. Posteriormente, se realizó una prueba piloto arrojando una fiabilidad *Alpha de Cronbach* de 0,873. Consta de 29 preguntas, mediante las cuales, además de averiguar la

presencia del folclore en el aula, se trataba de comprobar qué esperaba el profesorado cuando se planteaba perpetuarlo, y si esto dependía de su formación, de las metodologías empleadas o del uso del libro de texto.

3. Resultados

El interés por dotar del debido rigor científico a esta investigación llevó a decantarse por llevarla a cabo a través de un modelo mixto, y una vez realizados los análisis de los datos se llevó a cabo la triangulación de los mismos para contrastarlos, confirmar datos e interpretaciones, o para encontrar las diferencias en las informaciones obtenidas.

3.1. Análisis de los resultados del cuestionario

A través del cuestionario, se han obtenido los siguientes resultados, analizándolos teniendo en cuenta las categorías presentadas en epígrafes siguientes.

3.1.1. Perfil del docente

La edad media del profesorado de la primera muestra recabada en el curso 2003/2004 (M1, en adelante) se circunscribe entre 41 y 50 años, lo que representa el 48.39% (PM1, en adelante) de la misma; mientras que, en la segunda muestra, recogida en el curso 2018/2019 (M2, en adelante) se confina entre 46 y 55 años, siendo el 48.9% (PM2, en adelante) (Tabla 1):

Tabla 1. Edad media del profesorado

EDAD	M1	%	M2	%
Entre 20-25 años	2	1,6%	2	1,1%
Entre 26-30 años	24	19,36%	11	6,1%
Entre 31-35 años	10	8,07%	23	12,8%
Entre 36-40 años	17	13,71%	10	5,5%
Entre 41-45 años	22	17,74%	32	17,8%
Entre 46-50 años	38	30,65%	47	26,1%
Entre 51-55 años	7	5,64%	41	22,8%
Más de 56 años	4	3,22%	14	7,8%
TOTAL	124	100%	180	100%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la formación musical, se aprecia una menor preparación específica en los encuestados en el curso 2003/2004, pues tan solo sólo once aseguran haber realizado la especialidad de Educación Musical, lo que supone el 8,87% de la muestra. Este dato se ve mejorado en la segunda fase de la investigación, donde un 24,4% declara haberla cursado, dato que corresponde a los participantes más jóvenes.

3.1.2. Concepción metodológica

En cuanto a la metodología, es necesario destacar que es posible que el mismo docente se decante por el empleo de varias, por lo que se ha optado por una pregunta con múltiples respuestas. Teniendo esto en cuenta, se constata que en la primera muestra (M1) el modelo más utilizado es Orff, empleado por el 91,13% del profesorado, dato que coincide con la respuesta de la M2. Sin embargo, en los otros métodos la tendencia varía notablemente en la primera muestra con respecto a la segunda, pues en el primer caso el segundo método utilizado es Kodály (69,35%), seguido de Dalcroze (45,16%) y Willems (41,94%). Estos métodos tienen escasa presencia en la segunda fase de la investigación (Tabla 2).

Tabla 2. Metodologías mayoritariamente empleadas por el profesorado de Música

MÉTODOS	M1	%	M2	%
Orff	113	91,13%	177	98,33%
Kodály	86	69,35%	9	5,00%
Dalcroze	56	45,16%	23	12,77%
Willems	52	41,93%	4	2,22%
Otros	2		3	

Fuente: elaboración propia

Con el fin de complementar información relativa a esta categoría se ha inquirido al profesorado si usa estas metodologías con el fin de potenciar el uso del folclore en el aula y la respuesta, pese a que los métodos mayormente empleados son aquellos que fomentan o inducen al uso del folclore, la totalidad de la muestra asegura no utilizarlos con esta finalidad.

3.1.3. Contenidos

En nuestro propósito de conocer la percepción del docente sobre qué aspectos los contenidos de la educación musical se podrían ver beneficiados por el uso del folclore, solicitamos al profesorado su valoración partiendo de seis variables (Tabla 3) en las que debían valorar de 1 (puntuación mínima) a 6 (puntuación máxima). Se consideró oportuno tomar variables pares con el propósito de parametrizar las diversas respuestas, intentando evitar las opciones intermedias. En general, el profesorado valora notablemente la aportación de canciones, danzas e instrumentos del folclore propio a los contenidos musicales como se aprecia en la Tabla 3. Sin embargo, resulta sorprendente que, pese a que el profesorado valora positivamente el empleo del folclore de nuestra comunidad, le da menos importancia al folclore nacional e internacional, teniendo en estos casos una valoración por debajo de 4. Este hecho puede estar relacionado por las tendencias nacionalistas e identitarias de esta comunidad, entendiéndola como propia y otorgándole consecuentemente mayor valor a la cultura cercana.

Tabla 3. ¿Cómo valora la aportación de los siguientes contenidos del folclore en la formación musical del alumnado?

	PM1	PM2
Enseñanza de canciones de su folclore	5,35	5,62
Enseñanza de danzas de su folclore	4,02	4,29
Enseñanza de un instrumento de su folclore	3,14	4,53
Conocimiento del folclore de nuestra comunidad	4,87	4,91
Conocimiento folclore de nuestro país	3,75	3,87
Conocimiento folclore de otros países	3,43	3,68

Fuente: elaboración propia

Utilización de libro de texto

El número de docentes que apoyan su labor en el libro de texto para su tarea se eleva a 61 personas en la M1 (49,19%), dato que contrasta con el referido en la M2, que asciende a 117 profesores (65%). El porcentaje de profesorado que nunca emplea el texto es similar en ambas tomas (Tabla 4). Esta información se ha requerido porque en la investigación realizada anteriormente se evidenció, a través del análisis de los libros de texto (únicamente se analizó en la primera investigación), que estos incluyen mayoritariamente canciones de nueva creación, frente a las del folclore gallego, español o universal (muchas de las cuales aparecían adulteradas), por lo que una práctica docente basada en el uso del texto no garantizaría la conservación del folclore.

Tabla 4. Utilización de libro de texto

	M1	%	M2	%
SI	61	49,19%	117	65,00%
NO	25	20,16%	42	23,33%
PARA DETERMINADOS ASPECTOS	38	30,65%	21	11,67%

Fuente: elaboración propia

El libro empleado mayoritariamente en la M1 es el de la editorial Galinova (96%) y en menor medida el de Anaya (3%). La M2 emplea fundamentalmente el manual de la editorial Santillana (70%), seguido de Edebé (20%) y Galinova (10%).

Enseñanza de canciones

El 100% del profesorado encuestado asegura enseñar canciones. En la primera toma de datos (M1), el 61,30% responde que incluye canciones del folclore, mientras que en la segunda fase de la investigación (M2) ese porcentaje se reduce al 47,77% (tabla 5). Con el fin de profundizar en este aspecto, se ha indagado sobre la procedencia de las canciones del folclore que emplean. En la M1, porcentualmente, declaran que el 20,17% pertenecen al folclore gallego, el 20,17% al folclore universal y el 20,96% restante al folclore español. En la M2,

porcentualmente, aseveran que el 22,78% pertenecen al folclore gallego, el 14,44% al folclore español y el 10,55% al folclore universal. En este caso, debemos manifestar que hay un pequeño porcentaje (5,5% PM2) que sólo emplea canciones del folclore gallego, porcentaje similar al del profesorado que enseña mitad canciones del folclore gallego y español, o aquel que enseña canciones del folclore español y universal, también al 50%.

Tabla 5. Enseñanza de canciones de folclore

		M1	PM1	M2	PM2
DE NUEVA CREACIÓN		48	38,70%	94	52,23%
DE FOLCLORE	Gallego	25	20,17%	41	22,78%
	Español	26	20,96%	26	14,44%
	Universal	25	20,17%	19	10,55%

Fuente: elaboración propia

Enseñanza de danzas

En la M1, 105 personas (84,68%) asegura enseñar danzas. Este porcentaje disminuye en la M2 (160), representando el 72,78% del total. Consideramos que hay un elevado número de docentes que se sirve de la danza como herramienta de educación musical, sin embargo, podría resultar preocupante la tendencia a la baja que se aprecia en la última recogida de datos. Cabe señalar también, que existe una disminución en la utilización del folclore gallego y un ascenso del empleo del folclore universal (Tabla 6).

Tabla 6. Enseñanza de danzas de folclore

		M1	%	M2	%
Si	De folclore gallego	53	42,75%	40	22,22
	De folclore español	20	16,12%	29	16,11
	De folclore universal	32	25,81%	62	34,45
No		19	15,32%	49	27,22%

Fuente: elaboración propia

Por último, es necesario destacar que cuando se les solicita que digan qué tipo de danzas gallegas enseñan a sus estudiantes responden entre otras: el vals, la polca, el bolero, etc., danzas que no forman parte del folclore gallego.

Enseñanza de instrumentos

El profesorado de la M1 manifiesta incorporar instrumentos en sus sesiones, sin embargo, sólo la mitad afirma emplear los gallegos (Tabla 7). En la segunda recogida de información, los datos indican una menor enseñanza de instrumentos, aunque presentan un

evidente descenso cuando se trata de los propios del folclore gallego, siendo los más habituales, en ambos casos: la pandereta, el pandero y las conchas. El resto de los instrumentos están a una distancia considerable de enseñanza con respecto a los anteriormente mencionados, y se enseñan, pero en menor medida, la *canaveira*, el tamboril, el bombo, etc. Consideramos preocupante el aumento de profesorado que no utiliza instrumentos en la actividad musical.

Tabla 7. Enseñanza de instrumentos de folclore

	M1	%	M2	%
Si	123	99,19%	166	92,22%
No	1	0,81%	14	7,78%
De folclore gallego	65	52,42%	61	33,88%

Fuente: elaboración propia

3.1.4. Conocimientos de folclore

Por último, se ha requerido información sobre los conocimientos relativos al folclore musical. En la M1, 49 personas (39,52%) señalan que los han abordado en los cursos de postgrado, 23 (18,55%) en los estudios de su carrera, mientras que 52 (41,93%) no contestan. En la M2, encontramos una gran diferencia, aumentando a 98 el número de participantes que no contesta (54,44%) y el número de personas que reconoce haber construido sus conocimientos en la Facultad (59 personas, que representan el 32,78% de la muestra). Por último, este porcentaje se reduce en los docentes que responden que sus conocimientos proceden del curso de Postgrado (Tabla 8).

Tabla 8. Adquisición de conocimientos sobre folclore

	M1	%	M2	%
FACULTAD	23	18,55%	59	32,78%
CURSO DE POSTGRADO	49	39,52%	23	12,78%
NO CONTESTAN	52	41,93%	98	54,44%

Fuente: elaboración propia

Cuando se pregunta si consideran suficiente lo aprendido sobre folclore musical en sus estudios iniciales, el 86,29% de la muestra M1 señala que se debería potenciar más, porcentaje similar al de la M2 (88,33%), aclarando que especialmente en danzas e instrumentos gallegos no poseen grandes conocimientos por lo que tampoco se sienten demasiado capacitados para su enseñanza.

3.2. Análisis de los resultados de la entrevista

Una vez analizados los datos de los cuestionarios con el fin de comprender determinados aspectos allí reflejados, se ha completado la investigación con entrevistas. Para

ello se ha invitado a 20 docentes (10 habilitados y 10 con especialidad de Educación Musical), siendo la muestra aceptante de 7 profesores (5 mujeres y 2 hombres) de centros públicos y concertados con amplia experiencia docente. Estas fueron grabadas y transcritas respetando el criterio de literalidad estilística (Pujadas, 2000), lo que ha permitido mantener la rigurosidad de la información obtenida. Para realizar el análisis, se ha codificado la información en las siguientes categorías previas: formación, metodología docente, contenidos y empleo del libro de texto, mostrándose los resultados a continuación.

3.2.1. Formación

Pese a que la formación inicial es una etapa clave para la adquisición de conocimientos, únicamente 2 de los 7 docentes entrevistados declaran que sus conocimientos pedagógicos sobre música parten de su formación en la Facultad de Educación. Sin embargo, ambos estiman que no ha sido suficiente lo aprendido en estos estudios en relación al folclore, pues a pesar de haber cursado la especialización, es nimia la carga docente dedicada a esta temática, lo cual se repite en los diferentes planes de estudio en los que nunca se le ha prestado la debida atención. A este respecto, resaltamos la opinión de un docente:

He hecho la especialidad de Educación Musical, pero creo que es necesario completar los estudios, porque es poco tiempo el que hay en tres años para considerarse “especialista” (E7).

El resto del profesorado (5) señala como procedencia de sus conocimientos el curso de Postgrado de habilitación ofertado por la Xunta de Galicia, en el momento de implantación de la LOGSE. Sin embargo, pese a la evidente carencia de formación que supuso ese curso, únicamente uno de los profesionales entrevistado considera haber ampliado su formación pedagógica:

He estudiado hace muchos años, cuando todavía no existía la especialidad de Educación Musical, pero ahí no aprendí mucho. Cuando quedé suprimida [...] realicé el curso de la Xunta para conseguir la habilitación [...]. A partir de ese momento, viendo las carencias con las que debía enfrentarme a mis alumnos, realicé diferentes cursillos (E2).

3.2.2. Metodología docente

En referencia a cuál es el método que emplean, todos declaran no utilizar ninguno en concreto, aspecto coincidente con los resultados del cuestionario, donde se evidenció que, en general, el profesorado no emplea ninguna metodología concreta:

No puedo decir que emplee ningún método [...]. Realmente lo que hago es trabajar canciones a las que después pongo una instrumentación sencilla y, especialmente, la expresión corporal (E2).

La justificación está una vez más en la falta de formación, pues como apunta el entrevistado 5: “Yo sirvo de poca ayuda, porque no conozco a fondo las diferentes metodologías” (E5). En la misma línea que el entrevistado 1: “El método que más utilizo es Orff, pero no lo conozco a fondo. Sólo conozco lo referente a instrumentos” (E1).

3.2.3. Contenidos

Canciones

Con el fin de indagar sobre el tipo de canciones que enseña nuestro profesorado, los entrevistados nos remiten a aquellas que vienen en el libro de texto, que como se ha visto, no promueven el uso del folclore: “enseño fundamentalmente las canciones que vienen en el texto. A veces añado alguna, especialmente en Navidades, Carnavales, etc.” (E3); “principalmente, trabajo con las que vienen en el libro, aunque en ocasiones busco alguna que necesite en un momento determinado” (E6).

Danzas

En relación al trabajo de las danzas, cuatro entrevistados aseguran no enseñarlas, aunque sí que trabajan el movimiento: “más que danzas, trabajo movimientos corporales. Busco que los alumnos sigan un ritmo con su cuerpo. Si enseño alguna danza (pocas), estas no son ni gallegas, ni españolas, que me parecen muy difíciles” (E4).

En cuanto a los tres profesionales que aseguran enseñar danzas, ninguno de ellos dice enseñar danzas gallegas por la dificultad que entrañan: “Yo enseño danzas, pero ninguna gallega ni española, porque me parecen muy complicadas. Suelo enseñar centroeuropeas, que básicamente son las que nos enseñaron en el curso de postgrado” (E2) y “Enseño danzas, pero me inclino más por las del folclore universal que las gallegas o españolas. No sé si es por desconocimiento de estas últimas, o porque me parecen más difíciles” (E3).

Instrumentos

El profesorado justifica la falta de uso de instrumentos del folclore por desconocimiento, como se aprecia en las siguientes afirmaciones: “Trabajo con instrumentos de percusión indeterminada. No enseño instrumentos folclóricos porque los desconozco” (E5) y “No conozco muchos instrumentos folclóricos. Fundamentalmente, trabajo con instrumentos de sencillo manejo: claves, crócalos, triángulo...” (E6).

3.2.4. Empleo de libros de texto

En cuanto al empleo del libro de texto por el profesorado entrevistado, 4 de los 7 docentes participantes asegura basar su docencia en una editorial (2 utilizan el manual de Santillana, uno el de Edebé y otro el de Galinova). Tres docentes manifiestan no emplear en el aula libro de texto; sin embargo, dos basan su programación en una editorial. Las razones que alegan para que exista un elevado número de empleo de libros de texto responden a los planteamientos que se exponen a continuación:

Utilizo libro, puesto que es un modo de secuenciar la programación y dar más importancia a la asignatura. Empleo el libro de texto de la Editorial Galinova porque está en gallego, y me parece el más completo (E1).

Empleo el texto de Santillana y sus complementos. Empleo los libros porque tengo demasiados alumnos y es la única manera de ordenar una programación (E3).

En cuanto a los docentes que no emplean textos, tomaron esta decisión para poder adaptarse mejor a las características de cada grupo, como explica el entrevistado (E4): “No suelo emplear libro de texto. La programación la elaboro yo misma para abordar mis clases en función de las características de cada curso, del alumnado”.

Estos resultados aclaran algunos matices de los obtenidos en el cuestionario (donde adquiere su máxima consistencia esta investigación) en el que se evidenció que el profesorado con menor formación es el de más edad, puesto que accedió a la docencia musical a partir de un curso de habilitación y que sustenta su enseñanza en el libro de texto, cuyos contenidos no fomentan el uso del folclore.

4. Discusión y conclusiones

Con esta investigación se ha abordado un tema poco tratado hasta el momento, con el que se ha pretendido conocer en qué medida se ha modificado la presencia del Folclore en la educación musical que se enseña a los discentes de los Colegios de Educación Primaria de la Comunidad Gallega, con respecto al estudio realizado por Chao-Fernández (2008), y, por tanto, si se contribuye en mayor o menor medida a la preservación del patrimonio musical. En este sentido, se concluye que los resultados concuerdan con el estudio previo y el profesorado gallego sigue sin contribuir mayoritariamente a la conservación de su patrimonio musical, a pesar de que declara que le gustaría hacerlo.

Los motivos que provocan esta realidad están en relación directa con su formación, ya que coincidiendo con Chao-Fernández, Mato-Vázquez y López-Pena (2015) se verifica que la mayoría del colectivo encargado de impartir la docencia musical en Galicia procede de planes de estudios en los que la asignatura de Música tenía escasa presencia, siendo nimia la formación

relativa a folclore. Asimismo, se constata que el profesorado más joven es el más concienciado con la conservación patrimonial, aunque en general, todo el colectivo manifiesta su deseo de actualizar y ampliar sus conocimientos de folclore, pues les gustaría trabajarlos en mayor medida, pero no lo hacen por desconocimiento.

Se intentó averiguar también qué tipo de modelos pedagógicos son los más utilizados y, en consecuencia, la influencia que ello puede tener en la educación musical. A este respecto se confirma que no existe diferencia con respecto al estudio del 2008 en el uso de modelos pedagógicos y, aunque los más utilizados son los que fomentan el uso del folclore en el aula - Orff y Kodály-, siguen sin emplearse con esta finalidad.

El uso del libro de texto sigue siendo una constante en el aula y es una de las causas de la escasa presencia del folclore en el aula, pues analizados aquellos empleados por el profesorado, se detecta que incluyen pocas canciones, danzas e instrumentos del folclore (Chao-Fernández, 2008). Consecuentemente, si el profesorado basa su práctica docente en los libros, y estos prácticamente no trabajan el folclore, no se puede garantizar que el legado musical propio continúe vigente (Díaz, 2002; Pelegrín, 2002).

Para concluir, puede afirmarse que existe una clara intención por parte del profesorado de Galicia de preservar el patrimonio musical en el aula, pero su enseñanza está limitada por la falta de preparación y la escasez de material al respecto.

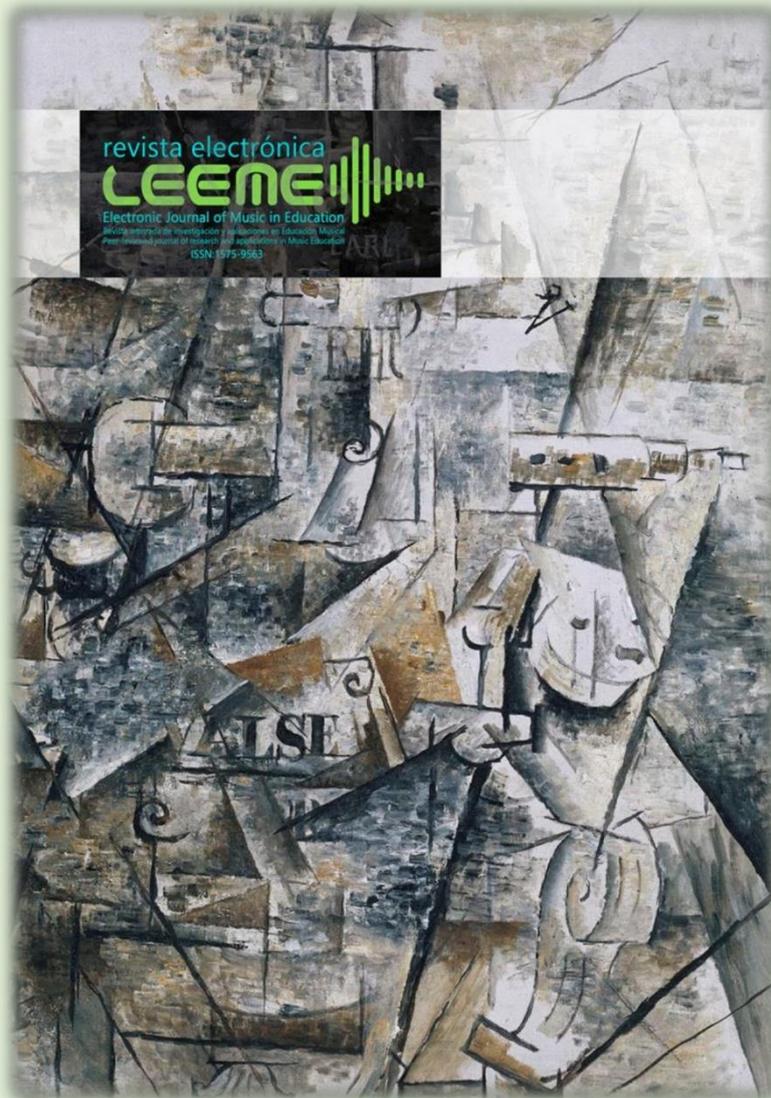
Por último, se considera que este trabajo puede influir en discentes y docentes de los Grados de las Facultades de Educación. Asimismo, debería incidir en los contenidos que sobre folclore musical se planifiquen legislativamente para la Educación Infantil y Primaria y servir como referente para próximas investigaciones, ya que cuidar la transmisión del propio folclore como patrimonio cultural es esencial. En este sentido, las distintas Administraciones deberían adoptar las medidas necesarias (creación de cursos específicos, certámenes escolares, etc.) para tratar de evitar la desaparición de los conocimientos autóctonos, y esto es extrapolable a comunidades donde su folclore regional tenga especial riqueza.

Referencias

- Arévalo, A. (2009). Importancia del folclore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de Leeme*, 23, 1-14. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/>
- Beltrán, J.M. (2002). Juguetes sonoros. En J.M. Beltrán *et al.* (Coord.), *Folclore musical infantil* (pp.61-141). Madrid: Akal.

- Campbell, P. (2013). Etnomusicología y educación musical: punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista internacional de educación musical*, 1, 42-52. doi: 10.12967/RIEM-2013-1-p042-052
- Chao-Fernández, R. (2008). Musical education through folklore. *Proceedings of 28th ISME World Conference* (pp. 696-697).
- Chao-Fernández, R., Gisbert Caudeli, V. y Vázquez-Sánchez, R. (2020). Emotional training and modification of disruptive behaviours through computer game-based music therapy in Secondary Education. *Applied Sciences*, 10 (1796), 1-21. doi: 10.3390/app10051796
- Chao-Fernández, R., Mato-Vázquez, D. y López-Pena, V. (2015). La formación musical del profesorado especialista en los CEIP gallegos. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 11-131, Recuperado de: http://scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract
- Chernyshova, S.L. y Petrov, A. (2019). Modern problems of preservation and development of folklore of the indigenous peoples of the Arctic. *Bulletin of Ugric Studies*, 9(1), 144-152. doi: 10.30624/2220-4156-2019-9-1-144-152
- De las Heras, R. y García, D. (2019). Estudio de los procesos de enseñanza- aprendizaje del flamenco a través de entrevistas. La visión de las mujeres. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 50-73. doi: 10.7203/LEEME.43.14587
- Del Río-Guerra, M.S., Martín-Gutiérrez, J., López-Chao, V., Flores, R. y Ramírez, R. (2019). AR Graphic Representation of Musical Notes for Self-Learning on Guitar. *Applied Science*, 9(4527), 1-14. doi: 10.3390/app9214527
- Díaz, M. (2002). "Prólogo". En J.M. Beltrán, *et al.* (Coord.), *Folclore musical infantil* (pp.5-6). Madrid: Akal.
- Erikson, E., Björklund, L. y Thornberg, R. (2018). A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales. *Educational Research*, 60(2), 189-205, doi: 10.1080/00131881.2018.1451759
- Molina, L.R. (2019). Música y conflicto armado: representaciones de identidad, memoria y resistencia en el compilado musical "Tocó cantar: una travesía contra el olvido". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 14(2), 125-145. doi: 10.11144/javeriana.mavae14-2.myca
- Morcon, V. (2014). Scaffolding Social and Emotional Learning in an Elementary Classroom Community: A Sociocultural Perspective. *International Journal of Educational Research*, 67, 18-29. doi: 10.1016/j.ijer.2014.04.002

- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/>
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1, 3. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pelegrín, A. (2002). "Literatura de tradición oral". En J.M. Beltrán *et al.* (Coord.), *Folclore musical infantil* (pp.17-59). Madrid: Akal.
- Periañez, I. (2016). Ser y sentir flamenco. Descolonizando la estética moderno colonial desde los bordes. *Revista Andaluza de Antropología*, 10, 29-53. doi: 10.12795/raa.2016.10.03
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. doi: 10.5209/rev_RASO.2000.v9.10813
- Valverde, H.X. y Godall, P. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista Electrónica de LEEME*, 41, 16-34. doi: 10.7203/LEEME.41.10530



Difusión de publicaciones

Lorenzo, O., López, R.N. y Latorre, I.S. (2016). *Contexto Profesional de los Maestros de Música: Una Perspectiva Internacional*. Málaga: Ediciones Aljibe

El presente libro desarrolla un completo, sistemático y original análisis crítico sobre el perfil profesional del maestro de Música en Educación Primaria, abordando aspectos clave como su formación inicial, su inducción a la docencia e inserción socio-profesional, su empleabilidad, su formación continua y desarrollo profesional, o su imagen y reconocimiento social. Dicho análisis adopta una perspectiva internacional, describiendo y contrastando sistemas de Educación Musical en numerosos países y territorios de tres continentes: Europa, América y África.

La obra se compone de una breve introducción, tres extensos capítulos y una sección final de conclusiones. El Capítulo 1, titulado “El Contexto Internacional de la Educación Musical”, comienza analizando los efectos de la globalización sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Música en Educación Primaria. Seguidamente, se presenta un detallado análisis comparativo de distintos sistemas de Educación Musical en Estados Unidos, seguido de nueve países del continente europeo (España, Italia, Portugal, Francia, Alemania, Reino Unido, Hungría, Finlandia y Suecia), diversos países y territorios dentro del entorno caribeño (Cuba, Puerto Rico, Jamaica, Santa Lucía y Barbados, República Dominicana), y en ocho países africanos (Magreb, Ghana, Kenia, Namibia, Nigeria, Sudáfrica, Malawi y Zimbawe). Dicho análisis permite a los autores contextualizar la realidad de la Educación Musical escolar en escenarios geográficos y socioculturales radicalmente distintos, y discutir las claves de influencia de diversos modelos curriculares.

El Capítulo 2, “Música y Profesión”, comienza definiendo con precisión los conceptos “profesionalismo” y “profesionalización” en el ámbito de la Educación Musical, así como analizando el grado de reconocimiento social, certificación, perfil formativo y profesional de los maestros de Música en escuelas Primarias (denominadas Elementales en algunos contextos). Tras ello, se discuten varias dimensiones de la profesionalización del maestro de Música (p.ej., investigación de aula, análisis de la práctica), las cuales se conceptualizan como herramientas clave para promover su perfeccionamiento profesional y mejorar la imagen social de la profesión.

Finalmente, el Capítulo 3 lleva por título “Profesionalización y Entorno Académico, Social y Laboral de los Maestros de Música de Educación Primaria”. En él se analizan temas importantes y poco investigados, como por ejemplo la inserción socio-profesional y laboral del maestro de Educación Musical, su empleabilidad, y la inserción profesional de egresados con distintas especializaciones. Se analizan también las tendencias actuales respecto a la utilización

de la Música en el aula escolar, con especial énfasis en la formación tecnológica de los maestros, y sus actuales retos y desafíos profesionales.

Las conclusiones de este ambicioso análisis comparativo son necesariamente plurales, pues ponen de manifiesto realidades muy diversas, un “vaivén entre reconocimientos y menosprecios hacia la Educación Musical en diferentes lugares del mundo” (Lorenzo, López y Latorre, 2016, p.144). Los autores sostienen que la Educación Musical es una disciplina educativa, creativa, lúdica y motivadora, que contribuye por tanto al desarrollo holístico de los alumnos, por lo que teóricamente no debería haber detractores de la conveniencia de su inclusión en los currículos obligatorios. Sin embargo, resulta alarmante que ciertos países hayan relegado recientemente la enseñanza de la Música a contextos de aprendizaje informal y/o no-formal. Lamentablemente, la mayor parte de los sistemas educativos analizados en el libro (incluido el español) reflejan un cierto descrédito hacia esta área de conocimiento. La imagen del maestro de Música en las escuelas de muchos sistemas educativos sigue siendo la de un profesional ausente en todo aquello que no se relaciona directamente con la Música, y con escaso reconocimiento por parte de colegas, de las administraciones educativas y de la sociedad en general (p.ej., estudiantes, padres). Ello genera gran preocupación, incomodidad y descontento entre este colectivo docente.

Una de las tesis principales del libro es que los maestros de Educación Musical deben realizar un gran esfuerzo para extender su ámbito de influencia académica, de manera que los diferentes sectores de la comunidad educativa aprendan a valorar la Música como área de conocimiento importante en sí mismo, cuya enseñanza ha de ser formal y reglada, y no sólo como manifestación cultural, lúdica y accesoria. Se propone que es necesario implementar propuestas curriculares innovadoras e integradoras, basadas en lenguajes contemporáneos (Murillo, Riaño y Berbel, 2019), así como erradicar paradigmas caducos que no concuerdan con la Educación Musical que requieren los escolares del siglo XXI, por ejemplo, mediante el uso de recursos musicales electrónicos e informáticos para fines educativo-musicales (Tejada, 2004).

Las descripciones, análisis y discusiones presentadas en este libro son de especial relevancia para todos aquellos que, de un modo u otro, nos dedicamos a la Educación Musical, pues nos ayudan a tomar conciencia de las fortalezas y limitaciones de nuestra disciplina a nivel global y, de este modo, nos preparan para incrementar su reconocimiento y estatus. Conceptos como la inserción socio-profesional, la empleabilidad, la transición a la vida activa, la imagen y reconocimiento social, o el desarrollo profesional de los maestros de Música han estado típicamente alejados del análisis de su labor docente, por lo cual la presente obra constituye un aporte muy significativo. Como defienden los autores, dados los negativos efectos de la globalización sobre la Educación Musical, es urgente que dichos conceptos se contextualicen y se acerquen al discurso formativo y profesional de estos docentes. Los maestros de Música hoy día siguen siendo profesionales relativamente alienados y aislados en su entorno de trabajo

(Bautista, Stanley y Candusso, 2021). Por ello, es necesario articular políticas educativas que incrementen los procesos de colaboración con otros docentes y fomenten su crecimiento personal y profesional. Ello contribuiría a maximizar el aprendizaje musical de todos los escolares y a mejorar los canales de comunicación entre educadores, investigadores y administraciones educativas. Comprender el contexto profesional de los maestros de Música desde una perspectiva internacional resulta también crucial para formular robustas políticas macro-sistémicas (West y Bautista, 2020), diseñadas para mejorar el acceso a oportunidades formativas de calidad y las condiciones laborales de estos docentes a nivel internacional.

La lectura de este libro, por tanto, resultará de gran interés y relevancia para maestros y profesores de Música (tanto en formación como en ejercicio), formadores de maestros y profesores, investigadores, expertos en diseño curricular, desarrollo profesional y políticos educativos.

Referencias

- Bautista, A., Stanley, A.M. y Candusso, F. (2021, en prensa). Policy strategies to remedy isolation of specialist arts and music teachers. *Arts Education Policy Review*. doi: 10.1080/10632913.2020.1746713
- Lorenzo, O., López, R.N. y Latorre, I.S. (2016). *Contexto profesional de los maestros de Música. Una perspectiva internacional*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Murillo, A., Riaño, M^aE. y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: Nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. doi: 10-7203/LEEME.43.14007
- Tejada, J. (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, 7, 15-26.
- West, J.J. y Bautista, A. (2020). Greater than the sum of its parts: Promoting systemness in music and arts teacher professional development. *Arts Education Policy Review*, 122 (1). doi: 10.1080/10632913.2020.1746716

Alfredo Bautista. Associate Professor & Associate Head. Department of Early Childhood Education. The Education University of Hong Kong

abautista@eduhk.hk

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista