

POPULAR MUSIC RESEARCH TODAY

Revista Online de Divulgación Musicológica



Ediciones Universidad
Salamanca

eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.20257>

CDU: 78 – IBIC: Música folclórica y tradicional (AVGH); Teoría de la música y musicología (AVA) – BIC: Folk & traditional music (AVGH); Theory of music & musicology (AVA) – BISAC: Music / Folk & Traditional (MUS017000)

VOL. 7 (2025)

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

- DIRECCIÓN:** Dr. Juan Carlos MONTOYA RUBIO, Universidad de Murcia, Spain
- SECRETARÍA DE REDACCIÓN:** Dra. Montserrat CANELA GRAU, Universitat Rovira i Virgili, España
Dra. Sara ESCUER SALCEDO, Universidad de Salamanca, España
Dra. Alba María LÓPEZ MELGAREJO, Universidad de Murcia, España
- CONSEJO ASESOR:** Dr. Javier MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA, Universidad de Salamanca, España
Dra. María NAVARRO CÁCERES, Universidad de Salamanca, España
- COMITÉ CIENTÍFICO:** Dr. José Manuel AZORÍN DELEGIDO, Universidad Católica San Antonio, Murcia
Dr. Marco BELLANO, Università degli Studi di Padova, Italia
Dr. Paulino CADEPÓN VERDÚ, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Dr. Kenneth DELONG, University of Calgary
Dr. Antonio EZQUERRO ESTEBAN, CSIC-IMF, España
Dr. Vicente GALBIS LÓPEZ, Universitat de València, España
Dra. Judith Helvia GARCÍA MARTÍN, Universidad de Salamanca, España
Dra. Maricarmen GÓMEZ MUNTANÉ, Universitat Autònoma de Barcelona, España
Dr. Luis Antonio GONZÁLEZ MARÍN, CSIC-IMF, España
Dr. Joaquín LÓPEZ GONZÁLEZ, Universidad de Granada, España
Dr. Norberto LÓPEZ NÚÑEZ, Universidad de Murcia, España
Dr. David LÓPEZ RUIZ, Universidad de Murcia, España
Dr. Oswaldo LORENZO QUILES, Universidad de Granada, España
D. José NIETO, Escuela de Cine y Audiovisual de Barcelona (ESCAC), España
Dra. Matilde OLARTE MARTÍNEZ, Universidad de Salamanca, España
Dr. Juan José PASTOR COMÍN, Universidad de Castilla - La Mancha, España
Dra. María Jesús PENA CASTRO, Universidad de Salamanca, España
Dr. Nick POULAKIS, National and Kapodistrian University of Athens, Grecia
Dr. Francisco J. RODILLA LEÓN, Universidad de Extremadura, España
Dr. Michael SAFFLE, Virginia Tech, Estados Unidos
Dra. Adelaida SAGARRA GAMAZO, Universidad de Burgos, España
Dr. José Ignacio SUÁREZ GARCÍA, Universidad de Oviedo, España
- CORRECCIÓN:** Secretaría de redacción
- MOTIVO DE CUBIERTA:** © Ángel Redero
- MAQUETACIÓN:** Gráficas LOPE

PMRT es una publicación periódica cuyo objetivo es la difusión de estudios en torno a la música popular, considerando este término de un modo amplio, de tal forma que se pueden considerar incluidos dentro de él campos de trabajo muy diversos: antropología de la música; metodologías para el estudio de la música popular; tradición y oralidad; conservación y difusión del patrimonio musical; músicas urbanas e identidades; medios audiovisuales y música popular; pedagogía de la música popular; enfoques innovadores en torno a la música popular.

Los trabajos presentados serán originales e inéditos y tendrán un enfoque científico, pero a la vez un carácter divulgativo, cuya lectura sea útil tanto a investigadores como a estudiantes, siempre dentro de una perspectiva seria y rigurosa.

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en la calificación *Creative Commons* CC BY-NC-SA, se puede compartir (copiar, distribuir) el contenido de esta revista siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC) y compartiendo la obra resultante bajo el mismo tipo de licencia (SA).



CC BY-NC-SA

ÍNDICE

UXÍA GOBERNA PÉREZ. <i>La estilización del jazz: la era Reid Miles en Blue Note Records</i>	7-31
LUCÍA MÚGICA VÉLEZ. <i>Desarrollo del paisaje sonoro como recurso didáctico en el aula de Educación Infantil</i>	33-47
JUAN FRANCISCO DE LA LLAVE GONZÁLEZ. <i>Cuando Louis Armstrong entra en el aula: propuesta didáctica para fomentar la creatividad musical mediante prácticas propias del jazz en la Educación Secundaria Obligatoria</i>	49-66
MARÍA TERESA RUIZ ALCELAY, NORBERTO LÓPEZ NÚÑEZ. <i>Aprehensión musical Musscreen a partir de las estrategias didáctico-musicales de la película Lunana, un yak en la escuela (Choyning, 2019)</i>	67-82
JOSÉ DAVID HERNÁNDEZ MESEGUER. <i>La notación no convencional y su aplicación en el aula de educación musical en Educación Primaria</i>	83-99
LAURA MARTÍN GALLEGU. <i>Dalcroze y neurociencia. Perspectivas didácticas</i>	101-117
JOSÉ MANUEL REQUENA HERNÁNDEZ. <i>El folklore y la canción popular infantil como recurso pedagógico y patrimonial en la Educación Musical: un acercamiento desde la Región de Murcia</i>	119-137
MIREYA MANZANARES SOLER. <i>El recreo musical activo, una estrategia para fomentar la actividad física en Educación Primaria</i>	139-154
LAURA NAVARRO MARTÍNEZ. <i>La enseñanza del patrimonio musical, una propuesta desde la localidad de Caravaca de la Cruz</i>	155-165
LISTA PRELIMINAR PARA LA PREPARACIÓN DE ENVÍOS	167-171

CONTENTS

Uxía GOBERNA PÉREZ. <i>The Stylization of Jazz: The Reid Miles Era in Blue Note Records</i>	7-31
Lucía MÚGICA VÉLEZ. <i>Development of Soundscape as a Didactic Resource in Pre-School Education</i>	33-47
Juan Francisco DE LA LLAVE GONZÁLEZ. <i>When Louis Armstrong Enters the Classroom: A Didactic Proposal to Foster Musical Creativity Through Jazz Practices in Secondary Education</i>	49-66
María Teresa RUIZ ALCELAY, Norberto LÓPEZ NÚÑEZ. <i>Musical Apprehension MusScreen Based on the Didactic-Musical Strategies of the Film Luanna, a Yak in School (Choyning, 2019)</i>	67-82
José David HERNÁNDEZ MESEGUER. <i>Unconventional Notation and Its Application in Primary Music Education</i>	83-99
Laura MARTÍN GALLEG0. <i>Dalcroze and Neuroscience. Didactic Approaches ...</i>	101-117
José Manuel REQUENA HERNÁNDEZ. <i>Folklore and Traditional Children's songs as Pedagogical and Heritage Resources in Music Education: An Approach From the Region of Murcia</i>	119-137
Mireya MANZANARES SOLER. <i>Active Musical Recess: A Strategy to Promote Physical Activity in Primary Education</i>	139-154
Laura NAVARRO MARTÍNEZ. <i>Teaching Musical Heritage: A Proposal from the Town of Caravaca de la Cruz</i>	155-165
PRELIMINARY LIST FOR PREPARING PAPERS	167-171

LA ESTILIZACIÓN DEL JAZZ: LA ERA REID MILES EN BLUE NOTE RECORDS

The Stylization of Jazz: The Reid Miles era in Blue Note Records

Uxía GOBERNA PÉREZ 

Investigadora independiente
uxiagbperez@usal.es

RESUMEN: Durante la década comprendida entre 1955 y 1966, el sello discográfico Blue Note Records contrató como director artístico principal al diseñador gráfico Reid Miles. El resultado fue una estética que continúa siendo identitaria de la discográfica. Este artículo analiza el lenguaje visual que se desarrolló en estas portadas que pasarían a la historia en el mundo del jazz. Siguiendo el método del historiador Peter Burke para la interrogación de imágenes como fuentes para la historiografía, se ha identificado una serie de tópicos visuales recurrentes en estas portadas y cuáles son sus raíces en sus circunstancias históricas, materiales y sociales. El texto determina cuatro pilares esenciales contextuales que conforman la identidad de los diseños: la filosofía artística del bebop, ligada directamente a sus orígenes; las características del propio sello, tanto en filosofía como en circunstancias físicas; la representación de los propios músicos negros en contraposición a caricaturas racistas; y las tendencias del arte plástico del momento que influyeron en el estilo de Miles. El análisis busca e identifica las correspondencias visuales directas a estos elementos en la estética visual de Reid Miles y Blue Note Records.

Palabras clave: jazz; Blue Note Records; bebop; diseño gráfico; Reid Miles.

ABSTRACT: During the decade between 1955 and 1966, Blue Note Records hired graphic designer Reid Miles as its chief art director. The result was an aesthetic that continues to define the label's identity. This article analyses the visual language developed in these album covers, which would go down in jazz history. Following historian Peter Burke's method for interrogating images as sources for historiography, a series of recurring visual themes has been identified in these covers, along with their roots in historical, material, and social circumstances. The text identifies four essential contextual pillars that shape the identity of the designs: the artistic philosophy of bebop, directly linked to its origins; the characteristics of the label itself, both in philosophy and physical circumstances; the representation of black musicians themselves as opposed to racist caricatures; and the trends in the visual arts of the time that influenced Miles' style. The analysis seeks and identifies direct visual correspondences to these elements in the visual aesthetics of Reid Miles and Blue Note Records.

Keywords: jazz; Blue Note Records; bebop; graphic design; Reid Miles.

1. INTRODUCCIÓN

En los años comprendidos entre 1955 y 1966 el sello discográfico neoyorkino Blue Note Records tuvo como principal diseñador gráfico a Reid Miles, cuyo estilo quedaría ligado para siempre a la identidad del sello. Sus portadas alcanzarían el estatus de objeto artístico por sí mismas. La historia de cómo estas portadas llegaron a ser lo que son se ve reflejada en el lenguaje visual que Reid Miles desarrolló en ellas. Es posible identificar cada uno de los agentes que tomaron parte creativa en este desarrollo y los elementos iconográficos resultantes. Desde los músicos y el propio diseñador hasta los productores, el técnico de sonido y el fotógrafo, todos añaden una vida de referencias, influencias y gustos. Estas imágenes son el perfecto ejemplo de lo que el profesor Voelz denomina como «mundo artístico»:

Toda producción artística es cooperativa [...] En el mundo de la música, incluye a cualquiera desde los fabricantes de instrumentos hasta los proveedores del material necesario para los escenarios de concierto, grabaciones y su distribución. Incluso el oyente se convierte en un elemento esencial para la percepción social de un mundo artístico (Voelz, 2017, p. 4-5).

Las portadas de Reid Miles, además de ser analizadas y diseccionadas, pueden también ser tomadas en consideración como un hito en la historia del sello, como evidencia de un momento de consolidación de una identidad artística que persiste

hasta el día de hoy. Son reflejo del mundo artístico de Blue Note Records: no producción del genio individual, sino como resultado de un esfuerzo colectivo fruto de su tiempo.

El objetivo principal de este trabajo será identificar los elementos contextuales que componen la estética de la obra de Miles. En líneas generales, se han determinado los siguientes componentes esenciales de la escena que dio forma a estas piezas visuales:

1. El género y su origen: las particularidades de las circunstancias sociales y artísticas que dieron lugar al nacimiento del bebop en la década de los 40 y cómo estas influyen en su filosofía y su razón de ser, tanto artística como intelectual y política.
2. El sello discográfico:
 - a) La filosofía del sello y sus fundadores: el respeto por la libertad artística, la creación de una «familia» de músicos recurrentes y sus consecuencias para la estética.
 - b) Las circunstancias físicas de las operaciones de Blue Note Records: el técnico de sonido Rudy van Gelder y el estudio de grabación visto a través de la lente de Francis Wolff.
3. La representación de los músicos negros: el desafío de los tópicos racistas a través del retrato fotográfico.
4. El diseño: las influencias y la actitud artística de Reid Miles.

Estos cuatro pilares principales son los que tendrán representación en las portadas. El análisis, pues, se basará en identificar los correspondientes tópicos visuales para cada uno de estos elementos contextuales.

2. MARCO TEÓRICO

Sobre el trabajo de Reid Miles para Blue Note Records existen artículos que hacen un pequeño acercamiento anecdótico a estas y su valor como objetos de diseño. Un ejemplo significativo de este tipo de trabajos es *The greatest album covers of jazz* (Vox, 2018), especialmente interesante por incluir una entrevista con el productor, escritor y experto en jazz Michael Cuscuna. Diversas publicaciones centradas en el diseño gráfico han mencionado entre sus textos la obra de Miles, como Salminen (2015) o Carrard (2004). Aunque de valor, este tipo de trabajos no son más que introducciones al tema. En definitiva, no existe un análisis exhaustivo sobre estas portadas y los elementos que las componen.

La principal referencia a la hora de proceder al análisis ha sido el trabajo del historiador Peter Burke y su tratamiento de las imágenes como evidencias históricas. En su libro *Eyewitnessing* (Burke, 2001) y su posterior revisión y condensación de su método «Cómo interrogar a los testimonios visuales» (Burke, 2008), describe una serie de factores que se han de tener en cuenta y un proceso para leer las imágenes de manera historiográfica.

En los diseños de Miles no existen símbolos per se, por lo que resulta mucho más adecuado hablar de tópicos visuales a la hora de realizar un análisis iconográfico, concepto en el que profundiza Burke (2008), y no tanto de símbolos. Algo que remarca el autor en su trabajo es la importancia de comprender que cada imagen existe en un contexto. Entender, por lo tanto, las portadas de Blue Note como objetos estéticos aislados de su contexto histórico y social resultaría en un análisis incompleto. Del mismo modo, hay que tener en cuenta su condición de objetos de consumo.

En este caso, se comprenden estos indicadores visuales como continentes de diversos significados implícitos dentro de su contexto. Tanto los indicadores del entorno como los atributos físicos y estéticos se convierten en símbolos con sus respectivas connotaciones, tal y como describe Barthes en sus estudios recopilados en *Mythologies* (Barthes, 1993).

Otra cuestión relevante que plantea Burke (Burke, 2001) es la del poder de condensación narrativa que tienen las imágenes y los artistas. La aplicación de este concepto ha sido una constante para la metodología de esta disección. Tras un primer análisis superficial, se determinó una serie de elementos condensados en las imágenes, a partir de los cuales se ha podido reconstruir el cuadro contextual que las envuelve y estudiar las narrativas plasmadas en el arte de las portadas.

Volviendo a Burke, se han tomado sus «diez mandamientos» como guía fundamental para el análisis, con especial atención de los siguientes aquí expuestos: «Localizar las imágenes en su tradición cultural, incluyendo las convenciones y códigos de representación vigentes en su determinada época y lugar» (Burke, 2001, p. 8), la necesidad de prestar atención a los detalles de fondo, a la posibilidad de manipulación de las imágenes y a quiénes son los creadores y su relación con las imágenes (Burke, 2001), «compara diferentes imágenes del mismo objeto o evento, dos testigos son mejor que uno» (Burke, 2001, p. 9) «presta atención al contexto de las imágenes, más concretamente a los contextos en plural (material, social o político)» (Burke, 2001, p. 9).

3. LOS ORÍGENES DEL GÉNERO

Para comprender todo lo que encierran las portadas de estos álbumes, es necesario tener en cuenta todos los elementos que convergieron en la historia del jazz para dar lugar a las imágenes que se analizan en este trabajo. Uno de los elementos predominantes es el propio bebop y las circunstancias sociales y políticas que hicieron nacer el género, su filosofía y los principios de su estética.

Desde finales del siglo XIX hasta la década de 1960, la población afroamericana tuvo que regir su vida y comportamiento por las leyes *Jim Crow*. Este sistema trascendía el ámbito legislativo, ya que también limitaba a la población negra con reglas de decoro. El principal objetivo de este sistema era, en definitiva, la separación estricta entre razas, haciendo especial hincapié en la peligrosidad de las relaciones sociales e íntimas interraciales (Pilgrim, 2012).

Esto nos lleva a los salones en los que floreció la Era del Swing. En salones como el Savoy, la pista de baile desdibujaba las estrictas líneas que separaban a blancos y a negros, lo que el historiador Gerald Horne llama «baile heterosexual a través de la frontera del color» (Horne, 2019, p. 98). La respuesta a esta transgresión fue un aumento de los impuestos a los salones de baile, que acabó llevándolos al cierre. En este proceso de separación entre blancos y negros, se empujó a los músicos a crear *jams* clandestinas en pequeños clubes neoyorkinos vinculados al crimen organizado (Horne, 2019). El cambio en el público fue inevitable: se redujo la presencia blanca y surgió una nueva actitud. El bebop dejó el baile atrás y se convirtió en una música que se debía escuchar con atención (Gioia, 2002).

Este fue el perfecto caldo de cultivo para la evolución del jazz de pequeños combos hacia la experimentación: «(...) los músicos negros estaban siendo impulsados por Jim Crow, lo que significaba que los artistas más creativos y competentes se vieron relegados a un espacio de innovación, dando lugar a un nuevo giro en la nueva música» (Horne, 2019, p. 101). El deseo de crear algo completamente propio, alejado de las sensibilidades estéticas blancas, fue clave:

El sociólogo Richard A. Peterson comenta que cada nueva camarilla de músicos afroamericanos se ha esforzado por crear una música que «los blancos no entiendan, no puedan tocar y, por tanto, no puedan robar» y describe con precisión las prácticas poco ortodoxas del bebop como «iconoclastas, humorísticas e irreverentes» (Novotný, 2018, p. 18).

Esta actitud propia del género sería lo que más adelante Blue Note dejaría seguir floreciendo. Con una inclinación por el estilo hard bop de músicos como Art Blakey, de carácter explosivo, el sello dejó espacio para propuestas más experimentales como las del pianista Herbie Nichols (Cook, 2001) o apuestas más románticas y melosas como *Horace Silver Quintet Vol. 1 & 2* (Cook, 2001).

La experimentación musical y artística sería una constante del género desde su nacimiento, que Blue Note respetaría y alentaría durante las décadas siguientes.

4. BLUE NOTE RECORDS: SONIDO Y ESPACIO

En esencia, Blue Note Records es la materialización del gusto de Alfred Lion y Francis Wolff por el jazz y sus músicos. Tal y como la describe Cook, la discográfica fue, durante más de dos décadas, fruto de la pasión de sus dos fundadores por publicar la música que les gustaba (Cook, 2001). Las sesiones se realizaban después de los conciertos en los locales de la calle 52, a altas horas de la noche, sin que nunca faltase el whiskey y el bourbon (Cook, 2001). El estudio era un espacio en el que la creación artística y el ocio se mezclaban, es decir, en una extensión de los bares. La principal motivación de ambos cofundadores fue, simplemente, el arte:

«(...) el gusto de los dos productores por el hard bop en su forma más intransigente era raro entre los blancos del negocio de la música. (...) ‘Alfred y Frank eran más bien músicos de jazz que ejecutivos discográficos. Les gustaba pasar el rato y divertirse’ (Rosenthal, 1992, p. 119).

Siguiendo el legado del productor Norman Granz, Blue Note prioriza la libertad de los músicos para hacer jazz sin interferencias de los productores (Goia, 2002). Ya fuese de forma deliberada o por la inexperiencia de Lion, las sesiones de grabación en los estudios se dejaron en manos de los músicos, quienes dirigían y creaban a placer (Cook, 2001). Esencialmente, la realidad era que, a finales de los años 30, Alfred Lion era un gran fanático de los músicos que pasaban por sus sesiones de grabación sin experiencia alguna como productor. Esta libertad artística también provocó sesiones más largas, con solos más largos que forzaron el cambio a los LP de 12 pulgadas, formato que la firma adoptaría por completo a mediados de la década de los 50 (Cook, 2001); en otras palabras, un lienzo más amplio para el diseño de las portadas.

Las pequeñas discográficas combatieron el desamparo al que las grandes firmas relegaron este género. Blue Note fue, además, una de las pocas operaciones que llegó a cultivar un verdadero ambiente acogedor para los músicos: «[Prestige Records] era ‘como una fábrica’, en el sentido de que ‘no abordaban la grabación de la música como lo hacían en Blue Note’. En Blue Note eran más considerados» (Jackie McLean, como se citó en Horne, 2019). Aunque uno de los elementos cruciales para el sello fue la exigencia de Lion. Se respetaba la independencia artística y el valor humano de los músicos, así como su tiempo: por muy desconocidos que fueran, los músicos recibían remuneración por el tiempo de ensayo (Rosenthal, 1992); Lion y Wolff solamente pedían una música pulida. Blue Note mandaba un

mensaje claro a los músicos con los que trabajaba: crea lo que quieras, pero que sea bueno (Rosenthal, 1992).

Por otra parte, el sonido «robado», «auténtico» y «amateur» es un sonido que ha acompañado al género desde su nacimiento. El bop vivió su juventud alejado de las salas «respetables» y de los estudios de grabación profesionales, registrado únicamente a través de grabaciones *in situ* de aficionados entre el público. Esta estética sonora es la que moldeó el sonido que Rudy van Gelder recrearía para Blue Note Records. Uno de los puntos clave del comienzo de su afiliación con la firma es precisamente la grabación en directo del quinteto de Art Blakey en el local neoyorquino Birdland (Cook, 2001). Gracias a este concierto Van Gelder consiguió perfeccionar la técnica de grabación de los conciertos:

«La mayoría de las grabaciones en directo habían sobrevivido hasta ese momento gracias a grabaciones de calidad dudosa de aficionados, de algo que podría haber sido tomado de una emisión de radio clandestina. Aquí, por fin, había una grabación en directo que daba la impresión de estar en primera fila» (Cook, 2001, p. 63-64).

Puede que su condición de ingeniero de sonido aficionado no hiciese más que seguir alimentando esta aura de autenticidad que rodeaba a la música publicada por Blue Note.

[Rudy van Gelder] era un enamorado de la música jazz [...]. Tenía el oído hecho al jazz, interés y facilidad para manejarse con la tecnología, y la visita al estudio fue el gran detonante de su vocación oculta. [...] Empezó a comprar micrófonos, equipos de grabación, cintas magnetofónicas, la maquinaria para grabar los vinilos...en fin, todo lo necesario, y de primerísima calidad, para tener un estudio de sonido, y se lo construyó en su propia casa. Bueno, más sorprendente aún: en casa de sus padres, en la localidad de Hackensack. El salón de la casa, que tenía un piano, era el lugar de grabación (Pérez-Nievas Montiel, 2017).

El espacio «no profesional» que empleaba para grabar es algo que se refleja y se instrumentaliza en la atmósfera visual de la producción de Blue Note Records. Es un elemento que también se refleja de forma deliberada en el sonido final de los álbumes. «La fidelidad de las sesiones de Blue Note de los años cincuenta suena ligada a una estética de sonido cálido y analógico» (Cook, 2001, p. 68). El sonido de van Gelder crea la ilusión en el oyente de estar presente en el momento en el que se crea la música. Se crean álbumes de sonido íntimo que puedan entrar en el espacio doméstico de los aficionados, no irrumpir en él (Cook, 2001).

El «sonido van Gelder» también refleja la importancia que Blue Note Records le otorgaba al grupo en sí tanto como a los músicos como individuos: «El método de van Gelder era asegurar un sonido que respetara tanto el timbre del grupo como la singularidad de los músicos» (Cook, 2001, p. 68). Esta estética juega de

nuevo con la idea de la sesión de grabación y la creación musical como un esfuerzo familiar, doméstico y amable a la vez que una contienda intelectual y artística. La forma de reflejar esta idea fue mediante los detalles e indicadores que después se convertirían en los tópicos visuales del retrato fotográfico de jazz.

En general, los planos son muy cerrados. Wolff llega a acercarse mucho a los rostros de los músicos y el diseñador en muchas ocasiones cierra todavía más el plano. En portadas como la de *Cherokee*, de Jimmy Smith (Figura 1), se encuentra el rostro sudoroso del organista en primer plano y algo borroso, como si hubiese sido fotografiado en plena acción. No importa realmente si esta intimidad era real o no, atrapada por la cámara en el momento musical o acentuada por la edición de la fotografía: el resultado final acerca lo máximo posible al espectador, oyente y comprador.

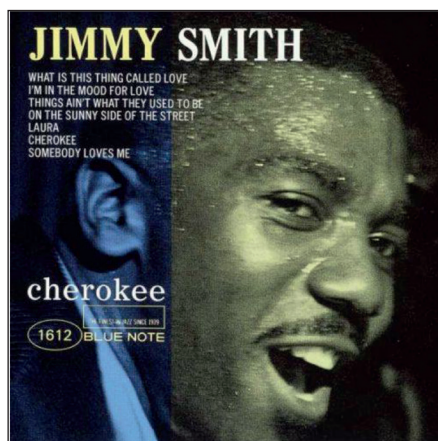


Figura 1. Portada del álbum *Cherokee* – Jimmy Smith.

Otro de los tópicos que conforman el retrato de jazz es el humo, la presencia constante del tabaco. Esto es herencia directa del ambiente en el que nació el bebop: los clubes de jazz. El cigarrillo llega a ser un accesorio tan prevalente que se podría jugar a Encuentra El Cigarro. El tabaco se convirtió también en un símbolo de la propia actividad de crear jazz: «[el humo] funcionaba de forma metafísica y metonímica a la vez: como signos de creatividad e inspiración artística» (Voelz, 2017). En *Mode for Joe* (Figura 2) la portada se compone de una serie de tres fotografías de Joe Henderson fumando un cigarrillo mientras charla con alguien fuera de plano. La serie termina con una fotografía en la que se ve claramente el humo viajando en horizontal, acompañando la composición de la imagen al completo.

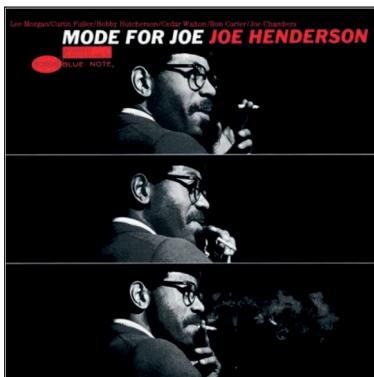


Figura 2. Portada del álbum *Mode for Joe* – Joe Henderson.

Otra forma de crear intimidad en las portadas es usar fotografías en las que salen varios músicos tocando codo con codo. La proximidad física entre los miembros del combo demuestra la familiaridad entre los músicos además del espacio en el que se realizaban las grabaciones: no el gran estudio de una gran discográfica, sino el salón de Rudy van Gelder. En la portada de 1956 de *Hank Mobley with Donald Byrd and Lee Morgan* se puede ver a los tres músicos tocando apiñados tras un micrófono y un atril. Una y otra vez, se alimenta la idea del sello Blue Note como una operación «en familia». Un año más tarde, Miles jugaría de nuevo con esta cercanía en *Poppin'*, también de Hank Mobley (Figura 3). Esta vez, Hank es el centro de la imagen, su perfil arropado por su compañero Pepper Adams y el tudel de su saxo barítono.

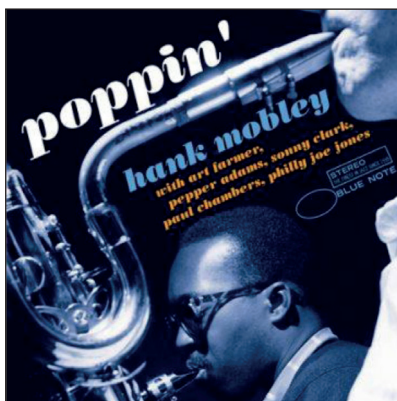


Figura 3. Portada del álbum *Poppin'* – Hank Mobley.

En el caso de retratos en solitario, esta intimidad se logró, no sólo por la proximidad con la cámara, sino también a través de los espacios pequeños y discretamente desordenados. En *Standards* (Figura 4), Jimmy Smith aparece frente a un desorden propio de un espacio habitado, no simplemente pensado para la actividad artística y profesional. A esto se le suma su expresión intensa muy habitual en los músicos en plena actividad musical, otro de los tópicos visuales del lenguaje fotográfico del jazz.

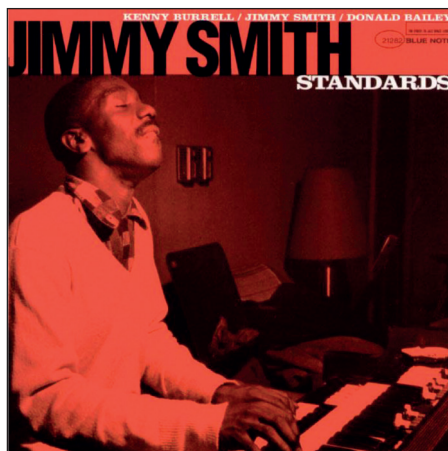


Figura 4. Portada del álbum *Standards* – Jimmy Smith.

Estos elementos presentes en la fotografía de Wolff no fueron exclusivos del lenguaje del fotógrafo de Blue Note. Tanto William Gottlieb en la década de los 40 como Herman Leonard durante toda la segunda mitad del siglo XX contribuyeron a crear un estilo distintivo del retrato de jazz (Carrard, 2004). Desde el famoso retrato de Billie Holiday de Gottlieb y la intensidad de su gesto, hasta los numerosos *snapshots* del prolífico Herman Leonard. En este trabajo se encuentran los tópicos visuales presentes en el trabajo de Wolff. Aunque las fotografías de Herman Leonard tienen en general una esencia mucho más teatral y premeditada que las robadas en el estudio de Francis Wolff; esto incluye la luz mucho más dramática del escenario de conciertos que la del estudio de grabación (aunque el gusto por el claroscuro de la edición de Reid Miles resulta en un efecto similar).

Lo rompedor del ambiente de las grabaciones de Blue Note y su estética es que llevan la ilusión del directo al álbum de estudio:

«La información ‘grabada en directo’ también incluye una promesa de autenticidad, basada en la creencia generalizada de que el ‘mejor’, el más ‘genuino’ jazz se toca

en los clubes, no en el entorno antinatural y asesino de la espontaneidad de un estudio» (Carrard, 2004, p.155).

Al colarse en la intimidad del oyente, lo transporta al momento de una grabación «auténtica», en la que el artista está desplegando todo su potencial artístico. Además de hacerlo a través del sonido, también lo hace a través de las portadas permitiendo al público asomar la cabeza al mundo privado de la sesión.

El estudio de grabación no fue el único espacio presente en las portadas de Reid Miles. La ciudad de Nueva York está inevitablemente relacionada con el bebop y, de la misma manera, es inseparable de la imagen de Blue Note Records. El paisaje neoyorkino aparece en numerosas ocasiones en las portadas de Reid Miles; se convierte en un elemento artístico más para el diseñador. En este caso, el ambiente urbano es un elemento más a tener en cuenta a la hora de reconstruir el complejo mundo artístico de esta era del sello discográfico (Burke, 2001).

En *City Lights* (Figura 5), el trompetista Lee Morgan sueña con las luces de la ciudad nocturna, insinuando que la propia Nueva York sirve de inspiración para el músico. En la escena jazzística del momento existía una especie de rivalidad entre lo *cool* de Los Ángeles y lo *hot* de Nueva York, lo blanco y lo negro. Con Art Blakey y su banda The Jazz Messengers van un paso más en *At the Jazz Corner of the World Vol. 1 & 2* (Figura 6): la ciudad desenfocada es el elemento principal de la portada. Nueva York es, literalmente, «la esquina jazz del mundo».



Figura 5. Portada del álbum *City Lights* – Lee Morgan.

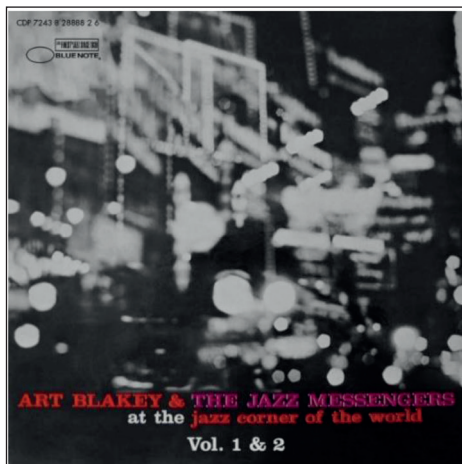


Figura 6. Portada del álbum *At the Jazz Corner of the World* Vol. 1 & 2
Art Blakey & The Jazz Messengers.

5. *THE BEBOP LOOK*: RETRATO E IDENTIDAD

Entre los muchos elementos de las portadas de la Blue Note, uno de los pilares de la obra es la representación de los músicos negros y su desafío a los estereotipos sobre estos hombres. Una de las formas más eficaces de comprender la idea que una sociedad tiene sobre un grupo es observar las caricaturas que hace de ellos. Estas son versiones irreales, ficticias, basadas en un miedo del grupo dominante o un prejuicio, amplificado y distorsionado:

(...), en lo que respecta a la percepción, la escritura y las imágenes, por ejemplo, no apelan al mismo tipo de conciencia; e incluso con las imágenes se pueden utilizar muchos tipos de lectura: un diagrama se presta a la significación más que un dibujo, (...) y una caricatura más que un retrato» (Barthes, 1993, p. 110).

En el caso de la población negra de los Estados Unidos existen innumerables ejemplos de esta práctica; desde los *minstrel shows* hasta las abundantes caricaturas de distintos arquetipos, la población afroamericana ha sido reducida a distintos estereotipos dañinos. El Jim Crow Museum of Racist Memorabilia cuenta con un extenso archivo digital de estas caricaturas. Las portadas de Blue Note Records presentan unas ideas completamente opuestas a las representaciones caricaturescas del hombre negro.

El arte de la Blue Note desafía varias caricaturas en concreto. Un ejemplo claro es la contraposición a la figura del Tom. Esta caricatura representa al hombre negro como leal y felizmente sumiso y servil ante sus amos blancos. El Tom se caracterizaba por ser especialmente risueño, poco atractivo, bastante mayor y pusilánime; un Tom jamás se revelará ante el hombre blanco por mucho que este lo flagele. Durante la primera mitad del siglo XX la figura del Tom —junto con la del Coon, de la que se hablará más adelante— fue especialmente prominente en el ámbito audiovisual:

En los años 30 y 40, los actores masculinos negros estaban limitados a dos papeles estereotipados: Coons (...); y Toms, de los cuales los más notables eran Bill «Bojangles» Robinson, Clarence Muse y Eddie «Rochester» Anderson. Robinson es más conocido como la pareja de baile de la estrella infantil Shirley Temple. Aparecieron juntos en cuatro películas, entre ellas *The Littlest Rebel* (DeSylva & Butler, 1935). Robinson interpreta el papel del tío Billy, un Tom bonachón y de buenos modales (Pilgrim, 2012).

Este término se extendió como término peyorativo hacia «negros mayores y más establecidos [...] acusados de ser demasiado conservadores, demasiado pasivos y demasiado deseosos de la aprobación blanca» (Pilgrim, 2012) y llegó también al mundo del jazz, ya que a mediados de siglo los músicos de bebop más jóvenes solían referirse a Louis Armstrong, mayor y más establecido, como «Tío Tom» (Pilgrim, 2012). Este término peyorativo apareció también en el mundo del activismo de la lucha por los Derechos Sociales: el famoso Martin Luther King Jr. también fue tachado de Tío Tom.

El desafío a la figura del Tom impregna prácticamente todo el trabajo de la Blue Note de forma inevitable, como consecuencia de la estética predilecta de los músicos. La representación del hombre negro en ausencia de la población blanca, definida no en contraposición al hombre blanco, sino por sí mismo. Puede que el ejemplo más obvio sea la representación del baterista Arthur «Art» Blakey. A menudo aparece como hombre maduro, pero con la vitalidad de un veinteañero y en éxtasis artístico, como en las portadas de *The Big Beat* y *The Freedom Rider*, fotografiado en plena sesión. Aunque puede que la representación más desafiante sea la del álbum *Moanin'* (Figura 7), en la que toda la portada es ocupada por un primerísimo plano del rostro serio y solemne de Blakey. Esta actitud dignificada y seria resulta completamente contraria a la imagen risueña y bonachona del viejo Tío Tom; en *Moanin'* Art Blakey es el principal protagonista, aparece solo y sin necesidad de sonreír ni complacer, es una figura principal, solemne y seria. Él es el sujeto artístico.

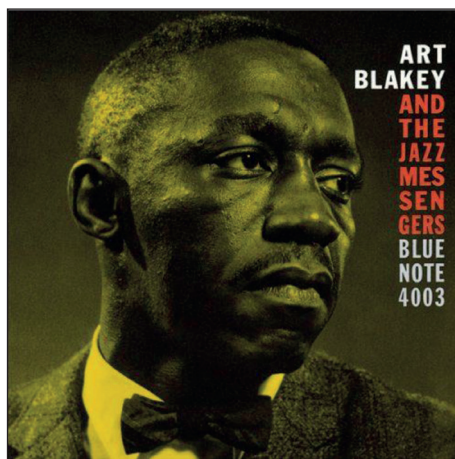


Figura 7. Portada del álbum *Moanin'*
Art Blakey and The Jazz Messengers.

Las caricaturas racistas también atacaron a jóvenes. Dos de las caricaturas más dañinas y populares para los hombres negros jóvenes fueron la del Coon (del inglés *raccoon*, mapache) y la del Brute (bruto o bestia): ambas representaciones del hombre negro bestializado. El Coon retrata a un hombre vestido con harapos, de escasa inteligencia y prácticamente analfabeto; «el Coon fue retratado como un perezoso, fácilmente asustado, crónicamente ocioso, inarticulado, bufón» (Pilgrim, 2012). Esta fue una forma de infantilizar a la población negra, de justificar la esclavitud y su opresión posterior por creerla una población ingenua, aniñada, animal e incapaz de cuidar de sí misma (Pilgrim, 2012).

El Brute o el negro bestializado, por otra parte, es la representación peyorativa de un hombre negro como desmesuradamente violento, como un animal agresivo sin autocontrol:

La caricatura del bruto retrata a los hombres negros como innatamente salvajes, animales, destructivos y criminales, que merecen un castigo, tal vez incluso la muerte. El bruto es un desalmado, un sociópata, una amenaza antisocial (Pilgrim, 2012).

Un ejemplo relevante de la persistencia de esta dicotomía caricaturesca es la comparación de los activistas Malcolm X y el reverendo Martin Luther King, Jr. en las décadas de los 50 y los 60 y su representación en los medios. Malcolm X, el radical, demasiado enfadado y violento, el eterno *boogiemán* y relato admonitorio; Martin Luther King, el reverendo afable, cristiano, pacífico y dispuesto a trabajar con el sistema.

Entre todo el catálogo de Blue Note Records de esta época existen innumerables ejemplos de retratos de estos músicos de jazz negros bajo una luz atractiva, impregnados de un aura intelectual y apreciados como agentes artísticos. La portada, por ejemplo, de *Lee Morgan Sextet, Vol. 2* (Figura 8), publicado en 1956, muestra al músico joven, trajeado y pensativo, con la trompeta en mano y sereno. *Blue Train* (Figura 9), del famoso John Coltrane, también muestra al joven músico en actitud pensativa en un retrato robado por Francis Wolff en una sesión.

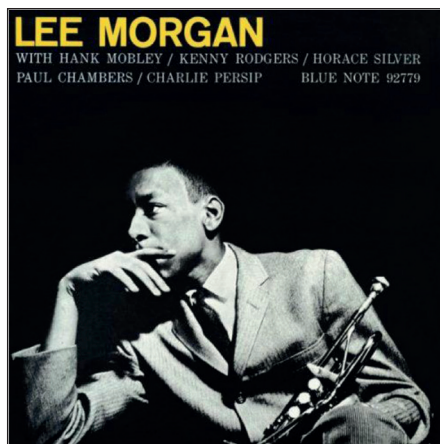


Figura 8. Portada del álbum *Lee Morgan Sextet*, vol. 2.



Figura 9. Portada del álbum *Blue Train* – John Coltrane.

La ropa con la que salen retratados los músicos también tiene importancia. El atuendo, cuando no se trata directamente de un traje de dos piezas, a menudo camina entre lo formal y lo informal: sombreros de vestir, trajes con polos, camisas de manga corta o camisas formales con las mangas largas remangadas hasta los codos, entre otros.

Con una predilección por las boinas, las perillas y las gafas con montura de cuerno, los beboppers adoptaron un aspecto intelectual que se oponía diametralmente a las suposiciones racistas sobre la inferioridad mental de los afroamericanos (Porter, «Dizzy Atmosphere» 430-431). En general, se sentían lo suficientemente fuertes como para liberarse del papel de sirviente-entretenedor estúpidamente sonriente y feliz y demostraban públicamente su desprecio por la supremacía blanca (Novotný, 2018, p. 20).

La mítica portada de *A Swingin' Affair* (Figura 10), de 1962, con un risueño Dexter Gordon vestido con camisa corta, sombrero tipo fedora y saxofón en mano. De nuevo, en un descanso en plena grabación.



Figura 10. Portada del álbum *A Swingin' Affair* – Dexter Gordon.

El historiador Peter Burke habla de la estilización de lo informal, de la informalidad estilizada del retrato artístico (Burke, 2001); si bien las circunstancias del *snapshot* de jazz y el trabajo retratístico de siglos anteriores al que se hace referencia son considerablemente diferentes, este concepto que propone el autor resulta muy útil a la hora de pensar el retrato de jazz y su empleo en las portadas. En la creación de estas imágenes, se produce una instrumentalización del retrato cándido para la representación de los *beboppers* y su música. «(...) lo que los retratos registran

no es tanto la realidad social como las ilusiones sociales, no la vida ordinaria sino las actuaciones especiales» (Burke, 2001, p. 33). El aura intelectual y distinguida de los músicos y la música sumado al aire familiar y desenfadado de las sesiones: las dos caras del bop.

6. DISEÑO Y VANGUARDIA: LAS INFLUENCIAS ARTÍSTICAS

Puede que la imagen del bop que crearon las portadas de la era Reid Miles fuese en parte algo impostado, algo artificial; puede que fuese la recreación de un pasado que el género ya había superado llegada la década de los 50. Lo curioso de Reid Miles es que se encontró con el mundo del arte casi por casualidad. Miles se enroló en el Instituto de Arte Chouinard de Los Ángeles únicamente porque la chica con la que estaba saliendo estudiaba allí:

Según el propio Miles, no se matriculó por unas elevadas ambiciones hacia el arte. Contó en una serie de entrevistas que lo hizo por una chica con la que salía en ese momento. Además, Miles acababa de regresar de la Segunda Guerra Mundial y podía utilizar los beneficios educativos de la *G.I. Bill*. A él le pareció mejor idea ir a una escuela de arte fácil que a otra. La cita no funcionó, pero tres meses después, las cosas encajaron y Miles supo lo que quería hacer (Salminen, 2015).

Lo mismo sucedió con su encuentro con el mundo del jazz. Miles no era fan del género y a menudo regalaba, vendía o intercambiaba las copias de los álbumes que le correspondían como director artístico del sello. Sin embargo, como forastero, Miles consiguió capturar en sus diseños el estilo de vida y el sentimiento que prometía el jazz. El diseñador se acercó a este trabajo en Blue Note con una visión completamente pragmática: «‘Cincuenta dólares por álbum’, recordaba Miles. ‘Les encantaba, les parecía moderno, pensaban que iba con la música... ¡uno o dos colores con los que trabajar en aquella época y unos gráficos escandalosos!’» (citado en Cook, 2001, p. 89).

Francis Wolff, con sus íntimos retratos fotográficos al más puro estilo jazz, proporcionó el eslabón necesario entre la música y el arte de la portada final diseñado por alguien ajeno a esta:

Las portadas de los álbumes también eran inusuales, sorprendentes por su belleza austera y modernista. Fueron obra del premiado diseñador Reid Miles y del productor-fotógrafo Woolf [sic.], un retratista muy atento a los estados de ánimo fugaces de los músicos y poseedor de un sutil sentido de la composición (Rosenthal, 1992, p. 119).

Miles, por su parte, aportó un estilo moderno: con influencias de la escuela Bauhaus (Rosenthal, 1992) y con experiencia previa en la revista *Esquire*, de carácter vanguardista y refinado (Encyclopædia Britannica, 2017).

Con su naturaleza compleja, irreverente y sofisticada, el bebop fue el perfecto objeto a representar mediante la experimentación visual. Los colores, la composición inesperada, el juego dinámico entre texto, fotografía y formas. Existe una cita del saxofonista Charlie Parker, de veracidad cuestionable, que declara: «un improvisador debía ser capaz de usar cualquier nota en cualquier acorde, siendo todo cuestión de colocarla en el contexto correcto» (Gioia, 2002, p. 272). Es precisamente esta filosofía de creación musical la que se refleja en los juegos visuales de Reid Miles: «Lo importante era el libre juego de la improvisación» (Gioia, 2002, p. 273).

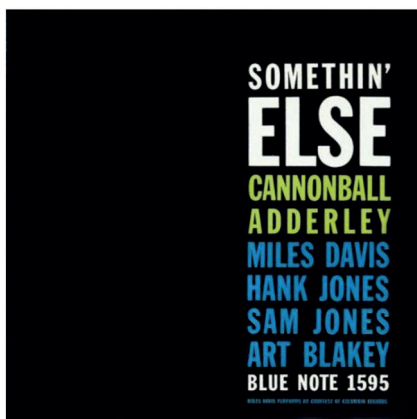
El diseñador trasteaba con los elementos visuales, manipulaba sin pudor las fotografías de Wolff y la composición de la portada. Miles elevaba los retratos empleados en sus portadas, pero sin quitarle nunca el protagonismo al diseño (Cook, 2001). A menudo pasaba las fotografías por filtros de color y recortaba los retratos. El sello, en armonía con su filosofía musical, no interfirió nunca con el trabajo artístico de Miles. De nuevo, los productores dieron espacio al artista para ser artista.

La influencia de la escuela Bauhaus salta a la vista en innumerables portadas de Blue Note. La propia actitud pragmática de Miles para con el arte y su trabajo para el sello es reminiscente de la idea del artista como artesano que predicaba la escuela alemana (Gropius, 1919). A nivel visual, el «enfoque estético simple, racional, minimalista, geométrico y funcional» (Silka, 2016) se refleja en todo el trabajo de Miles; Cook llega a hallar una cierta crueldad en sus trabajos (Cook, 2001). Del cruce del arte y el diseño con la practicidad nace también la filosofía de «menos es más» (Silka, 2016), que se hace evidente en portadas como *Somethin' Else* de Cannonball Adderley (Figura 11). La composición del texto de la portada, agrupado por bloques de color, recuerda a trabajos de numerosos artistas y estudiantes de la Bauhaus.

El empleo de colores planos y llamativos organizados a través de figuras geométricas es otra de las técnicas predilectas de Reid Miles. *Standards*, de Sonny Clark, con sus cuadrados en tonos brillantes (rosa, verde, naranja y azul) y la fotografía pasada por un filtro de cada color, recuerda a la obra de Paul Klee, profesor célebre de la Bauhaus. En otras ocasiones, el juego de formas lo realiza directamente con la propia fotografía. En *Shoutin'*, el juego de formas consiste en dividir la imagen del saxofonista Don Wilkerson en numerosas columnas, del mismo modo que Klee divide los objetos de sus cuadros en formas geométricas en *Rose garden*. Aunque *Shoutin'*, junto con *Speakin' My Piece*, de Horace Parlan, y

Hub-Tones, de Freddie Hubbard (Figura 12), dejan entrever la influencia de otro de los profesores de la Bauhaus: László Moholy-Nagy (Figura 13).

Figura 11. Portada del álbum *Somethin' Else* – Cannonball Adderley.



Nota: La portada de *Somethin' Else* es atrevida en su sencillez. Tomada de *Blue Note Records Timeline*, por R. Miles & F. Wolff, 1958, Blue Note Records.

Figura 12. Portada del álbum *Hub-Tones* – Freddie Hubbard.



Nota: Esta portada forma parte de una serie de diseños que Miles realizó con inclinaciones geométricas y más experimentales. Tomada de *Blue Note Records Timeline*, por R. Miles., & F. Wolff, 1962. Blue Note Records.

Figura 13. Litografía *Konstruktionen: Kestenermappe 6*.

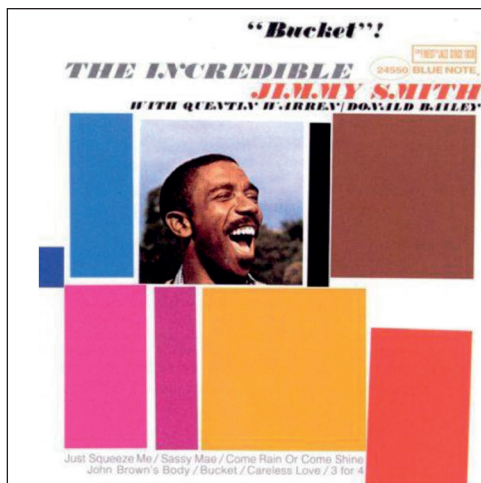


Nota: Esta litografía forma parte también de una serie realizada para el portfolio del artista en la que experimenta con las formas geométricas y los colores. Tomada de la *Moholy-Nagy Foundation Database*, por L. Moholy-Nagy, 1923. Moholy-Nagy Foundation. Imagen en el dominio público.

Cook comentó que «[algunas portadas de álbumes] parecen lienzos de una galería contemporánea conocida: bloques de color, líneas, formas, abstracción» (Cook, 2001, p. 89). Cuando Reid Miles decidía no utilizar ninguna fotografía, a menudo resultaban piezas reminiscentes de las vanguardias más populares del siglo XX. En *Sonny Clark Trio*, la representación del líder del combo aparece a modo de abstracción del propio piano. Un teclado se repite en diferentes colores planos que se mezclan al cruzarse para crear un color nuevo, que también recuerda a los juegos de formas y colores del ya mencionado Moholy-Nagy.

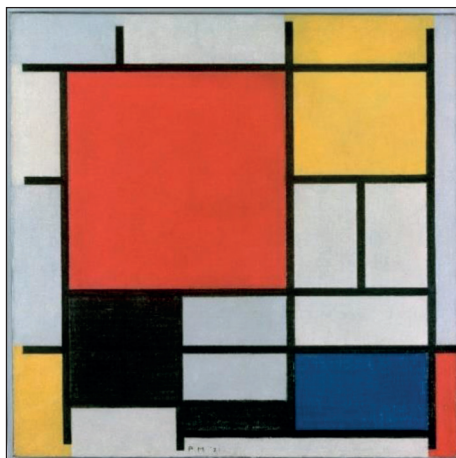
En otras ocasiones, como en *Bucket*, de Jimmy Smith (Figura 14), emplea grandes bloques de color al estilo neoplasticista del conocidísimo Mondrian (Figura 15). Miles toma la fotografía del organista y la deconstruye en una paleta de colores organizados en bloques. El color se transforma, así, en protagonista del diseño.

Figura 14. Portada del álbum *Bucket!* – Jimmy Smith.



Nota: En esta portada, Miles juega con el color del retrato y su abstracción. Tomada de *Blue Note Records Timeline*, por R. Miles & F. Wolff, 1963. Blue Note Records.

Figura 15. Composición en rojo, amarillo, azul, blanco y negro, óleo sobre lienzo.



Nota: Mondrian es el padre del neoplasticismo holandés; sus juegos de colores han dejado una huella innegable en la estética del siglo XX. Tomada de *Wikipedia Mondrian*, por P. Mondrian, 1921. Imagen en el dominio público.

Aunque estas referencias al mundo del arte y el diseño modernos no son las únicas evidencias que colocan a Reid Miles y la Blue Note en la vanguardia artística. No de forma frecuente, pero sí notable, las portadas incluían ilustraciones de colaboradores externos. El más conocido de los cuales fue el artista Andy Warhol, con quien el diseñador tenía una estrecha relación:

«En los años cincuenta, Miles trabajó a menudo en estrecha colaboración con Andy Warhol, que le ayudó a convertir sus diseños conceptuales en ilustraciones. Uno de los resultados más famosos de este esfuerzo conjunto entre ambos es la portada de *The Congregation* de Johnny Griffin, que ha alcanzado un estatus icónico en la historia del jazz» (Salminen, 2015).

La portada de *The Congregation* (Figura 16), en la que se muestra una figura sonriente, con camisa de flores y saxofón en mano, se ha convertido en una de las más icónicas del mundo del jazz. En *Blue Lights, Vol. 1 & 2*, la portada ni siquiera hace referencia al guitarrista Kenny Burrell, sino que la ilustración de Warhol representa un desnudo femenino sobre un fondo azul. Cuando las portadas incluían este tipo de ilustraciones, por lo general Reid Miles tomaba un enfoque completamente opuesto al tratamiento de los retratos fotográficos: dejaba que el trabajo del ilustrador hablase por sí mismo.

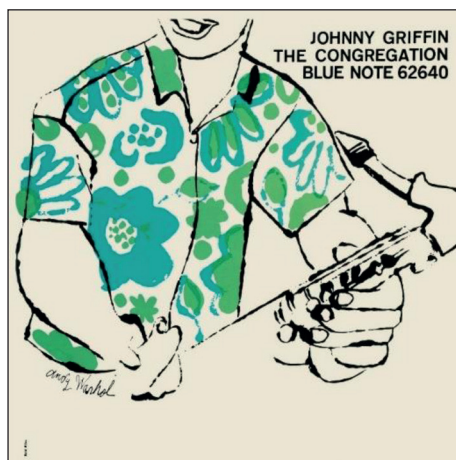


Figura 16. Portada del álbum *The Congregation* – Jonny Griffin.

La experimentación estética de Miles también llegó al uso artístico de la tipografía. A menudo las fotografías empleadas quedaban en un segundo plano, casi olvidadas, o desaparecían por completo. En el álbum *It's Time* de Jackie McLean

(Figura 17), por ejemplo, en el que la fotografía del saxofonista parece estar presente únicamente por compromiso informativo, toda la portada está ocupada por símbolos de exclamación, en consonancia con el estilo ecléctico y atrevido de McLean (Gioia, 2002). Aunque también era muy habitual el juego creativo que a menudo realizaba en las portadas integrando la tipografía en el propio retrato, como en *Una Más* de Kenny Dorham.



Figura 17. Portada del álbum *It's Time* – Jacke McLean.

La sensación general siempre parece ser que las portadas, además de reflejar el espíritu de la música que anunciaba, eran un ejemplo de modernidad y atrevimiento. Como el bebop, a menudo las portadas están repletas de elementos que no deberían funcionar, que deberían resultar confusos y hostiles, «(...) la impresión siempre es de cierta crudeza, incluso cuando Miles llenaba una portada con material» (Cook, 2001, p. 89). Sin embargo, al igual que la música, el producto final es una obra elegante y segura de sí misma, intelectual y natural; la mezcla entre la técnica y el instinto.

7. CONCLUSIONES

Puede que toda la estética visual y sonora de Blue Note Records en los 50 y los 60 fuese fruto de una serie de afortunadas casualidades: un fan del jazz con algo de dinero y un amigo fotógrafo, un ingeniero de sonido aficionado y un buen diseñador pragmático; o puede que fuese realmente el resultado de la intención explícita de un productor amante del género y sus músicos, de un fotógrafo con ojo

para capturar la intimidad de las sesiones de grabación y del buen entendimiento de las tendencias artísticas de un diseñador ajeno al jazz. Puede —y es quizás la hipótesis más realista— que fuese un poco de ambas; la suerte encontrando a las personas adecuadas para crear algo digno de recordar.

Fuera como fuese, las portadas que Reid Miles ideó para la Blue Note abren una ventana estilística a las dos caras del mundo del bebop de los 40, así como su evolución en las décadas de los 50 y los 60: por un lado, el aire intelectual, la libertad de experimentación artística y el complejo desarrollo musical; y por otro, el ambiente *underground* de los locales, las grabaciones in situ, la intimidad y el desarrollo personal alejados por un momento de un mundo hostil. Blue Note desarrolló una cultura nacida directamente de los bares y los ambientes de las calles en las que nació el bebop; esto se refleja de forma clara en los tópicos visuales recurrentes de las portadas. La estética sonora de autenticidad, espontaneidad y cercanía que perfeccionó Rudy van Gelder es paralela al espacio doméstico de su estudio inmortalizado en las fotografías.

Respectivamente, en una cara de la moneda se encuentran los diseños de Miles, la vanguardia plástica, el dinamismo visual, lleno de colores brillantes y tipografías atrevidas; en la otra, la intimidad de un momento retratada en un *snapshot* robado por Francis Wolff, representando una actitud en escasas ocasiones posada, en el momento de la creación de una grabación cálida y de calidad. «Lo que se vendía no era simplemente un sonido grabado, sino la sugerencia de todo un estilo de vida» (Voelz, 2017). El tabaco, la moda y los músicos relajados, charlando o, por el contrario, concentrados en plena actividad creativa, recrean el entorno de ese bebop primigenio de las décadas previas, en la que la actitud desafiante se daba la mano con la experimentación musical. Un estilo de vida en el que los músicos negros podían erguirse orgullosamente como sujetos artísticos, como intelectuales y, lo más importante, como individuos. Todo esto, envuelto en un estilo visual de vanguardia, atrevido y elegante.

Blue Note Records ha sido, desde su concepción, una gran amante del jazz y sus músicos. El sello ha sabido confiar en sus artistas y eso los ha colocado siempre a la vanguardia del género de jazz. Esta actitud amante del cambio persiste hasta la actualidad, así como persiste el estilo visual de Reid Miles en su estética discográfica. La experimentación, la creatividad y el aura de sello musicalmente intelectual y selecto se han convertido en la seña de identidad de la firma. Si bien no todo empezó en la etapa en que caminaron junto a Reid Miles, sí se solidificó en esa década fructífera. Los diseños de Miles cristalizaron el estilo Blue Note en el imaginario colectivo y lo convirtieron en sinónimo de jazz.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baraka, A. (2002). *Blues people: Negro music in white America*. Harper Perennial.
- Barthes, R. (1993). *Mythologies*. Vintage Books.
- Blue Note Records. (s.f.). *1956-1966 - Timeline*. <https://www.bluenote.com/timeline/1956-1966/>
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing*. Reaktion Books Ltd.
- Burke, P. (2008). Cómo interrogar a los testimonios visuales. *La Historia Imaginada: Construcciones Visuales Del Pasado En La Época Moderna*, 29-40.
- Carrard, P. (2004). Titling jazz: On the front cover of Blue Note Records. *Genre*, 37(1), 151-172. <https://doi.org/10.1215/00166928-37-1-151>.
- Cook, R. (2001). *Blue Note Records: The Biography*. Pimlico.
- Gioia, T. (2002). *Historia del jazz*. Turner Publicaciones S.L.
- Gropius, W. (1919, abril). *Bauhaus Manifesto*. <https://www.bauhaus-bookshelf.org/bauhaus-original-sources-for-pdf-download.html>
- Horne, G. (2019). *Jazz and Justice: Racism and the Political Economy of the Music*. Monthly Review Press.
- Novotný, L. (2018). *The History of Racial Consciousness in the African American Jazz Community* [Tesis de licenciatura]. Masaryk University. <https://is.muni.cz/th/pplht/>.
- Perchard, T. (2017). Mid-century Modern Jazz: Music and Design in the Postwar Home. *Popular Music*, 36(1), 55-74. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261143016000672>
- Rosenthal, D. H. (1992). *Hard Bop*. Oxford University Press.
- Salminen, V. (2015). *The Iconic Work of Reid Miles*. <https://viljamis.com/2015/the-iconic-work-of-reid-miles/>
- Silka, P. (2016, 23 de mayo). How to recognize the influence of the Bauhaus style? *Widewalls*. <https://www.widewalls.ch/magazine/bauhaus-style-impact>.
- Voelz, J. (2017). Looking hip on the square: Jazz, cover art, and the rise of creativity. *European Journal of American Studies*, 12(4). <https://doi.org/10.4000/ejas.12389>.
- Vox. (2018, 19 de noviembre). *The greatest album covers of jazz*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=KNgA7dDs90E&t=19s&ab_channel=Vox.

Material Complementario

- Bas, F. & Gaurichon, J. (Directores). (2015). *Face to Face: Martin Luther King vs. Malcolm X, Two Black Dreams*. [Episodio de serie documental]. Camera Lucida Productions.
- Burke, P. (Ed.). (2020). *Formas de hacer historia* (2ª). Alianza Editorial.
- DuVernay, A. (Directora). (2016). Enmienda XIII. [Documental]. Netflix. Kandoo Films.
- Encyclopædia Britannica, inc. (2017, 17 de agosto). Esquire. En la Encyclopædia Britannica. <https://www.britannica.com/print/article/192802>.
- Mbowe, K. [Khadija Mbowe] (2021, 25 de abril). *Stereotyping, Black masculinity, the role of fantasy, & Fetishism*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vcwy1wnlJNU&t=762s&ab_channel=KhadijaMbowe.

DESARROLLO DEL PAISAJE SONORO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Development of Soundscape as a Didactic Resource in Pre-School Education

Lucía MÚGICA VÉLEZ 

Investigadora independiente
lucia.mv13@hotmail.com

RESUMEN: El objetivo de este artículo de investigación es conocer las posibilidades del paisaje sonoro como recurso didáctico fomentando la escucha activa y la discriminación auditiva en Educación Infantil. En un mundo sobrecargado de estímulos, los alumnos tienden a desviar la atención de los pequeños sonidos del entorno, desconociendo el entorno auditivo en el que están sumergidos y con el que interactúan diariamente. Ante esta realidad, el objetivo principal es fomentar la escucha activa, la atención y la creatividad del alumnado a través de experiencias sensoriales vinculadas con su entorno sonoro. Basándose en la teoría de Murray Schafer y Hildegard Westerkamp, se diseña una propuesta compuesta por tres actividades: creación de un diario sonoro, reconocimiento auditivo del entorno y un paseo sonoro o *soundwalk*. Cada una busca desarrollar la percepción auditiva, la discriminación de sonidos y la expresión emocional mediante la exploración del entorno cercano. Los resultados conceptuales muestran que incorporar los paisajes sonoros en la educación musical favorece la conciencia auditiva y promueve una actitud más sensible y reflexiva ante el mundo sonoro cotidiano. Se concluye que educar la escucha supone abrir el oído, la mente y el corazón a los sonidos del entorno a través de paisajes sonoros, ofreciendo al alumnado una forma más humana de relacionarse con el mundo a través del sonido.

Palabras clave: paisaje sonoro; escucha activa; discriminación auditiva; Murray Schafer; Educación Infantil.

ABSTRACT: The aim of this research article is to explore the potential of the soundscape as a didactic resource to foster active listening and auditory discrimination in Early Childhood Education. In an overstimulated world, students tend to divert their attention from the small sounds around them, remaining unaware of the auditory environment in which they are immersed and with which they interact daily. In response to this reality, the main objective is to promote students' active listening, attention, and creativity through sensory experiences linked to the sound environment. Based on the theoretical framework of Murray Schafer and Hildegard Westerkamp, a proposal is designed consisting of three activities: the creation of a sound diary, auditory recognition of the environment, and a *soundwalk*. Each activity seeks to develop auditory perception, sound discrimination, and emotional expression through the exploration of the nearby environment. Conceptual results show that incorporating soundscapes into music education enhances auditory awareness and encourages a more sensitive and reflective attitude toward the everyday sonic world. It is concluded that educating listening means opening the ear, the mind, and the heart to the sounds of the environment through soundscapes, offering students a more human way of connecting with the world through sound.

Keywords: soundscape; active listening; auditory discrimination; Murray Schafer; Pre-School Education.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La presente investigación tiene como finalidad principal explorar las posibilidades educativas del paisaje sonoro como herramienta pedagógica en el aula de Educación Infantil, fomentando en el alumnado una escucha activa, reflexiva y creativa. A través de una propuesta didáctica vinculada al entorno sonoro, se pretende favorecer el desarrollo de la conciencia auditiva, la expresión sensorial y la conexión emocional con el medio que les rodea. En un mundo repleto de estímulos distractores, se busca revalorizar la capacidad auditiva infantil y crear ese acercamiento a los sonidos que habitualmente pasan desapercibidos en la rapidez diaria, favoreciendo su identificación, diferenciación y valoración.

A través de una propuesta basada en el concepto de paisaje sonoro, se pretende estimular la capacidad de escucha mediante la atención, la observación a través de los sentidos y el disfrute consciente de los sonidos geofísicos, biológicos y antropogénicos del entorno. Del mismo modo, se busca fomentar la sensibilidad estética y expresiva del alumnado mediante la interpretación, reproducción y

creación de sonidos con recursos vocales, corporales y materiales diversos. Esta intervención educativa también aspira a potenciar la memoria auditiva y la representación simbólica, facilitando la asociación de sonidos con imágenes, emociones, lugares o experiencias personales cercanas. Asimismo, se pretende propiciar el respeto hacia el entorno sonoro, comprendiendo la diversidad de sonidos como parte esencial del medio ambiente con el que interactuamos.

Se aspira a que los alumnos se conviertan en protagonistas de su propia búsqueda musical a través de los paisajes sonoros. El objetivo no es conducirlos hacia un estilo sonoro determinado, sino ofrecerles actividades que despierten su imaginación a través del oído, permitiéndoles compartir y transformar el sonido en experiencias significativas. En definitiva, esta propuesta pretende contribuir al desarrollo integral y auditivo del alumno desde una perspectiva global, en la que el sonido por medio de los paisajes sonoros se convierte en un potente vehículo para el aprendizaje, descubrimiento y conexión con el mundo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *La audición y la escucha: del sentido innato a la habilidad aprendida*

Desde el momento en que nacemos, el sonido nos envuelve. Los primeros latidos del corazón que escuchamos, las voces de quienes nos rodean, los murmullos del entorno o incluso el sonido de los pasos de nuestra madre viniendo hacia nosotros forman un paisaje acústico que, aunque invisible, moldea nuestra percepción del mundo.

El papel fundamental que desempeña el sentido del oído en nuestra vida cotidiana es innegable, permitiéndonos una conexión constante y profunda con el entorno. En este sentido, las reflexiones del médico y acústico Schinder sobre la importancia del sonido en la adaptación humana refuerzan la idea de que el oído ha sido, desde tiempos primitivos, un sentido crucial para interpretar y entender el mundo: «Los hombres primitivos creían más en la información proporcionada por sus sentidos auditivos que la proporcionada por la vista. Sabían por experiencia que el sonido proporciona datos multidireccionales de alto tono afectivo que los ayudaba en su adaptación del medioambiente» (1993). De esta reflexión sobre el medio acústico y la información que nos llega por el sentido auditivo, nacerían las preguntas: ¿qué hacemos realmente con el oído? ¿oír es lo mismo que escuchar?

Según la Real Academia Española (RAE), se define el verbo *oír* como «percibir con el oído los sonidos»; mientras que el verbo *escuchar* se define como «prestar atención a lo que se oye» (s. f.). Aparentemente dos verbos que se confunden fácilmente en nuestro discurso diario, pero que presentan y nos inducen a realidades diferentes. Por lo que sabemos, el primero se refiere a una acción innata e

involuntaria y el segundo a otra aprendida y voluntaria que deberemos ir trabajando.

A través de estos dos conceptos de audición innata y aprendida, se construye el pilar fundamental sobre el cual se desarrollan las teorías acerca de las vías del crecimiento musical (López *et al.*, 2023). Así, el estudio de los aspectos conductuales y psicológicos de la música comenzó a consolidarse con los experimentos de Carl E. Seashore, quien desarrolló pruebas como los test de inteligencia musical, prediciendo la existencia de un pensamiento musical innato (Zenatti, 1991); o con la «Teoría de las Inteligencias Múltiples» de Howard Gardner (2001) donde hace una llamada a la inteligencia musical por medio de la particularidad de estímulos externos. Por lo que, como han señalado la mayoría de los autores dedicados a la psicología de la música, a través de lo que se posee de manera innata y lo que se adquiere mediante la educación formal, informal o no formal, el niño desarrolla patrones de conducta musical propios y desarrolla su sentido auditivo (López *et al.*, 2023).

En el ámbito educativo, esta interacción entre lo innato y lo aprendido cobra especial relevancia, donde el papel del docente es fundamental para guiar y potenciar el desarrollo de las capacidades musicales de los niños. Cada alumno parte de una base innata diferente, influenciada por factores genéticos o ambientales, pero es en el ámbito del aprendizaje donde debemos centrar nuestros esfuerzos. Como bien cita Delalande, «El niño explora –sacude, rasga, hace rebotar- y escucha, sin que nadie le haya enseñado: esta es nuestra primera constatación» (Delalande, 2013, p. 153). Partiendo de esa base y, a través de estrategias que promuevan la escucha activa y la exploración del entorno sonoro, los niños pueden transformar su capacidad innata de oír en una habilidad aprendida de escuchar para comprender su entorno acústico.

2.2. *La escucha activa y la formación auditiva en la educación*

En nuestra vida diaria, la escucha es una de las habilidades de comunicación más utilizadas. Según estudios, pasamos alrededor del 45% de nuestro tiempo en alguna forma de escucha; sin embargo, la eficiencia auditiva es sorprendentemente baja. Se ha demostrado que, tras escuchar una presentación oral de solo diez minutos, la mayoría de las personas recuerdan menos del 25% del contenido pasadas 48 horas (Lee & Hatesohl, 1993). Esta deficiencia en la escucha también se debe al incremento del volumen sonoro de la sociedad actual y al consecuente decremento en la capacidad auditiva del ser humano de manera general. En un mundo donde el ritmo acelerado nos empuja de un lado a otro sin descanso, rara vez nos detenemos a apreciar lo que suena a nuestro alrededor.

A pesar de ser la habilidad comunicativa más utilizada, la escucha es paradójicamente la que recibe menos formación, tanto en entornos formales como informales. Mientras que competencias como la lectura, la escritura y el habla cuentan con un amplio respaldo pedagógico, la formación en comprensión auditiva ha sido generalmente desatendida en comparación (Lee & Hatesohl, 1993). Si buscamos un poco, observaremos que es común encontrar talleres y conferencias para mejorar la escritura y el habla, pero resulta mucho más complicado hallar programas dedicados al desarrollo de la habilidad de escucha. Este vacío en la educación subraya la necesidad urgente de implementar programas y actividades que promuevan el desarrollo de la escucha consciente desde edades tempranas. Teniendo como objetivo enriquecer las habilidades comunicativas y sensoriales del alumnado, así como darle el valor que se merece a la audición y la escucha.

Además, según comentan estudios sobre ecología acústica, la clase de música en la escuela sigue siendo un espacio donde se enseñan principalmente lenguajes sonoros emergentes a partir de fuentes creadas exclusivamente con ese propósito, así como discursos centrados en la armonía, la métrica y la melodía clásica tradicional. Sin restar valor a este tipo de enseñanza, sería importante también incorporar los sonidos provenientes del entorno cotidiano y de la naturaleza, para que el alumno pueda tener un contacto directo y un mayor conocimiento de estas otras sonoridades, con las que interactúa pero que no son abordadas en su educación formal (Espinosa, 2006). Por estos motivos, la formación auditiva, especialmente a través de actividades en el aula como los paisajes sonoros, propuesta que se abordará en esta investigación, puede ayudar a los estudiantes a convertirse en oyentes activos y mejorar su capacidad de escucha.

2.3. El paisaje sonoro: concepto, autores y aplicaciones educativas

Adentrándonos en el tema principal sobre el que se desarrollará una propuesta en el aula, resulta imprescindible hacer referencia al educador y compositor canadiense Raymond Murray Schafer, uno de los principales teóricos del concepto de paisaje sonoro. Schafer, considerado el pionero en el estudio de los entornos acústicos, no solo ha transformado la manera en que entendemos el sonido, sino también su relevancia en la educación y en la vida cotidiana. Este autor introduce el término paisaje sonoro para hacer que sus alumnos tomen conciencia de la contaminación acústica en la que están inmersos en muchas ocasiones y den valor a todos los sonidos que bailan a su alrededor, especialmente los que pasan desapercibidos (Botella y Hurtado, 2016). El proyecto de inventario de paisajes sonoros que se llevó a cabo alrededor del mundo, respaldado por la UNESCO, tiene como objetivo establecer una nueva relación entre el ser humano y los sonidos que lo rodean. Para trabajar este concepto, desarrolló unos ejercicios denominados

Ear Cleaning Exercises (Schafer, 1967), ejercicios de limpieza del oído que buscan agudizar la percepción sonora y la atención auditiva, inspiración de esta propuesta.

Entendemos entonces que este nuevo concepto surge como una invitación a escuchar el mundo como si fuera una gran composición musical. En palabras de Schafer (1991) se desarrolla ese «paisaje sonoro» a través de la siguiente definición:

Denomino soundscape (Paisaje Sonoro) al entorno acústico, y con este término me refiero al campo sonoro total, cualquiera que sea el lugar donde nos encontremos. Es una palabra derivada de landscape (Paisaje); sin embargo, y a diferencia de aquella, no está estrictamente limitada a lugares exteriores. El entorno sonoro que me rodea mientras escribo esto es un Paisaje Sonoro (p. 16).

Para una mayor comprensión de este concepto, se invita al lector, esté donde esté, a hacer una prueba de cerrar los ojos y escuchar con atención a su alrededor durante un minuto. Cualquier sonido del entorno entra dentro de la maravillosa composición de paisaje sonoro en el que se ubica en ese momento. El aleteo de una paloma a través de la ventana, el sonido de las teclas del teclado del ordenador, cualquier sonido es merecedor de nuestra audición atenta y valorativa y forma parte del ambiente con el que interactuamos. Así, Rodríguez y Schafer parten de la base de que la combinación de sonidos y ruidos forma parte de un entorno concreto y conforma un paisaje sonoro único, con una identidad sonora propia e intransferible (2015). En palabras de este mismo autor: «la nueva orquesta es el universo sónico, y los nuevos músicos cualquiera o cualquier cosa que suene» (Schafer, 2011, p. 14).

Una vez expuesto que el conjunto de sonidos que influyen en nuestra percepción del entorno tiene nombre propio como concepto, debemos otorgarle la importancia que merece en el descubrimiento del mundo. Así lo señala Schafer (2006):

Ese paulatino encuentro con lo que vibra, huele, brilla o suena a nuestro alrededor es origen del asombro, emoción que para Aristóteles era inicio de toda actividad verdaderamente humana. Sin embargo, nuestros sentidos se abren sin que medie en sus principios guía alguna, y es necesario que el tiempo, la experiencia, el entorno social vayan desbastando esos receptores que le dan forma al mundo, que nos hacen inteligible el mundo (p. 9).

Por este motivo y sin limitar este concepto solo al autor mencionado anteriormente, mencionaremos las ideas de la compositora Hildegard Westerkamp, quien formó parte del *World Soundscape Project*, fundado por Schafer en los años 70, donde se promovía la escucha crítica del entorno sonoro y la creación de conciencia sobre la influencia del sonido en nuestras vidas. Esta autora ha contribuido significativamente a la difusión y el desarrollo de la conciencia sobre los paisajes sonoros a través de la *The Soundscape Newsletter*, instrumento útil para ayudar

a formar en 1993 el *World Forum for Acoustic Ecology* (WFAE) que vincula a colectivos de diversas partes del mundo interesados en este concepto; así como fomentaba su aplicación y su formación desde edades tempranas (Sastre, 2012).

Asimismo, esta última compositora y ecologista alemana explica cómo poder aplicar este concepto de paisaje sonoro con el alumnado y nos acerca a los conocidos *soundwalks*. Estos paseos sonoros son una experiencia de escucha móvil que se caracteriza por combinar el caminar (la movilidad humana) con la escucha (atención sensorial), creando una experiencia de audición activa y consciente del entorno (Frauke, 2018). Esta práctica constituye una oportunidad única de participar activamente en el paisaje sonoro con el objetivo de fomentar la escucha de nuestro alrededor y emitir juicios críticos sobre los sonidos escuchados y su potencial contribución al equilibrio del entorno sonoro.

Los aspectos educativos y pedagógicos de los *soundwalks* están presentes en todas las prácticas de esta actividad. Además, existen ideas específicas sobre los diversos fines pedagógicos de las caminatas sonoras. Tinkle considera que el *soundwalking* forma parte de la pedagogía del sonido (2015); Dietze (2000) explora proyectos realizados con alumnos de escuelas, y Butler (2007) examina el uso del audio locativo para la enseñanza. Del mismo modo, el proyecto EARS 2 (2016) proporciona instrucciones y material didáctico muy útiles y accesibles para el *soundwalking*, destinados principalmente a docentes y estudiantes de secundaria, pero con un enfoque que puede ser aplicado en cualquier nivel educativo para aquellos interesados en utilizar *soundwalks* en su enseñanza. Este campo ha sido eficazmente testeado y aplicado en el área educativa.

Como planteábamos con los paisajes sonoros, esta práctica ofrece la oportunidad desde edades tempranas de romper con la sobrecarga de estímulos visuales y auditivos producidos artificialmente, permitiéndonos sintonizar de nuevo con los sonidos naturales y cotidianos que a menudo pasamos por alto. Westerkamp nos lo explica de la siguiente forma:

Esta sencilla actividad de caminar, escuchar y crear sonido tiene invariablemente el efecto no solo de volver a conectar a las personas con su comunidad, sino también de inspirarlas al respecto, de crear una vida más equilibrada entre la atracción global del ordenador y el contacto local con los seres humanos vivos y la realidad (2011, p. 12).

2.4. La educación de la escucha en la etapa infantil: una mirada humanista

Tras haber recorrido este extenso análisis, es importante destacar que el concepto de paisaje sonoro, junto con sus diversas formas de implementación, como los paseos sonoros, ofrece un amplio potencial en diferentes áreas, especialmente en el ámbito pedagógico, como se ha mencionado previamente. Este enfoque se caracteriza por su capacidad para integrarse con los contenidos

curriculares y promover el desarrollo de competencias clave dentro de la etapa de Educación Infantil. Del mismo modo, Carles et al. (2010) subrayan que la amplitud del concepto de paisaje sonoro permite trabajar en el aula una gran diversidad de contenidos, tanto del entorno natural (como los sonidos de los elementos, los animales o los fenómenos atmosféricos) como del entorno social y urbano, donde se incluyen los sonidos del trabajo, de las celebraciones, de las máquinas o de los espacios arquitectónicos. También se contemplan fenómenos físico-acústicos como los ecos, las vibraciones o las resonancias, que enriquecen la comprensión del sonido desde una perspectiva más científica y sensorial. En el ámbito educativo, esta variedad sonora favorece la reactivación de la escucha, la conexión entre la música y el entorno, y estimula la creatividad y la reinterpretación de nuevas experiencias auditivas.

Así pues, dado que es importante contar con diversos autores de referencia para llevar a cabo una intervención adecuada a la naturaleza del estudiante, ampliaremos el abanico y mencionaremos algunas propuestas didácticas relevantes sobre los paisajes sonoros. En el documento pedagógico *L'éducation artistique à l'école* (CNDP, 1993) se enfoca el paisaje sonoro como herramienta didáctica a través de una guía en formato audio con expertos de educación infantil que explican su puesta en práctica. Uno de los ejemplos más importantes de este documento es la aplicación de la obra *Maât* de Henri Fourès en una clase de infantil, donde alumnos fueron guiados en la creación y exploración de sus propios paisajes sonoros, desarrollando habilidades de escucha activa y conciencia auditiva. Asimismo, el libro *Músicas en la escuela* (2004), publicado por el Consejo de los publicado por el *Conseil des Centres de Formation de Musiciens Intervenants* (CFMI) [Centros de Formación de Músicos Intervenientes], es una obra de referencia para la educación musical en la etapa escolar dirigida a docentes. Uno de sus proyectos más importantes se centra en el paisaje sonoro, ofreciendo actividades para que los niños creen composiciones basadas en los sonidos de su entorno, abordando la integración de la música en el currículo.

Dejando a un lado los sonidos artificiales creados exclusivamente con fines didácticos o métricos, esta propuesta de paisajes sonoros abre una puerta a la sonoridad auténtica del mundo que rodea a la infancia. Permite sumergir al alumnado en el auditorio poco visible de su día a día para despertar en ellos la capacidad de escuchar con conciencia y reconocer el maravilloso abanico sonoro con el que interactúan constantemente, pero que en demasiadas ocasiones pasa desapercibido. En una sociedad acelerada, muy estimulada visualmente y poco atenta a los detalles, aprender a escuchar se convierte en un acto de resistencia y conexión. A través del paisaje sonoro, los niños no solo mejorarán su percepción auditiva, sino que también desarrollarán una mayor apreciación por su entorno, valorarán la escucha activa como una herramienta útil y descubrirán cómo lo visual

y lo sonoro se entrelazan en una sinfonía casual que los define y los vincula con el mundo y con su experiencia escolar. Esta educación de la escucha no es solo musical, es profundamente humana. En conclusión, la Educación Infantil ofrece un momento clave para fortalecer estas competencias auditivas.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Tomando como base los beneficios que aportan los paisajes sonoros en la enseñanza y la reducida atención a los sonidos del entorno actual, surge la presente propuesta educativa. Esta iniciativa ha sido diseñada para el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Se organiza en tres sesiones consecutivas con una duración aproximada de entre 50 y 60 minutos, desarrolladas tanto en el aula como en espacios exteriores del centro. La temporalización se reparte en fases que responden a los momentos de atención más efectivos en la etapa infantil: inicio motivador, desarrollo participativo y cierre reflexivo, garantizando la continuidad del proceso y su integración en la rutina escolar. Cada actividad constituye un paso progresivo hacia la adquisición de una escucha más consciente, partiendo de la identificación de los sonidos cotidianos hasta recuperar la atención auditiva como vía de conexión con el medio. Además, la propuesta didáctica expuesta a continuación está inspirada en las experiencias pedagógicas de R. Murray Schafer y en los paseos sonoros de Hildegard Westerkamp, quien impulsó esta práctica como una herramienta para el desarrollo de la conciencia auditiva en los infantes. De este modo, se plantea una intervención que no solo busca mejorar la percepción auditiva, sino también cultivar la sensibilidad estética, la observación activa y el vínculo emocional con el entorno a través de la exploración del paisaje sonoro, abriendo una puerta a la investigación de este concepto en la etapa de Educación Infantil.

3.1. *Diario sonoro personal: introducción al paisaje sonoro*

Antes de mencionar el término *paisaje sonoro*, se debe introducir el tema a través de preguntas sobre su entorno cotidiano para generar cercanía con la temática y establecer una conexión entre el contenido y su experiencia diaria. Para ello, pueden emplearse ejemplos familiares, como, por ejemplo:

- ¿Escuchamos muchos sonidos durante el día?
- ¿Alguna vez te has fijado en los sonidos que escuchas cuando estás en casa?
- ¿Qué escuchas cuando estás jugando en el patio o cuando estás en la cama por la noche?

- Cuándo vienes de camino al colegio, ¿hay sonidos a nuestro alrededor?
¿Qué sonidos escuchamos?

Así pues, tras estas cuestiones en formato asamblea, deberá introducirse el concepto de paisaje sonoro, facilitando la comprensión de que todos los sonidos que nos rodean forman parte de un paisaje sonoro, al que estamos expuestos y con el que podemos interactuar ininterrumpidamente. Una vez que este concepto sea introducido, se comenzará con la actividad de creación de un diario sonoro personal. Se repartirá al alumnado un folio que en breves instantes se convertirá en su propio baúl de sonidos. Una vez que todos lo tengan, y de acuerdo con las indicaciones del propio Schafer, se plantea una serie de preguntas que les ayudará a comprender los sonidos a los que están expuestos diariamente al introducir el nuevo concepto. Se trabajarán las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál fue el primer sonido que escuchaste esta mañana al despertarte?
- ¿Cuál es el sonido más fuerte que has escuchado esta semana? ¿Y el más flojo?
- ¿Cuál es el sonido que más te gusta escuchar en tu día a día? ¿Y el que menos?
- ¿Cuál es el sonido que más escuchas en el colegio?

Además, como refuerzo y en caso de que los alumnos no aporten muchas ideas al principio, se les podrán mostrar pequeños dibujos con elementos que probablemente hayan visto en casa por la mañana y cuyos sonidos quizá no recuerden. Estos pueden ser sonidos geofísicos (el viento de camino al colegio, la lluvia golpeando la ventana...), biológicos (el sonido de los pájaros de camino al colegio, el ladrido de su perro en casa...) o antropogénicos (la tostadora, la televisión, el coche...).

Las preguntas se abordarán de forma colectiva, propiciando un espacio de diálogo, intercambio y creatividad en torno a las experiencias auditivas del alumnado. A continuación, se invitará a los estudiantes a representar gráficamente sus respuestas en el folio, dando forma a un diario sonoro personal que recoja los sonidos más significativos de su vida cotidiana. Esta actividad pretende fomentar la conciencia auditiva y establecer una correspondencia entre la percepción sonora y su representación visual, consolidando la relación entre imagen, sonido y entorno. Asimismo, se propone que el diario pueda ser continuado en el hogar, incorporando nuevos sonidos percibidos fuera del aula, con el fin de extender la práctica de la escucha activa al ámbito familiar y cotidiano.

3.2. Reconocimiento auditivo del entorno: clasificación de sonidos

En esta segunda actividad, el alumnado avanza hacia una comprensión más analítica de los paisajes sonoros, aprendiendo a distinguir y clasificar los distintos tipos de sonidos que conforman su entorno. Esta fase responde a la idea de Schafer (1991) de «afinar el oído» para discernir entre las múltiples capas acústicas del mundo que nos rodea.

La sesión se inicia retomando los sonidos registrados en los diarios personales, con el fin de establecer continuidad entre las actividades. A partir de este punto, se propone una experiencia auditiva guiada: los niños escuchan una serie de sonidos grabados, sin apoyo visual inicial, que representan tres categorías fundamentales: sonidos geofísicos o naturales (viento, lluvia, truenos), sonidos biológicos (canto de pájaros, ladridos, pasos) y sonidos antropogénicos (coches, timbres, voces). Tras cada audición individual, se les pedirá que seleccionen entre varias imágenes cuál creen que representa ese sonido, estableciendo conexión sonido-imagen. Posteriormente, reproducen con su voz o con objetos del aula aquellos sonidos que han reconocido, estimulando la expresión corporal y la creatividad auditiva. Además, cada sonido se asociará con situaciones familiares de su vida cotidiana, de modo que puedan relacionarlo con experiencias propias y situarlo en un contexto reconocible.

La actividad culmina con la representación colectiva de una historia sonora, en la que los sonidos se integran como elementos narrativos, reemplazando palabras o imágenes. Por lo que, cada vez que aparezca una imagen en la narración omitiendo una palabra, los alumnos deberán reproducir el sonido que corresponda para crear nuestra historia sonora con los elementos del entorno trabajados anteriormente. De este modo, el alumnado experimenta cómo la secuencia de sonidos puede generar significado, emoción y ritmo, reforzando su capacidad para escuchar, interpretar y representar el mundo a través del oído.

3.3. Exploración sonora del entorno escolar: el paseo sonoro (Soundwalk)

El alumnado se organiza como un grupo de «exploradores del sonido» y, acompañado por su docente, realiza un recorrido guiado por distintas zonas del patio y los alrededores del centro educativo. Antes de comenzar, se recuerda brevemente qué es un paisaje sonoro y se explica la finalidad de la actividad: aprender a escuchar el entorno con atención, curiosidad y respeto. Durante el paseo, se efectúan breves pausas para escuchar de manera atenta y silenciosa, registrando mentalmente los sonidos percibidos: el viento entre las hojas, los cantos de los pájaros, las voces lejanas, el ruido de una puerta, el roce de los pasos. La consigna principal es mantener el silencio como medio para «dejar hablar al entorno», promoviendo la actitud de escucha profunda. Cada pausa tiene como objetivo fomentar la escucha

consciente, despertar la curiosidad auditiva y reconocer la diversidad de timbres, intensidades y duraciones que conviven en un mismo espacio.

Tras el recorrido, el grupo regresa al aula para compartir, mediante conversación guiada, los sonidos más destacados, los que generaron sorpresa o incomodidad y aquellos que resultaron agradables. Este intercambio verbal favorece la interiorización emocional en el aula de la experiencia exterior y la expresión del juicio estético. Para reforzar esta experiencia en edades tempranas, se reproducirá una serie de sonidos grabados previamente o tomados de bancos de sonidos (*sonidos enlatados*), como el canto de diferentes aves, una campana escolar, pasos sobre hojas secas, el ruido del viento o el motor de un coche. Los niños escuchan estos sonidos de forma ordenada y se les preguntará si los reconocen, si creen que los oyeron durante el paseo o si localizan estos sonidos en algún lugar en el que hayan estado.

Como extensión creativa del paseo sonoro, se propone la elaboración de un «baúl de los sonidos del patio», una caja que contiene objetos reales (hojas, piedras, ramitas o campanas) capaces de reproducir algunos de los sonidos escuchados en el exterior. De este modo, se conserva dentro del aula una muestra tangible de los sonidos del patio, que puede ser activada cuando los niños los cogen y los hacen sonar. Así, se les permite revivir la experiencia del paseo desde el interior del aula y reforzar la relación entre lo vivido, lo sentido y lo recordado. Finalmente, el grupo elaborará un mural sonoro colectivo, donde representarán mediante dibujos o símbolos los sonidos más significativos del recorrido. Algunos pueden dibujar el canto de los pájaros, otros las hojas agitadas por el viento o los pasos sobre el suelo del patio. Este mural, expuesto en el aula, funciona como una memoria visual y emocional del paisaje sonoro explorado, un registro artístico de la experiencia que mantiene vivo el aprendizaje y permite seguir profundizando en la educación de la escucha. A través de esta secuencia, el alumnado no solo identifica y reconoce los sonidos del entorno, sino que aprende a comprenderlos, valorarlos y expresarlos, integrando la experiencia auditiva en su desarrollo cognitivo, sensorial y emocional.

4. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

El desarrollo de esta propuesta pone de relieve el valor educativo del paisaje sonoro como herramienta didáctica para la Educación Infantil, en consonancia con las ideas de Murray Schafer (1991, 2006), quien reivindica la necesidad de redescubrir el entorno acústico como fuente de aprendizaje y de asombro. Partiendo de los fundamentos de la ecología acústica, se demuestra que el sonido y la escucha pueden convertirse en ejes vertebradores del aprendizaje sensorial, artístico y emocional, ofreciendo una alternativa pedagógica que favorece la atención, la

creatividad y la conciencia ambiental en las primeras etapas de la educación. Tal y como afirma Schinder (1993), el oído constituye una herramienta esencial para interpretar la realidad; educarlo implica desarrollar una forma diferente de conocimiento y una vía alternativa de comprensión del entorno.

Integrar la escucha activa del entorno dentro del currículo supone ampliar la mirada sobre la educación musical, no se trata únicamente de enseñar música, sino de enseñar a escuchar el mundo. El paisaje sonoro invita al alumnado a descubrir la riqueza acústica que lo rodea, a diferenciar los sonidos naturales y humanos y a comprender su valor expresivo y comunicativo. A través de experiencias de exploración sonora, los estudiantes pueden descubrir que el sonido no es solo un estímulo auditivo, sino también una forma de comunicación y expresión presente en todas partes (Westerkamp, 2011). De esta forma, se fomenta una relación más consciente con el entorno y se fortalece la sensibilidad estética y emocional desde la infancia.

Asimismo, esta investigación evidencia que la educación auditiva basada en la exploración sonora contribuye a una formación integral del niño, al unir percepción, emoción y pensamiento (Carles *et al.*, 2010). La propuesta parte de una metodología vivencial y participativa, donde la experiencia directa con los sonidos cotidianos se convierte en una oportunidad para observar, reflexionar y crear prestando atención a aquello a lo que están expuestos continuamente, dentro de un entorno en el que forman parte interactuando con él. A través de la escucha, el alumnado desarrolla competencias transversales como la atención plena, la empatía y la capacidad de expresión. Del mismo modo que se revaloriza la capacidad auditiva infantil y se crea ese acercamiento a los sonidos que habitualmente pasan desapercibidos en la rapidez diaria.

En cuanto a las implicaciones educativas derivadas de este trabajo, ha salido a la luz que este concepto es una nueva vía pedagógica inclusiva, sensorial y abierta a la exploración que mejora la práctica docente y favorece la investigación futura sobre el concepto. No queremos que la enseñanza musical se desarrolle de forma incompleta o poco significativa para el alumnado. Así como dijo Sénancour, citado por Lowenthal (1976): «Nunca he visto una imagen de los Alpes que los haga tan reales como una melodía alpina» (p. 20); esta afirmación resume el propósito de esta propuesta: mostrar que el sonido, en su dimensión más natural y cotidiana, puede ser más evocador que cualquier imagen, valorizando así el paisaje sonoro y el objetivo de esta investigación.

Por todo ello, el paisaje sonoro se presenta como un campo fértil para la innovación educativa y la investigación futura. Analizar cómo los niños perciben, interpretan y representan los sonidos de su entorno puede abrir nuevas líneas de estudio sobre la memoria auditiva, la relación entre emoción y percepción o la influencia del ambiente sonoro en el bienestar infantil. Así pues, este enfoque no

solo enriquece la enseñanza musical, sino que amplía el horizonte educativo e investigador hacia una pedagogía más abierta y consciente.

En definitiva, se concluye que educar el oído no es solo enseñar a oír, sino a escuchar de verdad: escuchar activamente, con atención, con presencia, con emoción. Escuchar es una forma de mirar el mundo sin usar los ojos, de conectar con lo que nos rodea desde la sensibilidad, la curiosidad y el respeto. A través del paisaje sonoro se abre la puerta al descubrimiento de aprender abriendo el oído y enseñar abriendo la mente, reconectando con lo cotidiano, valorando el silencio y redescubriendo el poder del sonido como fuente de conocimiento y de encuentro con el mundo. Incorporar esta perspectiva en la escuela supone apostar por una educación más humana, atenta y consciente, donde cada sonido se convierte en una oportunidad para aprender a escuchar y, en definitiva, para aprender a convivir con el mundo sonoro.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Botella Nicolás, A. M., & Hurtado Soler, A. (2016). *Innovación docente en el grado de maestro de la Universitat de València: La percepción auditiva y visual del paisaje a través de las TIC*. Opción, 32(7), 215-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5916869>.
- Butler, D. (2007). *Memoryscape: How audio walks can deepen our sense of place by integrating art, oral history and cultural geography*. Geography Compass, 1(3), 360-372. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2007.00017.x>.
- Carles, J.L; Palmese, C. y Alcázar, A. (2010) *Paisajes sonoros de Cuenca*. España: Universidad de Castilla la Mancha.
- CNDP (1993). *L'éducation artistique à l'école*. París: Hachette.
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2022). *Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, (255), 33054-33068.
- Conseil des CFMI (2004). *Músicas en la escuela: guía de competencias musicales*. Francia: Fuzeau, J.M.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.
- Dietze, L. (2000). *Learning is living: Acooustic ecology as pedagogical ground. A report on experience*. The Journal of Acooustic Ecology, 1(1), 20-22.
- EARS 2. (2016). Soundwalks. Recuperado el 12 de mayo de 2016, <http://ears2.dmu.ac.uk/learning-object/soundwalks/>.
- Espinosa, S. (2006). *Ecología acústica y educación: Bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*. Barcelona: GRAÓ.

- Frauke, B. (2018). *Soundwalking*. En M. Bull (Ed.), *The Routledge companion to sound studies* (1.^a ed., 9-17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722191>.
- Gardner, H. (2001). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th ed.). Basic Books.
- Lee, D., & Hatesohl, D. (1993). *Listening: Our most used communication skill* (CM-0150-1993). University of Missouri. <https://hdl.handle.net/10355/50293>.
- López Melgarejo, A. M., López Núñez, N., & Montoya Rubio, J. C. (2023). *Música para la Educación Infantil: Elementos didácticos, teóricos y prácticos*. Kindle Direct Publishing.
- Lowenthal, D. (1976). Los pequeños «maestros cantores» de la naturaleza. *El Correo*, 18-21.
- Real Academia Española. (s.f.). Escuchar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de febrero de 2025. <https://dle.rae.es/escuchar>.
- (s.f.). Oír. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de febrero de 2025. <https://dle.rae.es/oír>.
- Rodríguez, G. A. (2015). Música, creación e interpretación: del aula universitaria al aula de educación infantil. *Opción*, 31(6), 742-764. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571045>.
- Sastre Pisonero, E. (2012). *Posibilidades didácticas del paisaje sonoro en educación infantil* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- Schafer, R. M. (1967). *Ear Cleaning: Notes for an Experimental Music Course*. Berandol Music Limited.
- (1991). *El paisaje sonoro*. Intermedio Ediciones.
- (2006). *Hacia una educación sonora: 100 ejercicios de audición y producción sonora*. Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- (2011). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Melos.
- Schinder, E. (1993). *Salud y contaminación sonora*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Tinkle, A. (2015). *Sound pedagogy: Teaching listening since Cage*. *Organised Sound*, 20(2), 222-230. <https://doi.org/10.1017/S1355771815000102>.
- Westerkamp, H. (2011). *Exploring balance & focus in acoustic ecology*. *The Journal of Acoustic Ecology*, 11(1), 7-13.
- Zenatti, A. (1991). *Aspectos del Desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 57-70.

CUANDO LOUIS ARMSTRONG ENTRA EN EL AULA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD MUSICAL MEDIANTE PRÁCTICAS PROPIAS DEL JAZZ EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

When Louis Armstrong Enters the Classroom: A Didactic Proposal to Foster Musical Creativity Through Jazz Practices in Secondary Education

Juan Francisco DE LA LLAVE GONZÁLEZ 

Investigador Independiente
paco.llave81@gmail.com

RESUMEN: La creatividad es una capacidad esencial para el desarrollo del alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, diversos estudios señalan que esta disminuye durante la adolescencia. En este contexto, el jazz, por su naturaleza improvisada, se presenta como una herramienta idónea para estimular la creatividad. Aunque la presencia de la música popular en la investigación y en la normativa educativa ha aumentado, su aplicación en el aula requiere de metodologías específicas. Este artículo tiene como objetivo presentar y analizar una propuesta didáctica basada en el jazz para fomentar la creatividad musical en estudiantes de Educación Secundaria. La metodología utilizada se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación-acción educativa, centrado en el diagnóstico inicial, la planificación y el desarrollo, y la revisión del proceso creativo del alumnado durante la implementación del proyecto. Los resultados evidencian que una propuesta didáctica bien estructurada, basada en el jazz, puede convertirse en un recurso pedagógico eficaz para fomentar la creatividad, la improvisación y la cooperación en el aula de música. La experiencia demuestra que metodologías basadas en la práctica y la experimentación

pueden transformar la enseñanza musical en un proceso más participativo, inclusivo y significativo para el alumnado de Educación Secundaria.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria; creatividad; improvisación musical; música popular urbana; jazz.

ABSTRACT: Creativity is an essential capacity for student development during compulsory secondary education. However, numerous studies indicate that it declines during adolescence. In this context, jazz, due to its improvisational nature, is presented as an ideal tool to stimulate it. Although the presence of popular music in research and educational regulations has increased, its application in the classroom requires specific methodologies. This article aims to present and analyze a jazz-based teaching proposal to foster musical creativity in secondary education students. The methodology used is based on a qualitative educational action research approach, focusing on the initial diagnosis, planning, and development, and review of the students' creative process during the implementation of the project. The results demonstrate that a well-structured jazz-based teaching proposal can become an effective pedagogical resource to foster creativity, improvisation, and cooperation in the music classroom. Experience shows that methodologies based on practice and experimentation can transform music teaching into a more participatory, inclusive, and meaningful process for secondary school students.

Keywords: secondary school; creativity; music improvisation; popular urban music; jazz.

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad es una capacidad esencial del ser humano que le permite comprender, analizar y transformar la realidad (Belmonte-Lillo & Parodi, 2017). La Real Academia Española la define como «facultad de crear» y «capacidad de creación» (Real Academia Española, s. f.), vinculándola a conceptos como imaginación, originalidad, pensamiento divergente y resolución de problemas, todos ellos cualidades fundamentales para el progreso individual y colectivo.

Autores como Albert (1996) o Gardner y Winner (1982) hablan de una curva en el desarrollo de la creatividad en forma de «U». Según Albert (1996), los periodos de máximo progreso se dan en una infancia creativa y en la edad adulta, mientras que la adolescencia —coincidiendo con el inicio de la Educación Secundaria

Obligatoria— representa el punto de inflexión o descenso de dicha curva. En este contexto, el profesorado de música desempeña un papel clave para contrarrestar esta caída, fomentando entornos de aprendizaje que estimulen la expresión y la creación. Hamann *et al.* (1990) demostraron que los estudiantes de secundaria implicados en actividades musicales obtenían mejores resultados en pruebas de creatividad que aquellos que no participaban en ellas. En este contexto, la propuesta didáctica que aquí se presenta incluye actividades centradas en la creación formal y la improvisación musical. Un enfoque respaldado por investigaciones como las de Alcalá-Galiano (2017) o Koutsoupidou y Hargreaves (2009), que destacan la eficacia de la improvisación para potenciar la creatividad.

Estas consideraciones han sido claves en la elección del jazz como eje temático, al tratarse de un género que favorece la práctica de la improvisación y la exploración creativa. Como señala Peñalver, el jazz presenta «formas y estructuras muy definidas, aptas para la práctica de la improvisación y el desarrollo de la creatividad, así como rico en ejemplos musicales y transcripciones» (Peñalver, 2019, p. 1). A pesar de que la música popular, en este caso el jazz, puede no ser del todo familiar para el alumnado (García-Peinazo, 2017), su presencia en referencias culturales recientes como *La La Land* (2016) o *Soul* (2020) evidencia un vínculo potencial con su entorno cultural.

Junto a la improvisación, la interpretación vocal e instrumental ocupan un lugar central en esta propuesta, tanto por su valor formativo como por la motivación que despierta en el alumnado (Sosa y Rodríguez, 2010). Como destacan Fuentes y Cervera (1989), la práctica instrumental desarrolla habilidades psicomotrices esenciales, por lo que excluirla supondría una formación musical incompleta. Estas actividades se integran de manera natural en metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, que impactan positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Botella y Adell, 2016). El proyecto se completa con actividades como audiciones guiadas, clases magistrales, expresión corporal y uso de tecnologías, promoviendo así un aprendizaje holístico de la música y coherente con el currículo de la ESO.

La integración del jazz y otra música popular en la ESO ha sido objeto de debate desde los años noventa en España. Investigadores como Lomas (1994) y Vilar (1997) abogaron por su incorporación como medio para conectar con el entorno sociocultural del alumnado y favorecer su expresión personal. A partir de los años 2000, este enfoque se consolida: en revistas como *Eufonía* se pasa de tratar marcos teóricos a propuestas aplicadas, evidenciando un proceso de asimilación progresiva. La última década se caracteriza por la proliferación de proyectos interdisciplinares que utilizan la música popular como eje vertebrador, favoreciendo aprendizajes significativos (Lage-Gómez, 2020). Sin embargo, a pesar de los avances logrados y de la inclusión de esta música en el currículo de educación,

nos encontramos a medio camino de los objetivos propuestos, debido a la utilización de herramientas propias de otras músicas para la enseñanza de las músicas populares y que, por lo tanto, no se adecuan a su propia idiosincrasia, con lo que se hace necesario revisar la metodología utilizada (Faure *et al.*, 2020).

En este contexto, el trabajo con música popular —como el jazz— demanda metodologías propias, acordes con su naturaleza, que permitan explotar su potencial educativo en el marco del currículo oficial. Para contribuir en esta línea, el presente artículo tiene como objetivo diseñar y examinar una propuesta didáctica para el aula de música en Educación Secundaria Obligatoria que, a través del jazz como herramienta pedagógica, fomente el desarrollo de la creatividad musical del alumnado.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y aplicado, orientado a la mejora de la práctica educativa a través de la reflexión docente y la acción en el aula. Enmarcado dentro de la investigación-acción educativa, la cual permite valorar y transformar la práctica musical como espacio de aprendizaje creativo.

El proceso se organiza en tres fases:

- Diagnóstico inicial: análisis del contexto educativo y detección de las necesidades formativas del alumnado con relación a la capacidad creativa.
- Diseño e implementación: elaboración de una propuesta didáctica centrada en la improvisación, la escucha activa, la experimentación sonora y la creación colectiva, aplicada en el aula de música.
- Evaluación y reflexión: recogida de datos a través de la observación directa y el registro de sesiones, con el fin de valorar el impacto de la propuesta en los estudiantes.

La implementación se llevó a cabo en una clase de 2.º de ESO perteneciente a un centro público de Educación Secundaria. El grupo, de carácter heterogéneo, sirvió como muestra representativa del alumnado habitual de esta etapa, con distintos niveles de experiencia musical. El docente desempeñó el papel de investigador, guía y observador del proceso.

Para el análisis de la experiencia se utilizaron instrumentos cualitativos, como son el diario de aula del docente y la grabación de la interpretación final.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Aspectos generales

La propuesta educativa *Cuando Louis Armstrong entra en el aula* ha sido diseñada conforme al marco normativo establecido en el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece el currículo correspondiente a la etapa de ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Por su vinculación temática con los orígenes del jazz y el Mardi Gras de Nueva Orleans —celebración de gran relevancia cultural en la historia del jazz—, se propone que sea implementada en torno al periodo de carnaval. Esta contextualización temporal no solo refuerza el enfoque histórico y sociocultural de la propuesta, sino que permite establecer vínculos significativos entre el contenido musical trabajado en el aula y manifestaciones festivas conocidas, como por ejemplo los carnavales de Cádiz, favoreciendo así una experiencia educativa más inmersiva y motivadora para el alumnado. En 2.º de ESO en Andalucía, la asignatura de Música cuenta con dos horas lectivas semanales; por ello, para el desarrollo completo de esta propuesta, estructurada en seis sesiones de una hora, se prevé una duración total de tres semanas. Aunque la duración oficial de cada sesión es de 60 minutos, su planificación se ha articulado en torno a 50 minutos, considerando que en la práctica este tiempo suele verse reducido por cuestiones organizativas como la entrada del alumnado y la preparación del material.

Se ha concebido desde un enfoque interdisciplinar en relación con otras áreas del currículo. Así, se favorece el desarrollo competencial del alumnado mediante la conexión con materias como Lengua Castellana y Literatura —a través del análisis de letras y narrativas musicales—, Matemáticas —en el tratamiento de estructuras rítmicas y métricas—, Lengua Extranjera Inglés —en la comprensión y pronunciación de textos musicales—, y Educación Plástica, Visual y Audiovisual —mediante la observación y análisis de elementos visuales asociados al jazz en el cine y en el espectáculo en vivo. Este planteamiento global promueve una visión integradora del aprendizaje, enriqueciendo el proceso educativo a través de múltiples lenguajes y disciplinas.

Para garantizar el desarrollo eficaz de las sesiones, resulta necesario disponer de un espacio amplio y funcional, específico para la práctica musical. La disposición del mobiliario debe ser flexible, adaptándose a distintas metodologías y formatos de agrupación (grupo-clase, pequeño grupo o trabajo individual). Se recomienda situar un piano junto a la mesa del docente para facilitar la ejemplificación inmediata de contenidos. El aula debe concebirse como un entorno dinámico que fomente la participación activa y la experimentación sonora.

En cuanto a los recursos materiales, se requiere un reproductor de audio, así como atriles, pizarra e instrumentos musicales diversos para las tareas

interpretativas, incluyendo instrumentos Orff, flautas, pianos y, si es posible, instrumentos característicos del jazz como guitarra eléctrica, contrabajo y batería. Es importante, además, contar con un equipo de sonido completo y recursos informáticos adecuados que permitan la grabación y tratamiento del proyecto final, contribuyendo así al desarrollo competencial en contextos de creación y producción musical.

3.2. Metodología del proceso de enseñanza

A la hora de definir la metodología didáctica, resulta esencial conocer el nivel y las capacidades del alumnado, de modo que se pueda establecer un punto de partida adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La observación, tanto individual como grupal, permite ajustar con mayor precisión distintos elementos, como el arreglo de la canción *When The Saints Go Marching In* o la asignación de roles en el proyecto final de grabación. En este sentido, y en consonancia con la normativa vigente que promueve metodologías activas y propuestas prácticas, se han diseñado actividades de escucha activa, análisis, interpretación, improvisación y percusión corporal. Estas estrategias favorecen la asimilación progresiva de conceptos complejos, como la interiorización del pulso o la improvisación, facilitando un aprendizaje significativo y adaptado a las características del grupo.

Asimismo, se ha optado por un enfoque de aula que integra actividades individuales —como el Kahoot de evaluación—, actividades cooperativas en pequeños grupos, entre las que se incluye el análisis de la canción seleccionada, y propuestas desarrolladas en gran grupo, destacando la interpretación de *When the Saints Go Marching In*. Además, se han reservado unos minutos en determinadas sesiones para breves tutorías con los diferentes grupos para resolver dudas sobre la actividad de análisis, lo que favorece tanto la asimilación de contenidos como la observación y evaluación del alumnado.

Respecto al trabajo del lenguaje musical, se ha adaptado el enfoque a la diversidad de niveles del alumnado para facilitar la interpretación instrumental. A quienes presentaban mayores dificultades en la lectura se les proporcionará la misma partitura que a los alumnos/as que puedan leer música, pero con anotaciones adicionales, como nombres de notas o digitaciones. Asimismo, se contempla la posibilidad de que opten por instrumentos de percusión de afinación no determinada, aprendiendo sus partes por observación e imitación.

El repertorio elegido responde a criterios de calidad, representatividad y adecuación al nivel técnico del grupo. Para apoyar el desarrollo de las actividades, se han incorporado recursos como musicogramas, *timeliners*, ejemplos audiovisuales y explicaciones contextualizadas sobre estilos y artistas. Todo ello culmina en un proyecto final consistente en la grabación grupal de la canción trabajada,

concebido no solo como elemento motivador, sino como herramienta para fomentar la cooperación, gestionar la exposición escénica, desarrollar la creatividad y afianzar competencias musicales y personales.

3.3. *Desarrollo de la propuesta*

Se presenta a continuación la estructura de las seis sesiones, en las cuales, a través de diversas actividades, se busca favorecer un acercamiento integral al género del jazz, fomentando tanto la reflexión como la experiencia directa con el lenguaje jazzístico¹.

– Sesión 1: Jazz, jazz, jazz...

El objetivo general de la sesión será el de introducir al alumnado en los orígenes y primeros estilos del jazz mediante experiencias visuales, auditivas y participativas que promuevan una actitud crítica hacia los distintos usos y funciones de la música, el desarrollo de la audición comprensiva y el trabajo colaborativo como vehículo para la construcción colectiva del conocimiento musical.

La sesión comienza con una actividad en torno a la proyección del vídeo promocional del 50.º Festival Heineken Jazzaldia de San Sebastián. Antes del visionado, el profesorado orienta al grupo indicándoles en qué aspectos deben centrar su atención: homogeneidad o heterogeneidad de estilos musicales, instrumentos presentes, tipos de agrupaciones, aparición de mujeres en escena, vestuarios, perfil del público y características de los escenarios. Tras el visionado, se abre una breve conversación con el grupo para reflexionar sobre lo observado y sobre los conocimientos previos que poseen acerca del jazz. A continuación, cada estudiante redactará de forma anónima una impresión personal sobre lo que le ha motivado o llamado la atención de la música escuchada en el vídeo. Estos fragmentos se intercambiarán entre los miembros del grupo, quienes leerán en voz alta el texto recibido y compartirán su opinión o puntos de vista sobre el mismo. Esta dinámica tiene como objetivo fomentar la participación, el respeto a la diversidad de opiniones y la capacidad de análisis crítico ante distintas manifestaciones musicales.

En una segunda actividad, el profesorado explicará de forma estructurada cómo se desarrollan las diferentes sesiones. Se informa sobre el proyecto final de grabación de la canción *When the Saints Go Marching In*, que servirá como culminación del trabajo del alumnado, así como sobre las diferentes actividades

1. Todos los materiales didácticos para el desarrollo de las actividades pueden ser consultados en la siguiente dirección web: https://drive.google.com/drive/folders/13MT3Sk4M-RcbtCXtbidKDpygcPH8Z-0?usp=drive_link

de evaluación. Asimismo, se debe ofrecer una visión general de los contenidos que se irán trabajando en cada sesión.

En la tercera actividad se trabajarán, mediante clase magistral, los contenidos relacionados con los orígenes del jazz. La explicación se desarrolla mediante una presentación en PowerPoint en la que se abordan los siguientes contenidos:

- Etimología del término «jazz».
- Influencias musicales y culturales que dieron origen al estilo.
- La improvisación como principal característica del jazz. Audición: *Les feuilles mortes*, Joseph Kosma.
- Contexto geográfico y social en el que nace el jazz.
- El blues: origen, estructura y armonía. Audición: *Kind Hearted Woman Blues*, Robert Johnson.
- El ragtime: antecedentes, ritmo característico y estructura. Audición: *The Entertainer*, Scott Joplin.
- Otros compositores representativos del contexto de aparición del jazz. Audición: *Rhapsody in Blue*, George Gershwin.

Durante esta actividad, todos los ejemplos auditivos pueden ser interpretados en directo al piano, lo que favorece una experiencia más inmersiva y una comprensión más directa de los estilos musicales abordados.

Para finalizar la sesión, se introduce una de las tareas principales que será evaluada al final de la unidad: el trabajo de análisis grupal. La clase se divide en grupos de cuatro personas. Con ayuda del proyector, se presentan las carátulas de distintos álbumes representativos del jazz y se reproducen fragmentos breves de cada uno de ellos. Cada grupo selecciona un álbum que trabajará a lo largo de las próximas sesiones. Como tarea para la siguiente sesión, los grupos deben escuchar todas las canciones del álbum elegido y consensuar una sola pieza sobre la cual elaborarán un análisis detallado utilizando una ficha diseñada específicamente. La ficha contempla diversos aspectos como los músicos que intervienen, el estudio de grabación, las notas o comentarios incluidos, la identificación de la melodía principal, los instrumentos encargados de las improvisaciones y una valoración personal de la audición realizada. En sesiones posteriores se destinarán algunos minutos a la resolución de dudas. Los resultados del análisis se plasmarán en un póster que incluirá un código QR vinculado a una playlist digital con las piezas seleccionadas por cada grupo. Estos pósteres se expondrán en el centro educativo, favoreciendo así la difusión del trabajo realizado, el uso significativo de recursos digitales y el reconocimiento del esfuerzo colectivo del alumnado.

– Sesión 2: Mardi Gras

En esta segunda sesión se persigue que el alumnado adquiera una visión general de los orígenes del jazz, atendiendo a sus primeros estilos y figuras representativas. Se impulsará una actitud crítica ante los distintos usos y funciones sociales de la música, en este caso vinculados a la celebración del carnaval. Asimismo, a través de la escucha activa y el análisis formal de una pieza emblemática, se fomentará el desarrollo de la audición comprensiva y el entendimiento formal de un tema de jazz. Finalmente, se promoverá el trabajo cooperativo mediante la toma de decisiones grupales que irán definiendo el proyecto musical final.

La primera actividad gira en torno a la visualización de dos vídeos. El primero muestra brevemente diez carnavales del mundo y el segundo presenta el carnaval de Nueva Orleans. Antes del visionado, se pregunta al alumnado si conocen o han vivido algún carnaval, para activar conocimientos previos. Tras el primer vídeo, se entabla un breve debate sobre qué carnavales conocían y cuáles les han resultado más llamativos, destacando la diversidad y la multiculturalidad. Posteriormente, se enfoca la atención en el carnaval de Nueva Orleans y se visualiza un fragmento del segundo vídeo donde se introducen el Mardi Gras, el estilo dixieland y la dimensión musical del carnaval en dicha ciudad.

En la segunda actividad se realiza una explicación expositiva sobre los comienzos del jazz en la que se abordan los siguientes contenidos:

- Grabación en 1917 del primer álbum de jazz.
- El Dixieland y su salida de Nueva Orleans.
- Características diferenciadoras entre el dixieland y el estilo Chicago.
Audición: *When the Saints Go Marching In*.
- Louis Armstrong: figura clave.

La tercera actividad trabaja, mediante la escucha, la pieza *When the Saints Go Marching In*, primero mediante la audición y, posteriormente, con el visionado del video. En una primera fase, el alumnado identifica los instrumentos presentes, familiarizándose con los timbres propios de un combo de jazz. A continuación, se fragmenta el audio para analizar la estructura típica de un estándar de jazz, distinguiendo: introducción, tema o melodía principal y solos, aprovechando para definir los conceptos de «tema» e «improvisación». Para facilitar la comprensión, se emplean herramientas visuales como un *timeliner* y un musicograma elaborados específicamente. Finalmente, se visualiza el video correspondiente a la grabación trabajada.

En la última actividad de la sesión, el alumnado, en grupo-clase, decide la estructura o forma de la versión de *When the Saints Go Marching In* que preparará

como proyecto final. Asimismo, se determina si incluirán presentación, y en caso afirmativo, quién la realizará y en qué idioma (español o inglés). Decidirán si se realiza una introducción musical, quiénes interpretan de forma vocal o instrumental la melodía de la pieza y quiénes realizarán improvisaciones y con qué instrumento. Asimismo, si algún/a estudiante está familiarizado/a con un instrumento, se le preguntará si quiere tocarlo. Por ejemplo, si toca un instrumento de viento, podría realizar la introducción instrumental; si toca un instrumento de percusión, podría ayudar con el ritmo durante toda la pieza, si toca un instrumento armónico, se le enseñaría los tres acordes de la pieza para que fuera armonizando durante la interpretación.

– Sesión 3: Siéntelo en el 2 y el 4

En esta tercera sesión se continúa el trabajo iniciado en las sesiones anteriores, profundizando en la audición comprensiva y la estructura formal de la pieza *When the Saints Go Marching In*. Se introducen conceptos clave como la acentuación en los tiempos segundo y cuarto del compás, el uso de la percusión corporal como medio de asimilación rítmica y el trabajo de la letra desde la lectura y la pronunciación. Además, se inicia al alumnado en la improvisación musical mediante ejercicios progresivos, fomentando tanto la creatividad individual como la colaboración grupal. A lo largo de la sesión se refuerza el uso de materiales de apoyo, así como una actitud de participación activa y cooperativa.

La primera actividad de la sesión se basa en resolver dudas acerca del trabajo de análisis grupal. Se resuelven las dudas surgidas sobre la ficha de análisis de la pieza seleccionada por cada grupo. A continuación, se realizan preguntas al grupo-clase para repasar contenidos ya tratados: dónde surgió el jazz, cuántos compases tiene la forma blues, quién es Louis Armstrong o las diferencias entre estilos como el ragtime y el dixieland, entre otras. Este breve repaso sirve tanto para afianzar conocimientos previos como para reforzar contenidos básicos.

En la segunda actividad, se trabaja el pulso acentuado en los tiempos segundo y cuarto, característico del jazz, del compás de 4/4. El alumnado forma un gran círculo para realizar un trabajo de percusión corporal. El profesorado explica la diferencia entre la acentuación típica del jazz y la de otros estilos musicales, y se reproduce de fondo el tema *When the Saints Go Marching In*. Con el apoyo del audio, se realizan palmas en el segundo y cuarto pulso, primero junto al profesorado y luego de forma autónoma. Para aumentar la dificultad, el alumnado se balancea marcando los pulsos primero y tercero con el cuerpo y continúa marcando con palmas los tiempos acentuados. Finalmente, el alumnado puede caminar libremente por el aula mientras mantiene el pulso con las palmas que realizará durante la interpretación vocal de la pieza.

La tercera actividad se basa en estudiar la letra de *When the Saints Go Marching In*. Se reparte la partitura correspondiente que les servirá como material de referencia para el resto de la unidad. Se explica cómo se dispone la letra de forma silábica debajo de las notas correspondientes y se practica la pronunciación en inglés, tanto de forma guiada como en lectura coral. El audio original puede utilizarse para apoyar el reconocimiento fonético. En esta sesión todavía no se procede a la interpretación vocal; el objetivo es únicamente trabajar la dicción y familiarizarse con el texto.

La sesión finaliza con una actividad de introducción a la improvisación. Cada estudiante toma el instrumento musical que eligió en la sesión anterior y se le entrega una ficha con ejercicios básicos que también se utilizará en sucesivas sesiones. Se empieza trabajando sobre una sola nota, interiorizando el ritmo típico del swing mediante patrones sencillos. En un siguiente nivel, y por parejas, un alumno/a crea un patrón y el otro/a lo imita, alternando roles. Posteriormente, se introduce de forma progresiva la escala pentatónica, comenzando con combinaciones de dos o tres notas. El docente propone la creación de patrones para que el alumnado vaya asimilando el concepto y la sonoridad, y guía el proceso. Finalmente, se fusionan los patrones rítmicos con el uso de las cinco notas de la escala. La dificultad se adapta al nivel de cada alumno/a. Esta escala musical servirá en sesiones posteriores como base para improvisar sobre la estructura de la canción trabajada.

– Sesión 4: Prepara tus palomitas y dale al *Play*

En esta cuarta sesión, el alumnado profundizará en la relación entre el cine y el jazz, a través del análisis audiovisual de distintos materiales cinematográficos que ayudarán a fomentar el debate y la reflexión sobre aspectos musicales, culturales y sociales asociados al jazz. Además, se avanzará en la interpretación vocal de la pieza *When the Saints Go Marching In*, terminando la sesión con una práctica de improvisación instrumental guiada.

En la primera actividad se procede a la visualización del tráiler de *Ma Rainey's Black Bottom* (2020), habiendo comentado previamente al alumnado en qué elementos deben fijarse: estilos musicales, instrumentos, agrupaciones, rol de la mujer, vestuario, públicos y espacios de interpretación. Tras el visionado, se abre un breve coloquio para intercambiar impresiones, contrastar puntos de vista y compartir otras películas relacionadas con el jazz que el alumnado haya visto.

La siguiente actividad gira en torno a la explicación mediante clase magistral de la relación entre cine y jazz, abordando los siguientes puntos:

- La primera película sonora. Audición: *Mammy* – Al Jolson; Jazz Singer performance.

- El cine y el jazz después de la Segunda Guerra Mundial. Audición: *Rare Window*.
- Diferencia entre películas que usan el jazz y películas que giran en torno al jazz. Audición: *Ahead Official Trailer* (2016) – Don Cheadle, Ewan McGregor.
- A partir de los años 70. Audición: *Theme from The Deadly Affair* – Quincy Jones.
- Cine y jazz en los 90. Audición: *Bird Official Trailer* – Clint Eastwood.

En la tercera actividad, y una vez estudiada la letra en la sesión anterior, se inicia la práctica vocal de la canción. El alumnado se coloca de pie formando un gran círculo, mientras el/la docente, al piano, toca la melodía y cantará junto a ellos/as para facilitar la familiarización con la melodía y la pronunciación en inglés. En caso de haber elegido realizar presentación y/o introducción, también se dedicará unos minutos a su ensayo.

La última actividad se enfoca en ejercicios prácticos de improvisación instrumental con la escala de blues, usando la misma ficha de la sesión anterior. Se repasan patrones rítmicos para asentar el concepto de los cuatro pulsos del compás de 4/4 y las acentuaciones típicas del jazz, y se realizan ejercicios por parejas de imitación melódica sobre los patrones rítmicos estudiados, comenzando con dos o tres notas para aumentar progresivamente la dificultad introduciendo más notas de la escala. El profesorado guía los primeros ejemplos para favorecer la asimilación auditiva y la técnica del lenguaje del blues.

– Sesión 5: Jazz es sinónimo de libertad

En esta quinta sesión se consolidarán los aprendizajes trabajados a lo largo de esta propuesta a través de actividades que refuerzan la interpretación vocal e instrumental, la improvisación y la preparación técnica para la grabación final del proyecto. Todo ello se abordará de forma activa, colaborativa y reflexiva, incorporando además herramientas tecnológicas y promoviendo una actitud crítica y respetuosa.

La sesión comienza con una breve actividad de consolidación en la que se resuelven dudas relacionadas con el trabajo de análisis que cada grupo está realizando. Asimismo, el docente fomenta la participación del alumnado mediante preguntas abiertas y concretas que repasan contenidos de sesiones anteriores, relacionadas con los orígenes del jazz, características del blues y el ragtime, o cuestiones formales como el número de compases del blues o los pulsos acentuados en el compás de

4/4. Esta dinámica no solo permite aclarar conceptos, sino también reforzar el aprendizaje colectivo de manera ágil.

A continuación, se lleva a cabo una nueva actividad de improvisación instrumental utilizando la ficha de materiales. El alumnado comienza a trabajar sobre la forma de 16 compases de la canción *When the Saints Go Marching In*, empleando libremente las escalas pentatónicas y de blues aprendidas en sesiones previas. Se debe tener en cuenta la dificultad que supone para el/la estudiante mantenerse dentro de la forma de la canción, por lo que, durante la práctica, el profesorado acompaña al piano, facilitando referencias auditivas (como cantar el número de compás o tocar la melodía en dinámicas de intensidad suave) que ayuden al alumnado a orientarse dentro de la estructura. Se considera, además, la escucha activa a través de demostraciones de improvisación, en la medida de lo posible, por parte del docente, ya que pueden servir como guía melódica y rítmica.

La tercera actividad se dedica a preparar el equipo técnico necesario para la grabación del proyecto final. Se decide con el grupo-clase la posición que cada estudiante ocupará, posiciones que deberán respetarse el día de la filmación. Una vez definido el reparto espacial, se procede a montar el equipo de sonido y a trabajar los siguientes conceptos: mesa de mezclas, altavoces, micrófonos y conexiones, e introduciendo de manera práctica los conceptos básicos relacionados con el cableado (Jack y canon), entradas y salidas de los distintos dispositivos, y el control de volumen tanto por canal como general. Esta actividad busca que el alumnado adquiera nociones elementales sobre sonorización y sea capaz de aplicar lo aprendido, bajo la supervisión del profesorado, a la hora de preparar el material para la grabación.

Con la última actividad de la sesión, se avanza en la interpretación integral de *When the Saints Go Marching In*. El grupo se coloca en las posiciones asignadas y repasa los elementos trabajados en sesiones anteriores: interpretación vocal colectiva, presentación, introducciones instrumentales y percusión corporal. Como novedad, se incorpora una sección de solos dentro de la estructura general de la canción, con lo que la pieza quedará completa: tema principal, improvisaciones individuales y repetición final del tema. El docente cierra la serie de solos con una última improvisación que sirve de señal para regresar a la melodía principal.

– Sesión 6: ¡Silencio, se graba!

En la última sesión se incluyen las actividades que suponen la culminación del trabajo desarrollado a lo largo de las diferentes sesiones mediante actividades integradoras que ponen en práctica los conocimientos musicales, expresivos y técnicos adquiridos. El enfoque cooperativo de la sesión, tanto en los preparativos

como en la ejecución musical, refuerza la importancia del trabajo en grupo y la participación activa como elementos fundamentales del proceso educativo.

La sesión comienza con una actividad de evaluación en la que el alumnado participará en un Kahoot titulado *Cuéntanos qué sabes del jazz*, compuesto por 10 preguntas sobre los contenidos teóricos trabajados. Cada pregunta cuenta con cuatro opciones de respuesta y un tiempo limitado de veinte segundos para contestar. Esta prueba nos permite repasar y evaluar conceptos clave aprendidos. Al finalizar la actividad, los estudiantes entregarán la ficha, que también será evaluada, del análisis correspondiente al audio que se ha ido trabajando en pequeños grupos desde la primera sesión y que posteriormente, en forma de póster, se colocará en las paredes del centro.

La siguiente actividad gira en torno al montaje del equipo necesario para la grabación del proyecto final. Bajo la supervisión del docente, el alumnado se encarga de instalar el material previamente organizado: micrófonos, pies de micro, mesa de sonido, altavoces, piano y otros instrumentos musicales. Este momento se aprovecha también para repasar los elementos técnicos esenciales, reforzando así la planificación del proceso de grabación y favoreciendo la familiarización con los recursos tecnológicos utilizados en el entorno musical.

La parte central de la sesión se dedica a la actividad de grabación de la pieza *When the Saints Go Marching In*. Se revisa con el alumnado el rol individual que ha practicado durante las sesiones previas, asegurando que todas las personas tengan claro tanto la estructura completa de la canción, que puede escribirse en la pizarra como guía visual, como el orden en el que van a realizar los solos. Se ensaya la pieza una o dos veces antes de grabar, atendiendo especialmente a la sección de solos. Finalmente, se realiza la grabación, motivando al alumnado para que enfrente esta experiencia con confianza y compromiso. El docente permanecerá atento para ofrecer apoyo durante el proceso y resolver cualquier incidencia que pueda surgir, como, por ejemplo, que algún alumno/a se pierda dentro de la forma musical.

3.4. Atención a la diversidad

Partiendo de la diversidad de intereses, niveles y ritmos de aprendizaje presentes en el aula, esta propuesta didáctica incorpora medidas específicas de apoyo para garantizar el acceso equitativo a los contenidos. Se prevé la adaptación de contenidos, metodologías, recursos y herramientas de evaluación para atender las distintas necesidades del alumnado.

La propuesta metodológica integra recursos digitales, visuales, sonoros y performativos para estimular la motivación y facilitar la comprensión. Por ejemplo, se incorporan versiones audiovisuales de los archivos de audio para ofrecer una

mayor accesibilidad a estudiantes con dificultades de audición. Las actividades se desarrollan mediante metodologías inclusivas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, tanto en grupos grandes como reducidos, organizados de forma heterogénea, con el objetivo de que todos los miembros aprendan conjuntamente y colaboren entre sí. Asimismo, se valora la flexibilidad temporal y organizativa de las actividades para adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje.

También se contempla al alumnado con mayor capacidad, motivación y autonomía, incorporando adaptaciones curriculares de ampliación y una mayor flexibilidad organizativa. Se han previsto contenidos adicionales sobre etapas de jazz posteriores a la era del *swing*, una selección de audiciones, un listado de artistas representativos por época y actividades de improvisación orientadas a estimular la creatividad y profundizar en recursos musicales más complejos.

En cuanto a la evaluación, se han diseñado instrumentos variados y accesibles, como un Kahoot con posibilidad de adaptaciones en formato, tiempo de respuesta o su presentación oral. Se contempla que el docente implemente herramientas complementarias como la lista de control de asistencia, la observación mediante el diario del docente y rúbricas ajustadas. Estas medidas no solo buscan facilitar el acceso al aprendizaje, sino también permitir la consecución de los objetivos previstos, fomentar la autoestima, la participación activa y la inclusión efectiva de todo el alumnado.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La propuesta didáctica Cuando Louis Armstrong entra en el aula..., articulada en torno al jazz como eje vertebrador, ha abordado la relación entre la improvisación y el desarrollo de la creatividad en el contexto educativo de una clase de música de/en la ESO. Este planteamiento coincide con lo señalado por Sawyer (2012), quien entiende la creatividad como un proceso que surge de la interacción colectiva y no únicamente del individuo. En este sentido, las dinámicas basadas en la práctica del jazz favorecen la emergencia de un pensamiento divergente, flexible y expresivo, coincidiendo con la noción de una creatividad situada dentro del aula descrita por Burnard (2012). A través de la improvisación guiada y del trabajo grupal, el alumnado tendrá la oportunidad de desarrollar competencias no solo musicales, sino también comunicativas y emocionales, reforzando la idea de que la creatividad puede y debe enseñarse de forma estructurada (Craft, 2005).

Asimismo, la propuesta pone de relieve el valor pedagógico del trabajo cooperativo en la enseñanza musical. Tal y como plantea Odena (2018), la creación musical compartida potencia la motivación, la autoestima y la construcción de significados colectivos. En este caso, la interacción entre compañeros permite

que el aprendizaje se articule como una experiencia social y dialógica, donde cada alumno aporta desde sus propias capacidades al resultado final. La música, entendida desde el paradigma de aprender haciendo, se convierte en un espacio para experimentar, arriesgar y crear sentido de pertenencia (Elliott, 1995).

La implementación de la propuesta en una clase de 2.º de ESO del IES Alfabugara (Loja, Granada) ha permitido observar la aplicabilidad de la propuesta en un contexto educativo real. El proceso, documentado en video, facilitó el seguimiento y análisis posterior. A lo largo de las seis sesiones se observó una evolución progresiva en la participación, la creatividad y la cooperación del alumnado. Aunque al principio la timidez y la inseguridad escénica eran evidentes, los estudiantes fueron ganando confianza hasta improvisar de forma fluida sobre distintas escalas a ritmo de *swing*, manteniendo el pulso, la estructura formal y una comprensión clara de la forma musical².

Los resultados obtenidos evidencian la coherencia del diseño y la secuenciación de las actividades, así como la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje implementado. Además, demuestran que estrategias propias del aprendizaje del jazz —como el *call and response*, el trabajo creativo mediante escalas, la improvisación colectiva o la escucha activa— son plenamente viables en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria.

En síntesis, la propuesta educativa presentada es un modelo didáctico eficaz para fomentar la creatividad musical en la Educación Secundaria Obligatoria. A través del jazz y sus recursos pedagógicos, el alumnado no solo desarrolla su expresividad y autonomía artística, sino también una comprensión más profunda del hecho musical como experiencia compartida. La metodología basada en la práctica, la experimentación sonora y la reflexión conjunta promueven una educación musical más inclusiva, activa y transformadora, situando la creatividad en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, R.S. (1996). Some reason why childhood creativity often fails to make it past puberty into the real world. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996 (72), 42-56. <https://doi.org/10.1002/cd.23219967205>
- Alcalá-Galiano, C. (2007). *La improvisación en la historia de la música y de la educación: estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 años*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. https://repositorio.uam.es/bitstream/10486/2404/1/3762_alcala-galiano_ferrer_cristina.pdf.

2. Grabación del proyecto final: https://drive.google.com/drive/folders/1dJ6D1s4B0u_aHo6tY3LIId2tfmBWXn_Zfv.

- Antúñez, S., Carmo, L.I. M. del, Imbernou, F., Parcerisa, A., Zabala, A. (1991). Del proyecto educativo a la programación de aula. *Revista Complutense de Educación*, 3(1), 293. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110293B>.
- Arredondo, H., & García, F. J. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. *Eufonía: Didáctica de la música*, (12), 91-98.
- Baker, D., & 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. <https://doi.org/10.1177/1321103x13508254>.
- Belmonte-Lillo, V. M., & Parodi, A. I. (2017). Creatividad y adolescencia: Diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 177-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6477861>.
- Botella, A. M., & Adell, J. R. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 67-81. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.peem>.
- Burnard, P. (2012). Pedagogy and learning with musical creativities. *Musical Creativities in Practice* (pp. 237-262). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.003.0011>.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>.
- Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90 (15 de mayo de 2023), 8471-8506.
- Elliot, D.J., & Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. Oxford University Press. Music Education Philosophy.
- Faure, A., Gustems, J., & Navarro, M. (2020). Producción musical y mercado discográfico: Homogeneización entre adolescentes y reto para la educación. *Revista Electrónica de LEEME*, (45), 69-87.
- Flores, S. (2007). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid]. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/5c13b163c8914b6ed3776736>.
- Fuentes, P. y Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Ed. Piles: Valencia.
- Galera, M. (2011). Tecnología musical y creatividad: Una experiencia en la formación de maestros. *Revista Electrónica de LEEME*, (28), 24-36. <https://leemejournal.com/menucript/index.php/leeme/article/view/18/21>.
- García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos «clásicos básicos» en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *Revista Electrónica de LEEME*, (40), 1-18. <https://leemejournal.com/menucript/index.php/leeme/article/view/133/137>.
- Gardner, H., & Winner, E. (1982). First intimations of art- istry. En S. Strauss (Ed.), *U-shaped development* (pp. 147-168). Academic Press.

- Gridley, M. (1987). Is jazz popular music? *The Instrumentalist*, 41, 19-22.
- Hamann, D. L., Bourassa, R., & Aderman, M. (1990). Creativity and the arts. *Dialogue in Instrumental Music Education*, 14(2), 59-68.
- Hamann, D. L., Bourassa, R., & Aderman, M. (1991). Arts experiences and creativity scores of high school students. *Contributions to Music Education*, 18, 36-47.
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278. <https://doi.org/10.1177/0305735608097246>.
- Lage-Gómez, C. (2020). Aproximación transdisciplinar a la música popular urbana en enseñanza secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 159-176. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200159>.
- Lomas, A. (1994). ¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Educación Secundaria. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (12), 54-63. <https://portalacademico.cch.unam.mx/revista-signos/docs/numero-12/54-Angel-Lomas-Que-musicas.pdf>.
- Lomas, A. (2002). Con la música a otra parte. *Eufonía: Didáctica de la música*, (25), 50-60.
- Martí, J. (1998). Músicas populares. *Eufonía: Didáctica de la música*, (12), 7-14.
- Murillo, A. (2011). Riff & Raff, escolar jazz sessions. *Eufonía: Didáctica de la música*, (52), 101-112.
- Odena, O. (2018). Developing secondary students' creativity through guided group composition and performance. *Music, Creativity and Education: An International Perspective* (pp. 47-64). Routledge.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104 (2 de junio de 2023), 9727-9807.
- Peñalver, J. M. (2019). Construyendo un marco teórico para la educación musical (II): Metodología y evaluación. *Sonograma Magazine: Revista de pensament musical i difusió cultural*, (44), 1. <https://sonograma.org/2019/10/el-lenguaje-y-la-improvisacion-en-el-jazz-2/>.
- Real Academia Española. (s. f.). Creatividad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 22 de octubre de 2022, de <https://dle.rae.es/creatividad?m=form>.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 76 (30 de marzo de 2022), 41571-41789.
- Rodríguez, M. A. (2007). Consideraciones y recursos para trabajar la música moderna en la Educación Secundaria. *Eufonía: Didáctica de la música*, (40), 73-78.
- Sawyer, R.K. (2012). Everyday Creativity. *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation* (2nd ed.) (pp. 389-438). Oxford University Press.
- Sosa, F., & Rodríguez, Y. (2010). Análisis de la práctica instrumental en la Educación Secundaria Obligatoria. *El Guiniguada*, (19), 169-186.
- Vilar, J. (1998). La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de Educación Secundaria. *Eufonía: Didáctica de la música*, (12), 78-90.
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona: Ed. Graó.

APREHENSIÓN MUSICAL MUSSCREEN A PARTIR DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-MUSICALES DE LA PELÍCULA *LUNANA, UN YAK EN LA ESCUELA* (CHOYNING, 2019)

Musical Apprehension MusScreen Based on the Didactic-Musical Strategies of the Film Luanna, a yak in school (Choyning, 2019)

María Teresa RUIZ ALCELAY 

Conservatorio Profesional de Música «Jesús de Monasterio» Cantabria
mayteruizalcelay@icloud.com

Norberto LÓPEZ NÚÑEZ 

Universidad de Murcia
norberto.lopez@um.es

RESUMEN: Partiendo del creciente interés por la inclusión del audio-visual en la enseñanza musical, y en concreto en la formación de futuros docentes del Grado en Educación Infantil este estudio se enmarca el uso del canto y las canciones como recurso didáctico-musical a través del largometraje *Lunana, un yak en la escuela* (Choyning, 2019), utilizando la estrategia de aprehensión musical del método MusScreen. Sus objetivos de estudio son identificar las secuencias de canto o relacionadas con este dentro de la película y extraer mediante el procedimiento de aprehensión musical MusScreen estrategias didáctico-musicales para proponer recursos metodológicos. A través de un enfoque documental y educativo, se extraen estrategias didáctico-musicales fundamentadas en la observación y el análisis de escenas con cantos de carácter diegético y extradiegético, canciones infantiles, tradicionales, de oración o de cortejo, así como su valor estético, terapéutico o cultural. Los resultados revelan que el canto representa un

27% del metraje total del filme, destacando su relevancia como vehículo de transmisión de valores, emociones y saberes. Como conclusión se determina que el uso del audiovisual desde la metodología MusScreen puede contribuir al desarrollo de competencias docentes vinculadas a la didáctica de la expresión musical en Educación Infantil.

Palabras clave: Aprehensión Musical; Método MusScreen; Lunana; Banda Sonora; Cine Musical.

ABSTRACT: Based on the growing interest in the inclusion of audio-visual media in music education, and specifically in the training of future teachers of the Degree in Early Childhood Education, this study focuses on the use of singing and songs as a didactic-musical resource through the feature film *Lunana, a yak in school* (Choyning, 2019), using the musical apprehension strategy of the MusScreen method. Its study objectives are to identify the singing sequences or those related to singing within the film and to extract didactic-musical strategies using the MusScreen musical apprehension procedure to propose methodological resources. Through a documentary and educational approach, didactic-musical strategies are extracted based on the observation and analysis of scenes with diegetic and extradiegetic songs, children's songs, traditional songs, prayer songs, or courtship songs, as well as their aesthetic, therapeutic, or cultural value. The results reveal that singing represents 27% of the film's total footage, highlighting its importance as a vehicle for transmitting values, emotions, and knowledge. In conclusion, it is determined that the use of audiovisual material using the MusScreen methodology can contribute to the development of teaching skills related to the teaching of musical expression in early childhood education.

Keywords: Musical Apprehension; MusScreen Method; Lunana; Soundtrack; Musical Film.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación del audiovisual en el contexto educativo no ha evolucionado al mismo ritmo que la industria cinematográfica. Su utilización con fines pedagógicos se ha desarrollado posteriormente, como resultado de enfoques innovadores en el ámbito de la didáctica. En este sentido, a comienzos de la primera década del presente siglo comenzaron a vislumbrarse las primeras propuestas orientadas al

uso del audiovisual en la enseñanza musical. Olarte Martínez, Montoya Rubio, Martín Félez y Mosquera Fernández (2011) fundamentaron cuatro aportaciones didácticas para su integración metodológica en el aula de música: el visionado de fragmentos con significado musical; la sonorización como proceso de incorporación de elementos sonoros al audiovisual; la extrapolación de melodías procedentes de bandas sonoras como recurso motivador para el alumnado; y, por último, la grabación de vídeos que dan lugar principalmente a musicomovigramas.

Es frecuente encontrar en el cine largometrajes donde el tema vehicular de la trama gira en torno al mundo de la canción o alguna vinculación con ello. Algunos ejemplos son las películas de *Los chicos del coro* (Barratier, 2024), *El coro* (Girard, 2014), *¡Que suene la música!* (Cattaneo, 2019). Dentro del cine infantil, con la misma temática podemos encontrar a *Sing* (Jennings, 2016), *Sing 2* (Jennings, 2016) o *Coco* (Unkrich, 2017). En las películas mencionadas, la canción, el coro como agrupación principal de canto, la figura del cantante o los géneros y estilos de canto y canciones ocupan un papel protagonista dentro de la narrativa cinematográfica.

Desde otra óptica más amplia, el cine ha servido como recurso para la educación, así y siguiendo a García Celdrán (2018), este actúa como reflejo de los valores de una sociedad atribuibles, en este caso, al rol del docente en las películas que tratan sobre ello. De esta forma, en *Lunana, un yak en la escuela* se da una doble intención, por un lado, el rol del maestro y sus aspiraciones como cantante y, por otro, el canto como recurso didáctico para la enseñanza.

Desde la perspectiva de la formación musical de futuros docentes, existen estudios que demuestran cómo la inclusión del audiovisual para trabajar contenidos musicales en el marco de la educación superior universitaria resulta un elemento atractivo para el estudiantado (Martín Félez, 2020). Del mismo modo, los planteamientos del presente estudio parten del binomio centrado en proponer a futuros docentes en formación del Grado en Educación Infantil los fundamentos del canto y las canciones para su utilización como recurso en el aula. Todo ello a través del audiovisual como estrategia del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la aprehensión musical MusScreen a partir de estrategias didáctico-musicales enraizadas en el largometraje de *Lunana, un yak en la escuela* (Choyning, 2019).

Entre otras preguntas de investigación se pretende dar respuesta a: ¿es posible aprender las funciones del canto a través de la película? ¿El rol de maestro haciendo uso del canto para la enseñanza será recibido de forma empática por los estudiantes a quienes va dirigida la propuesta? ¿Existe una relación de contenido entre la película y las competencias que ha de adquirir un docente de Educación Infantil? Todas estas cuestiones se consignan en dos objetivos principales de estudio que son: identificar las secuencias de canto, o relacionadas con este, dentro de la película *Lunana, un yak en la escuela* (Choyning, 2019) y extraer, mediante el procedimiento de aprehensión musical MusScreen, estrategias didáctico-musicales

para proponer recursos metodológicos a docentes en formación del Grado en Educación Infantil.

2. *LUNANA, UN YAK EN LA ESCUELA* (CHOYNING, 2019) DESDE EL MÉTODO MUSSCREEN

La película transcurre en una dualidad constante entre lo natural de las montañas y lo cosmopolita de la ciudad, lo rural de los recursos para la vida y la conectividad de la tecnología adictiva, entre los valores del ser humano y los impuestos por una sociedad consumista. El protagonista, un maestro sin apenas vocación y con un sueño idealizado de ser cantante en una gran ciudad de Australia, va adentrándose en el poblado más remoto del país, quizá del mundo, donde las condiciones de la naturaleza marcan el discurrir de la vida de los aldeanos. Allí, tendrá que desarrollar su actividad docente sin apenas recursos, valiéndose de sí mismo y como aliado de la música a través del canto y las canciones (Miño, 2022). En la película, el maestro junto a dos pastores de Lunana es guiado hasta la aldea por puertos de montaña durante seis días. Una vez más, la realidad supera la ficción, pues se necesitaron ocho días y 75 burros para llevar hasta el poblado paneles solares, baterías y suministros necesarios para una larga producción. Sin duda, la temática y su peculiar producción valieron para entrar a formar parte de la lista de las películas nominadas a los premios Óscar en la categoría de Mejor película internacional, desde ese día Bután pasó a ser un país ubicado en el mapa y hasta entonces desconocido (Wong, 2022).

Desde el plano musical, la película se configura con una forma tripartita ABA donde la música de la ciudad enmarca la película (A): la música del bar, en el autobús, en sus propios dispositivos de reproducción. Pero lo sustancial es la música de las montañas, la tradicional (B): la canción de *Yak Legbi Lhadar* como hilo conductor que representa los valores que se ven en la sociedad de Lunana (cortesía, respeto, paisaje). Por último, el maestro hace un viaje interior gracias a la música y eso se plasma en la parte final de la película a modo de coda, donde retorna a lo que le hizo cambiar como persona (A): la música de la ciudad nuevamente, pero esta vez en el bar Australia como resultado de una meta cumplida.

Según Montoya Rubio (2022), la Aprehensión musical es uno de los cuatro pilares básicos en los que se fundamenta desde el punto didáctico musical el Método MusScreen, un método destinado a la didáctica de la expresión musical a través del audiovisual. La intención didáctico-musical y la mediación docente son dos factores que intervienen a la hora de aplicar la estrategia de apreensión musical dentro de un espectro de siete categorías de audiovisuales jerarquizadas de la siguiente forma: en la cúspide encontraríamos los audiovisuales destinados para la enseñanza musical, seguidos de los lúdicos e instructivos, los *biopics*

musicales, audiovisuales con ejemplos musicales destacados, audiovisuales con tópicos musicales, audiovisuales para el público infantil-juvenil, y por último en la base se encontraría los audiovisuales para el gran público. En este sentido de la pirámide a mayor intención didáctico-musical, menor mediación docente. Así, si se quiere utilizar una película para el gran público como recurso didáctico, se requerirá de una gran mediación docente para que la intención didáctico-musical pueda tener efecto.

El caso de la película *Lunana, un yak en la escuela* (Choyning, 2019), y situándonos en la escala que va desde las producciones musicales hasta las que no tienen nada que ver, ésta estaría justo debajo de los *biopics*. Ahí, encontramos nuestra propuesta audiovisual donde, en palabras de Montoya Rubio (2022, p. 37): «una producción sugerente para el alumnado que se base en lo musical puede ser más que suficiente para elaborar propuestas novedosas con marchamo de éxito pedagógico».

3. METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en una metodología de corte documental y educativa. En primer lugar, se centra el análisis de la película *Lunana, un yak en la escuela* (Choyning, 2019) con la finalidad de extraer los aspectos relacionados con la música dentro del ámbito del canto, siguiendo estudios similares como los planteados por Campos Fernández (2024), donde se focaliza el análisis en un aspecto concreto dentro de la película. Asimismo, el análisis comprende un todo entre música, imagen y narrativa cuya interacción nos permita una mejor comprensión de los elementos cinematográficos (Román, 2017).

En este sentido, se han establecido los siguientes criterios de análisis: a) identificación y enumeración de las escenas en las que el canto está presente en cualquiera de sus variantes, así como la referencia a él; b) registrar el minutaje de duración de las escenas anteriormente citadas; c) clasificación del canto si se da de forma diegética o extradiegética.

En segundo lugar y desde una dimensión educativa, se ha llevado a cabo una aprehensión musical desde los planteamientos del método MusScreen para establecer estrategias didáctico-musicales que a modo de propuestas sirvan para la formación del canto como recurso didáctico para futuros docentes en formación del Grado en Educación Infantil. Tomando como referencia las aportaciones de Montoya Rubio (2018), la incorporación legítima de las músicas procedentes del ámbito audiovisual —que llegan al aula de forma informal, fruto de los procesos de aculturación musical del alumnado— constituye una oportunidad para explorar nuevos planteamientos metodológicos en la didáctica de la expresión musical. Esta perspectiva no solo resulta pertinente en las etapas iniciales de escolarización, como

señala el autor en el caso de la Educación Infantil, sino que puede extrapolarse también a otros niveles educativos, incluida la enseñanza universitaria.

En este sentido, si el canto como ámbito de desarrollo dentro de la educación musical se convierte en un aliado esencial para la enseñanza en la etapa infantil, no lo es menos en la enseñanza de la didáctica de la expresión musical para futuros docentes de la misma etapa. En cualquier caso, la utilización del audiovisual como recurso didáctico para la enseñanza del canto en ambas etapas se convierte en una herramienta incipiente y novedosa que desde los postulados como el modelo MusScreen enraíza sus fundamentos teóricos y prácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio, al menos como agente motivador para el alumnado. Así, se tendrán en cuenta los siguientes criterios metodológicos para abordar estas fases de proposición: a) categorización de elementos de aprehensión musical desde la perspectiva del canto y b) propuesta de estrategias didáctico-musicales.

4. ANÁLISIS MUSIVISUAL

4.1. *Canciones como música extradieética*

1. (0:12:24-0:12:36): De camino en el bus a Lunana suena de repente una canción en idioma local por la radio con una reproducción deficiente.
2. (0:12:37-0:13:36): Ante la mala reproducción de la canción que se emite desde la radio del autobús, el maestro se pone los auriculares y suena una canción en estilo pop en idioma local.
3. (0:32:33-0:33:12): Se oye una canción a capella en el idioma local al llegar a un puerto de montaña situado a dos horas en dirección a Lunana. La letra de la canción: *Como el agua en el jarrón /el corazón es limpio /como limpia es la infinita belleza /reflejada en su profundidad. /Como el agua en el jarrón /el corazón es limpio /como limpia es la infinita belleza...*
4. (0:53:45-0:54:37): Escena donde suena un canto tradicional en butanés acompañado de un cordófono que hace la misma melodía que el canto mientras el maestro prepara la clase y saca las cosas del baúl del antiguo maestro en la escuela de Lunana.
5. (1:32:59-1:35:17): Con motivo de la despedida del maestro se muestra una escena en la que el maestro está en la pizarra de la escuela de Lunana mientras suena un canto tradicional en butanés con acompañamiento de cordófono que hace la misma línea melódica (Canto de la escena anteriormente descrita). Posteriormente, mientras sigue sonando el canto, el maestro recoge su casa en Lunana y el aula de la escuela.

4.2. Canciones para aprender

6. (0:43:50-0:44:28): En la escuela de Lunana, dando clase el primer día y haciendo las presentaciones, el maestro pregunta a la delegada (Pem Zam) qué quiere ser de mayor, a lo que responde que cantante. El maestro la anima a salir a cantar. Sale y entona una canción infantil de carácter rítmico en el idioma local a capella. Al terminar, aplauden todos.
7. (0:55:00-0:55:46): El maestro llama a los niños con un gong para acudir a la escuela, estos forman frente a ella en disposición militar, tras saludar, anuncia que van a cantar el himno nacional. Ordena a la delegada para que suba la bandera. Se inicia el canto del himno de Bután con la siguiente letra: (Solo coincide el primer verso con el himno original): *En el Reino del Dragón del Trueno /adornado con sándalo /el protector que guarda / las enseñanzas del sistema dual.*
8. (1:06:39-1:07:06): Saldon (Aldeana) se aproxima a la escuela a su paso hacia algún lugar y escucha al maestro entonar una canción para enseñar el abecedario butanés. Lo hace por repetición frase a frase (primero él y después los niños). Repite la canción entera otra vez al finalizar su entonación por fragmentos.
9. (1:07:16-1:07:23): El maestro en la pizarra entona la canción del abecedario, las cuatro frases, sin que los niños la repitan.
10. (1:20:08-1:22:25): Escena que sucede en la casa del jefe de la aldea. Michen (Pastor) junto al maestro que ha sido llamado para entregarle un paquete que había llegado con cosas que había pedido él mismo, entre ellos la guitarra. El pastor le pregunta por el objeto y el maestro le indica que es una guitarra que quería para cantar a los niños.
11. (1:22:26-1:23:03): Nuevamente en el aula de música el maestro junto a la pizarra y los niños formados frente a esta, mediante eco-repetición el maestro enseña la canción del abecedario butanés. Acto seguido saca la guitarra y en el patio el maestro con ella colgada y todos de pie en corro se mueven y cantan una versión de en La Granja de Pepito con la letra versionada de yak y en butanés: *En la granja de Dolsi, ia,iao /En la granja había un yak ia, iao /Y el yak se llamaba Norbu, ia, iao /Norbu fu, fu, Norbu, fu, fu /Norbu fu, fu...* Se desvanece la escena y se escucha a lo lejos como el maestro sigue cantando la canción.
12. (1:26:25-1:27:29): Escena en la que los pastores junto a los niños en corro cantan y ejecutan con percusión corporal la canción de la leche que ya había salido antes. El maestro, con la guitarra, acompaña la canción con acordes y todos la cantan juntos. El esquema de percusión corporal

consiste en palmas de choque entre ellos, dos con los compañeros de al lado girando el corro hacia la derecha, aumentando la velocidad de la canción y, por tanto, del corro. La canción acaba con un *ritardando* del maestro cada vez a menos en las tres últimas frases. La letra dice así: *Igual que la leche /en una taza de porcelana /el corazón es puro /como el agua en un jarrón /el corazón es limpio/como limpia en la infinita belleza /reflejada en su profundidad /como el Norbu /que baila en el viento /el corazón es humilde /tan humilde /que se transporta en el viento /a otro lugar humilde /le sigue la felicidad como una sombra* (se repite tres veces este último verso).

13. (1:31:53-1:32:35): Escena en la que Saldon mantiene una conversación con el maestro y le dice que echará de menos su voz cuando se marche. Además, añade que canta como las grullas negras, seña de buen canto por la comunidad local de la aldea.
14. (1:32:40-1:32:53) Escena donde el maestro, solo con Norbu (Yak) en el aula, intenta poner acordes para acompañar con su guitarra el canto de *Yak Legbi Lhadar*.

4.3. El canto como esparcimiento y las canciones como entretenimiento

15. (0:00:01-0:00:56): Escena inicial donde la chica (Saldon) sentada frente a las montañas en Lunana canta una canción tradicional en su idioma. Será la canción que marca el tema principal de la película.
16. (0:05:16-0:06:08): En el contexto de un pub donde la música está a un volumen muy elevado, suena una canción en inglés de estilo rock mientras el maestro (Ugyen) intenta hablar con sus amigos para decirles que quiere irse de Bután a Australia para ser cantante.
17. (0:09:50-0:10:00): El maestro (Ugyen) acude a una tienda a comprar unas botas con motivo de su viaje a Lunana, la dependienta está sentada junto a su hija en el ordenador escuchando una canción infantil en idioma local.
18. (0:25:39-0:26:09): Michen (el pastor principal que acompaña al maestro a Lunana) canta una canción a capella mientras hace la cena removiendo el cuenco de comida en el fuego de la hoguera. El segundo pastor se suma al canto a partir del segundo verso. La letra de la canción dice así: *Igual que la leche /en una taza de porcelana /el corazón es puro /tan puro /que, aunque la taza se ropa /la leche sigue siendo leche*.
19. (0:26:10-0:27:06): Mientras cantan la canción, el maestro se quita sus auriculares y los alaba diciéndoles que cantan bien. Ellos le explican que

en Lunana los pastores tienen que saber cantar. Lo animan a participar del canto con ellos, pero él declina el ofrecimiento y se vuelve a colocar los auriculares. Los pastores vuelven a entonar nuevamente la canción a la par.

20. (0:45:37-0:46:10): Al acabar la clase, mientras el maestro pregunta a la delegada por los materiales del antiguo maestro, se oye una canción a lo lejos cantada a capella por una voz femenina que interrumpe la conversación. La niña (delegada) informa al maestro que se trata de Saldon, la mejor cantante del poblado, quien canta una canción llamada «El perfecto Yak».
21. (0:58:09-0:58:54): Mientras el maestro recolecta estiércol para encender la estufa, se oye una canción en lo alto de la montaña a capella. Es la canción del Yak cantada por Saldon. Ugyen coincidiendo con ella le pregunta si era ella la que cantaba ayer también.
22. (1:42:43-1:45:00): En un pub de Australia se oye de fondo una canción en inglés que canta Ugyen en el escenario con su guitarra. Éste para de cantar y todo el mundo presta atención pese a que las conversaciones son la actividad principal entre los usuarios del local, puesto que la música sonaba de modo ambiental. Tras el cese de la interpretación de Ugyen, el jefe del bar desde la barra y con malas formas le indica que siga cantando. El público se sorprende y se pregunta el motivo de su silencio. Acto seguido, Ugyen saca el folleto de Australia que usó en Lunana para anotar la canción *Yak Legbi Lhadar* y se dispone a cantarla a capella. La canción sigue sonando hasta el final mientras salen imágenes de su paso por la escuela de Lunana. Hacia la tercera frase se introduce un acompañamiento en acordes.

4.4. El canto para la oración

23. (0:28:35-0:29:07): En el paso de una montaña próximo a Lunana, los pastores se detienen para cantar los dos a capella una canción de ofrenda mientras echan leche por los montículos de piedra, ponen incienso y rocían de leche alrededor. La letra de la canción dice: *Cada paso que cruzamos / izamos la bandera /del caballo del viento. /Victoriosa madre de los pasos /Acepta nuestra ofrenda.*
24. (0:29:08-0:30:54): Después de la escena anterior, los pastores le explican al maestro que en ese paso de montaña habitan los dioses protectores de las montañas, ese es el motivo para cantar esa canción a modo de ofrenda. El segundo pastor anima al maestro a colocar una piedra de ofrenda. Ugyen se niega y lo hace el pastor por él.

25. (0:58:57-1:00:00): Ugyen establece una conversación con Saldon en la que le pregunta el motivo de venir a cantar a la montaña y ella le responde que es una ofrenda a todos los seres del valle y de forma ordenada: la gente, los animales, los dioses y los espíritus. Además, le ejemplifica que lo hace como las grullas de cuello negro. El maestro manifiesta interés por aprender a cantar la canción (*Yak Legbi Lhadar*) y ella acepta enseñársela algún día.
26. (1:03:44-1:03:54): El maestro tararea la canción de *Yak Legbi Lhadar*.
27. (1:11:12-1:11:43): Saldon le lleva un Yak (Norbu, el yak más viejo del poblado) al maestro para que lo tenga en el aula. Al final de la conversación le entrega un papel con la letra escrita de la canción *Yak Legbi Lhadar*. El maestro le pide que le ayude a cantarla indicándole que él solo canta en la escuela canciones infantiles.
28. (1:11:46-1:14:14): En una escena en la que Saldon y Ugyen están en lo alto de la montaña frente al poblado, donde Saldon suele cantar *Yak Legbi Lhadar* le explica que en el inicio de la canción se suele cantar más alto (agudo) y le canta la primera frase, a continuación, él lo intenta. Posteriormente, Saldon le explica el origen de la canción que se trataba de una reunión donde se concentran todos los yaks del poblado, se elige mediante el azar lanzando un lazo a uno de los yaks para sacrificar en tiempos difíciles en los que el hambre se extendía por el poblado. El yak seleccionado fue el del jefe de la aldea y por eso compuso la canción. La canción la compuso para agradecerle a su yak su sacrificio y poder recordarlo. Su letra dice: «*si estoy vivo es gracias a mi amigo el yak, los yaks valoran el pasto de la montaña y el agua fresca del manantial, pero en realidad es una alabanza al corazón puro, las tierras nevadas y libres de contaminación son un reflejo de nuestros corazones, nuestra unión nunca se romperá, los yaks podían correr libres por las montañas, pero cada tarde volvían a casa, de la misma forma el yak dice que es su vida o después volverá a casa como hace cada tarde*» después se levanta y se va animando al maestro a que practique la canción.
29. (1:18:03-1:19:05): Por la noche Ugyen ensaya la canción en su habitación de la carta que le había dado Saldon. Sigue ensayando tras tomar unas anotaciones en un folleto de publicidad de Australia. La escena se solapa con la canción de Saldon en lo alto de la montaña nuevamente.
30. (1:23:05-1:23:40): Nuevamente sentados en la montaña Saldon, el maestro practica la canción a la vez de *Yak Legbi Lhadar*. Saldon le indica que cada vez lo hace mejor y que su canto tiene estilo montañés.

31. (1:23:41-1:24:26): Se oye a lo lejos venir a siete hombres cantando todos juntos una canción en butanés, entre ellos, Michen (el pastor) coincide con el maestro y le pregunta de dónde viene, a lo que responde de lo alto de la montaña de practicar con Saldon *Yak Legbi Lhadar*.
32. (1:26:03-1:26:18): En su casa de Lunanan Ugyen practica la canción que le dio Saldon en el papel.
33. (1:37:20-1:37:42): Ugyen establece una corta conversación de despedida con Saldon. Después, tras despedirse de la gente del poblado, ésta le da un pañuelo y el maestro le agradece haberle enseñado la canción *Yak Legbi Lhadar*.
34. (1:37:43-1:39:00): Coincidiendo con la despedida de Saldon se inicia el canto del *Yak Legbi Lhadar* por parte del jefe de la aldea en lo alto de la montaña. Mientras suena la canción, Michen le explica a Ugyen que el jefe de la aldea era el mejor cantante Lunana y que, como ya le indicó, todos los pastores de yak son buenos cantantes. Le explica también que esa canción la compuso a la muerte de su yak y que dejó de cantarla hasta entonces y que solo la cantaría cuando su yak regresara a casa (entendiendo que el yak era el maestro).

4.5. Otras dimensiones del canto

35. (1:08:30-1:08:49): En la casa del jefe de la aldea, coinciden Saldon (viene a traerle queso) y el maestro. El jefe le cuenta al maestro la anécdota de Saldon cuando era pequeña y se rompió la pierna recogiendo leña. Saldon matiza que el jefe vino y le cantó para calmar su dolor. El maestro le pregunta al jefe si él canta y el jefe afirma. Esta escena muestra el valor del canto como recurso terapéutico.
36. (0:06:10-0:07:30): En un pub de Bután, un amigo de Ugyen toma el micrófono del escenario para animarle a subir a cantar. Los asistentes lo animan. Sube con su guitarra y se sienta en el taburete frente al micrófono para cantar una canción en inglés cuya temática versa sobre que quiere marcharse a Australia. Ejemplo de canto con un sentido estético.
37. (0:28:16-0:28:40): De camino a Lunana por la montaña, los pastores se detienen al oír el canto de un pájaro. Michen le explica al maestro que les agrada oírlos porque son los pájaros de las flores, lo que significa que la primavera está por llegar en breve. En esta escena se puede ver el reflejo del uso del canto (animal) como un biomarcador.

38. (0:50:31-0:50:51): Un ejemplo de canto como cortejo sucede cuando Michen enseña la aldea al maestro y se encuentra con su mujer, tras saludarse, le explica cómo la conoció. Ella le detalla a Ugyen que fue en una segunda ocasión cuando se enamoró de él porque le cantó la canción *Igual que la leche...*

5. APREHENSIÓN MUSICAL Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICO MUSICALES

Siguiendo a Montoya Rubio (2012), y con la finalidad de proporcionar desde otro planteamiento contenidos que a priori podrían resultar convencionales en el contexto de la educación musical dentro de la educación superior, proponemos, al igual que el autor, una aproximación a la comprensión del audiovisual en clave didáctica fundamentada en dos estrategias basadas en la comprensión lineal y en la comprensión específica. Para ello seguiremos el siguiente esquema planteado por Montoya Rubio (2012, p. 555): «a) Visionado inicial-informal. b) Focalización hacia aspectos relevantes y visionado fragmentado. c) Acceso a las fuentes musicales de las cuales procede la referencia. d) Desarrollo de elementos pedagógicos-musicales». Por ello es necesario aprehender los elementos musicales que emanan del audiovisual objeto de estudio, en este caso centrado en el canto como elemento del que se pretende proponer estrategias didáctico-musicales. Así, la aprehensión musical bajo la perspectiva del método MusScreen para la película de *Lunana, un yak en la escuela* (Choyning, 2019) es la siguiente:

- a) El uso de las canciones preexistentes dentro del audiovisual presentadas como música original o adaptadas nos ofrece la posibilidad de explorar las canciones como un recurso de aprehensión musical en sí mismo (Andrés Bailón, 2015). En *Lunana, un yak en la escuela* existen algunos ejemplos de ellas como el tema en el que se desarrolla la película *Yak Legbi Lhadar* de Jigme Drukpa o *Beautiful Sunday* de Daniel Boone y Rod McQueen. Como propuesta didáctica podríamos utilizar estos temas para indagar sobre el estilo de música en el que se engloban, permitiéndonos con ello descubrir otros géneros y estilos de canciones dentro de la música tradicional butanesa o del estilo pop inglés.
- b) Martín Escobar y Carbajo Martínez (2023) establecen una posible clasificación de las canciones infantiles tras un estudio analítico en base a cinco criterios: según su interpretación, aspectos rítmicos, aspectos melódicos, forma y según el texto. En este sentido, la película ofrece varias canciones de carácter infantil como la cantada para aprender el abecedario de Bután en la escuela, la versión del himno nacional de Bután, la canción de la delegada, la adaptación de *En la granja de Pepito*, la canción de *La leche* en corro o la propia canción de *Yak Legbi*

Lhadar en un contexto continuo de aprendizaje por parte del maestro. El visionado de las escenas de forma parcelada nos permite ilustrar a través de cada una de ellas aspectos clave de la didáctica del uso de las canciones en la escuela como: estrategias de aprendizaje mediante ejercicios de eco-repetición, la adaptación de las canciones según los intereses del alumnado, fragmentación como procedimiento metodológico para la enseñanza de la canción, la inclusión de la canción en el juego o la coordinación para el acompañamiento mediante la percusión corporal.

- c) La etapa de Educación Infantil es un periodo educativo en el que el canto adquiere un papel importante como recurso transmisor de contenidos y saberes. Es por ello por lo que la guitarra como instrumento musical es idónea para su acompañamiento, permitiendo, al ser un instrumento polifónico no aerófono, acompañar con acordes o melodías a la vez que hablas, recitas o cantas (Montoya Rubio y López Núñez, 2021). Del mismo modo, López Melgarejo et al. (2023) nos indican algunas acciones del uso de la guitarra como instrumento clave para el acompañamiento de canciones en la escuela, como, por ejemplo, acompañar el canto de rutinas diarias, ambientación sonora para cuentos o interpretaciones en efemérides señaladas dentro del calendario escolar como acompañar cumpleaños, villancicos o festividades escolares. En las escenas 10, 11, 12, 14, 22 y 36 la guitarra ocupa un papel predominante como instrumento para acompañar el canto en distintos contextos educativos, lúdicos y de entretenimiento. Como propuesta cabría el aprendizaje de los acordes para la ejecución del acompañamiento de la canción *En la granja de Pepito*.
- d) López Melgarejo, López Núñez y Montoya Rubio (2024) distinguen varios tipos de canciones, en base a otros tres criterios: aspectos musicales en los que se incardinan la interválica, el ritmo, la melodía y la forma; por su función o aplicación, y, por último, por la temática de estas. En el largometraje analizado se suceden varias canciones con funciones distintas desde el hecho estético, el cortejo, la comprensión de la naturaleza o la oración y, todas ellas, convergen en una principal, *Yak Legbi Lhadar*. Se presenta como canción que hilvana la narrativa de la película en torno a ella. Así, se utiliza de forma contingente como significación del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del maestro, encargado a su vez de la enseñanza de los niños del poblado. El análisis auditivo de la canción desde el punto de vista musical permitiría el aprendizaje de elementos que configuran la melodía de una canción

como su ámbito, línea melódica, métrica y forma; y su interpretación como melismas, fraseo e intención expresiva.

- e) El canto como función terapéutica. En la película, la sanación se ejemplifica en la escena en la que el jefe de la aldea cuenta a Ugyen cómo logró calmar a Saldon, cuando era niña, del dolor provocado por una herida mediante el canto. Este hecho está en sintonía con los planteamientos de Elorriaga-Llor (2023) cuando afirma que hay estudios que demuestran que entre las funciones del canto está la terapéutica, puesto que el canto ayuda a la homeostasis a través de una regulación de nuestro estado fisiológico y mental. Como propuesta didáctica se sugiere la utilización de la canción tradicional butanesa correspondiente a las escenas 4 y 5 para la vuelta a la calma o para propiciar un ambiente sonoro de meditación y reflexión previos a un debate o exposición de ideas, sirviendo este para ordenar mentalmente los argumentos.

6. CONCLUSIÓN

Con relación al primer objetivo de estudio se derivan varias conclusiones. La primera de ellas es la importancia que tiene el canto y la canción en la película como tema vehicular con una duración aproximada de 30 minutos sobre el total de 110 minutos distribuidos en 38 escenas, lo que supone 27% del tiempo destinado al canto dentro del largometraje. Como segunda conclusión se destaca la variedad y diversidad de temas relacionados con el canto y las canciones como: variedad de temas que abarcan desde la música tradicional a la música actual; presencia de canciones infantiles en el contexto escolar y claves para su enseñanza-aprendizaje; importancia de una canción con una dimensión holística dentro de la trama (*Yak Legbi Lhadar*) que implica significados importantes en la película (relación, objetivo de aprendizaje, importancia social y cultural, historia); tipos de canciones y función expresiva del canto; elementos compositivos de canciones y aspectos para la interpretación (acompañamientos). En este sentido, el filme no solo muestra el valor cultural del canto en la sociedad butanesa, sino que ofrece un marco contextual idóneo para el desarrollo de competencias profesionales en el futuro profesorado de Educación Infantil.

Sobre el segundo objetivo, se destacan las posibilidades del audiovisual *Lunana, un yak en la escuela* (Choyning, 2019) en el plano educativo para la enseñanza de contenidos relacionados con el canto y las canciones para la formación del alumnado del Grado en Educación Infantil. La estrategia de aprehensión musical como una de las fundamentaciones clave dentro de la metodología MusScreen es una herramienta innovadora para la extracción de contenidos a trasladar en el contexto académico que parte del audiovisual y que permite un eficiente diseño

en la creación de actividades didáctico-musicales. Además, el empleo del cine en el aula no solo mejora el aprendizaje musical, sino que también aumenta la participación del alumnado al vincularlo con historias emocionales, cercanas y significativas, como las que se presentan en la historia general de la película.

En cuanto a las limitaciones del estudio, su carácter exploratorio y cualitativo arroja un análisis subjetivo centrado en el ámbito del canto y las canciones, pudiendo abarcar una perspectiva de análisis de otros ámbitos musicales dentro de la película. Además, la propuesta no se ha llevado a cabo, por tanto, no se contempla el alcance de su efectividad. Como prospectiva de futuro, sería interesante ampliar el análisis de forma cuantitativa y comprobar de manera empírica la propuesta didáctica. Como implicación educativa, la introducción de películas como *Lunana, un yak en la escuela*, permite trabajar valores esenciales en la etapa de Educación Infantil, como la cooperación, el respeto a la diversidad cultural, la tolerancia hacia otras formas de vida y la empatía mediante el arte sonoro y visual. Así, el canto y la canción se postulan no solo como recursos estéticos, sino también como vehículos de formación integral, que potencian tanto la competencia artística y musical como la dimensión ética y social del futuro profesorado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés Bailón, S. (2015). La canción popular en *The Simpsons* y su valor como recurso didáctico. En J. C. Montoya Rubio (Ed.), *Didáctica a través de la canción popular y los medios audiovisuales. Nuevas perspectivas pedagógicas para la educación musical* (pp. 11-58). Amarú Ediciones.
- Elorriaga-Llor, A. (2023). Del sonido vocal a la música y el lenguaje: biología y sociedad en el canto colectivo. En M. A. Ossa-Martínez (Ed.), *Pedagogías activas y recreativas: la Educación Musical en el siglo XXI* (pp. 193-204). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fernández Campos, D. M. (2024). Los instrumentos musicales en *Amadeus* (Forman, 1984). *Revista InstrumentUM*, 4, 27-40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16911718>
- García Celdrán, M. (2018). Proyección de las relaciones existentes entre docentes y alumnos en el campo cinematográfico. Análisis concreto de la música y su didáctica específica. En E. Encabo (Ed.), *Más allá de la pantalla: música, sonido, imagen* (pp. 273-287). Elpoblet Edicions.
- López Melgarejo, A. M., López Núñez, N. y Montoya Rubio, J. C. (2023). *Música para la Educación Infantil: elementos didácticos, teóricos y prácticos*. Kindle Direct Publishing.
- López Melgarejo, A. M., López Núñez, N. y Montoya Rubio, J. C. (2024). *Canciones para la Educación Infantil: conceptos y procedimientos didácticos*. Kindle Direct Publishing.
- López-Melgarejo, A. M. y Montoya-Sánchez, C. (2025). Cuentos de hadas urbanos. Análisis didáctico-musical de Amadrinadas (Maguire, 2020) desde el Método MusScreen. *SERIARTE. Revista científica De Series Televisivas Y Arte Audiovisual*, 8, 117-131. <https://doi.org/10.21071/seriarte.v8i.18030>

- Martín Escobar, M. J. y Carbajo Martínez, C. (2023). *Canciones infantiles de transmisión oral en la Región de Murcia. Selección y estudio analítico*. Universidad de Murcia Servicio de Publicaciones.
- Martín Félez, D. (2020). Bandas sonoras y herramientas TIC como ejes principales de la didáctica de la música para futuros maestros de Educación Primaria. Recursos facilitados en el área «Fundamentos de la Educación Musical». *Popular Music Research Today: Revista Online De Divulgación Musicológica*, 2(2), 101-124. <https://doi.org/10.14201/pmrt.23920>
- Miño, D. G. (2022). Viajar a la cumbre. Lunana, un yak en la escuela de Pawo Choyning Dorji. *Revista Cintilano*. <https://cintilatio.com/critica-lunana-a-yak-in-the-classroom/>
- Montoya Rubio, J. C. (2012). ¿Por qué le gusta Shrek a mi papá? Comprensión y trabajo didácticos sobre los referentes sonoros en el cine infantil. En T. Fraile y E. Viñuela (Eds.), *La música en el lenguaje audiovisual. Aproximaciones multidisciplinares a una comunicación mediática* (pp. 547-572). Arcibel Editores.
- Montoya Rubio, J. C. (2018). Didáctica de la expresión musical desde los medios audiovisuales: posibilidades y retos. En A. M. Botella y R. Isusi (Eds.), *La música en el lenguaje audiovisual. Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (pp. 147-156). Universidad de Valencia.
- Montoya Rubio, J. C. y López Núñez, N. (2021). *Percepción y expresión musicales en Educación Infantil*. Editum.
- Montoya Rubio, J. C. (2022). *El Método MusScreen. Didáctica de la expresión musical a través del audiovisual*. Independently published.
- Olarte Martínez, M., Montoya Rubio, J. C., Martín Félez, D. y Mosquera Fernández, A. (2011). La incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la música. *Revista Docencia e investigación*, 21, 151-168. <http://hdl.handle.net/10366/154561>
- Román, A. (2017). *Análisis musivisual: guía de audición y estudio de la música cinematográfica*. Visión Libros.
- Sánchez Rodríguez, V. (2021). El cine español contemporáneo como fuente de inspiración didáctica. El canto coral y la representación alegórica de la voz en la adolescencia a partir de la película Las niñas (Pilar Palomero, 2020). En M. Marcos Ramos (Coord.), *Joyas escogidas. Pequeñas (pero grandes) películas en español y portugués* (pp. 153-166). Dykinson.
- Wong, Silvia. (2022). The long road to success for ‘Lunana: A Yak In The Classroom’: «Bhutan was not an option on the Academy list». *Screen Daily*. <https://www.screen-daily.com/features/the-long-road-to-success-for-lunana-a-yak-in-the-classroom-bhutan-was-not-an-option-on-the-academy-list/5166907.article>

LA NOTACIÓN NO CONVENCIONAL Y SU APLICACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Unconventional Notation and Its Application in Primary Music Education

José David HERNÁNDEZ MESEGUER 

IES Manuel Tárrega Escribano (San Pedro del Pinatar)
josedavidhdezmeseguer@gmail.com

RESUMEN: Este trabajo de investigación aborda el uso de la notación no convencional como herramienta didáctica en el aula de Educación Musical en Educación Primaria. El objetivo principal es analizar cómo estas representaciones gráficas, alejadas de la notación tradicional, favorecen la comprensión musical, la motivación y la creatividad de los alumnos. Para ello, se ha diseñado e implementado una propuesta pedagógica que combina percusión corporal, instrumentación y movimiento, adaptada a las características cognitivas y sociales de la etapa primaria. Los resultados muestran que la notación no convencional promueve un aprendizaje activo, facilita la escucha atenta y fomenta la participación del alumnado en las actividades musicales, constituyendo así un recurso didáctico valioso para la enseñanza musical en la escuela.

Palabras clave: Notación no convencional; Educación Primaria; Educación Musical; Metodologías activas; Creatividad.

ABSTRACT: This research project examines the use of unconventional notation as a teaching tool in the Primary School Music Education classroom. The main objective is to analyze how these graphic representations, beyond traditional notation, foster students' musical understanding, motivation, and creativity. A pedagogical proposal was designed and implemented,

combining body percussion, instrumentation, and movement, and adapted to the cognitive and social characteristics of primary school children. The results indicate that unconventional notation encourages active learning, supports attentive listening, and promotes student participation in musical activities, thus becoming a valuable didactic resource for music education in primary schools.

Keywords: Unconventional notation; Primary Education; Music Education; Active methodologies; Creativity.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Musical en la etapa de Educación Primaria constituye un elemento esencial para el desarrollo integral de niños y niñas, ya que no se limita a la adquisición de destrezas musicales, sino que también impulsa el crecimiento cognitivo, psicomotor, social y emocional. En un contexto social cada vez más dinámico y globalizado, la música se convierte en un medio privilegiado para potenciar la creatividad, la expresión personal y la sensibilidad artística.

Dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje, la notación musical ocupa un lugar central como sistema de representación del sonido. Tradicionalmente, la notación convencional ha permitido conservar y transmitir repertorios a lo largo de la historia. Sin embargo, en el aula de primaria puede suponer un reto: su carácter abstracto y su complejidad simbólica suelen generar dificultades de comprensión y desmotivación en el alumnado, alejándolo de la experiencia musical vivida.

Ante esta problemática surge la notación no convencional, un recurso pedagógico que utiliza representaciones gráficas alternativas para plasmar elementos musicales de manera sencilla, visual y accesible. Estas propuestas, entre las que destacan los musicogramas, permiten al alumnado experimentar la música de forma activa, intuitiva y creativa, sin necesidad de dominar el lenguaje tradicional desde el inicio.

En esta investigación se analiza la aplicación de la notación no convencional en el aula de Educación Primaria como herramienta didáctica para favorecer la motivación, la comprensión y la participación activa del alumnado. Para ello, se toma como referencia la aportación de Jos Wuytack, quien amplió las ideas de Carl Orff en torno a la audición musical activa, desarrollando los musicogramas como representaciones visuales que integran escucha, movimiento y expresión.

De este modo, la investigación busca valorar la eficacia de los musicogramas como recurso pedagógico, así como resaltar la importancia de incorporar metodologías activas y visuales en la enseñanza musical. La hipótesis que guía este estudio es que la notación no convencional puede convertirse en un puente entre la

experiencia sonora y la representación simbólica, contribuyendo a un aprendizaje musical más inclusivo, motivador y significativo en la escuela primaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *De la notación musical histórica a la notación no convencional en Educación Primaria*

La notación musical, entendida como el sistema de representación gráfica del sonido, constituye uno de los logros más relevantes de la cultura occidental. Su desarrollo histórico, desde los neumas medievales hasta los complejos sistemas de notación del siglo XX, refleja no solo la evolución del pensamiento musical, sino también los cambios culturales, tecnológicos y pedagógicos que han marcado cada época (Grout y Palisca, 1996). Sin embargo, si bien la notación convencional ha permitido transmitir repertorios, consolidar estilos y elevar la complejidad de las composiciones, también ha planteado retos para su enseñanza en contextos escolares, especialmente en Educación Primaria (Asensio Arjona, 2023).

En este sentido, resulta pertinente analizar cómo el recorrido histórico de la notación desemboca en propuestas pedagógicas contemporáneas como la notación no convencional y los musicogramas. Estos recursos, inspirados en la necesidad de democratizar el acceso a la experiencia musical, se presentan como herramientas inclusivas y motivadoras que permiten a los alumnos iniciarse en la comprensión y vivencia del hecho sonoro sin las dificultades que conlleva el dominio del lenguaje tradicional (Montoya Rubio, 2019).

2.1.1. Evolución de la notación: de los neumas a los sistemas gráficos modernos

Para exponer la notación musical desde sus orígenes hasta el siglo XX, hay que indicar que, en los primeros documentos, como los signos sumerios o las notaciones alfabéticas griegas y romanas, ya se vislumbra la necesidad de fijar el sonido para hacerlo perdurable. Por ello, con los neumas adiestemáticos y posteriormente diastemáticos, se dio un paso esencial hacia la representación de la altura relativa, permitiendo una interpretación más precisa del canto llano. Es remarcable el trabajo y la invención por parte de Guido d'Arezzo de su tetragrama, ya que marcaron un antes y un después al sistematizar un lenguaje gráfico que, con adaptaciones, ha perdurado hasta nuestros días (Hoppin, 1991).

Durante la Edad Media y el Renacimiento, la notación se diversificó en sistemas como la notación cuadrada, la notación franconiana o las tablaturas, cada una respondiendo a necesidades concretas: fijar ritmos en la polifonía, adaptar la escritura a instrumentos o simplificar la lectura para aficionados (Mila, 1981).

Más tarde, en los siglos XVII y XVIII, con la consolidación del compás y del pentagrama moderno, la notación alcanzó una estandarización que permitió su expansión universal (Rosen, 1971).

El siglo XIX introdujo un mayor número de signos expresivos y dinámicos, acorde con la sensibilidad romántica, como indica Einstein (2004), mientras que el siglo XX supuso una auténtica revolución. Las nuevas corrientes musicales (música aleatoria, electroacústica, concreta, experimental) pusieron en cuestión la validez de la notación tradicional para reflejar sonoridades inéditas.

Surgieron entonces notaciones gráficas, mixtas y abiertas, en las que el componente visual adquiría tanto valor como el sonoro. Estas propuestas, más cercanas a un arte plástico que a una escritura codificada, sentaron las bases para lo que hoy denominamos notación no convencional (Morgan, 1994).

2.1.2. Problemáticas pedagógicas de la notación convencional

El recorrido histórico revela un hecho fundamental: cada sistema de notación surge como respuesta a problemas específicos. Sin embargo, en el aula de primaria, la notación convencional suele presentarse más como un obstáculo que como un facilitador del aprendizaje musical (Pascual Mejía, 2002).

Los principales problemas pedagógicos detectados, como nos indica Delalande (2013) son:

- Abstracción excesiva: el pentagrama exige al niño un nivel de simbolización elevado, a menudo alejado de su experiencia sonora inmediata.
- Desmotivación: la dificultad de leer y escribir notas puede desviar la atención del disfrute musical, reduciendo la actividad a un ejercicio mecánico.
- Exclusión: los alumnos sin formación musical previa o con dificultades cognitivas pueden quedar rezagados, reforzando desigualdades.
- Distancia entre teoría y práctica: la notación convencional se centra en la lectura y escritura, mientras que en edades tempranas el énfasis debería estar en la vivencia corporal, auditiva y creativa de la música.

Ante estos desafíos, la notación no convencional se presenta como una alternativa coherente con las metodologías activas y con el principio de accesibilidad en la educación musical (Montoya Rubio, 2019).

2.1.3. La notación no convencional como continuidad histórica

Si se observa con perspectiva, la notación no convencional no es una ruptura radical, sino una continuación lógica del proceso histórico de la escritura musical (Michels, 2004). Así como en el siglo XX los compositores inventaron símbolos gráficos para representar sonoridades nuevas, en el aula los docentes pueden emplear recursos visuales adaptados a la edad y al contexto de sus alumnos (Delalande, 2013).

Entre las formas más comunes de notación no convencional se encuentran:

- Gráficos abstractos: líneas, puntos, colores o formas geométricas que indican duración, intensidad o altura relativa.
- Iconos figurativos: dibujos de objetos, animales o gestos que vinculan el sonido con un referente concreto.
- Notación corporal: gestos, movimientos o percusiones que sustituyen al signo escrito, favoreciendo la interiorización rítmica (Escudero, 1988).
- Códigos cromáticos: uso de colores para identificar timbres o alturas, facilitando la discriminación auditiva.

2.1.4. Implicaciones educativas en primaria

La introducción de la notación no convencional en la Educación Primaria, como expone Asensio Arjona (2023), tiene múltiples implicaciones pedagógicas:

- Favorece la inclusión: todos los alumnos, independientemente de su bagaje musical, pueden acceder a la experiencia sonora.
- Potencia la motivación: los símbolos gráficos resultan atractivos, cercanos al lenguaje visual cotidiano de los niños
- Facilita la comprensión musical: al simplificar conceptos abstractos, permite a los alumnos captar estructuras, patrones y contrastes de manera inmediata.
- Estimula la creatividad: los estudiantes pueden inventar sus propias notaciones, desarrollando competencias expresivas y metacognitivas.
- Integra aprendizaje multisensorial: al combinar lo visual, lo auditivo y lo kinestésico, amplía los canales de acceso al conocimiento musical.

Además, esta metodología se alinea con los principios de la educación actual: aprendizaje significativo, trabajo cooperativo, atención a la diversidad y uso de recursos digitales.

2.1.5. Conexión con el legado histórico

Resulta especialmente interesante observar cómo el recorrido histórico de la notación musical aporta legitimidad a la notación no convencional en el aula. Desde los neumas medievales, cuya función era más recordatoria que exacta, hasta las partituras gráficas del siglo XX, la música siempre ha buscado representaciones acordes a sus necesidades expresivas y contextuales (Michels, 2004).

Del mismo modo, en Educación Primaria no se trata de renunciar a la notación tradicional, sino de adaptar los recursos a la etapa educativa. La notación no convencional se configura, así como una herramienta de transición: introduce al niño en el universo simbólico de la música de manera gradual, despertando su curiosidad y preparándolo para futuros aprendizajes más complejos (Pascual Mejía, 2002).

En definitiva, la evolución histórica de la notación musical demuestra que no existe un único sistema válido en todo tiempo y lugar, sino que cada etapa ha generado su propio lenguaje gráfico para responder a las necesidades del momento. En coherencia con esta perspectiva, la notación no convencional y los musicogramas representan la respuesta pedagógica más adecuada a los retos actuales de la Educación Musical en primaria.

Asimismo, lejos de ser una invención aislada, constituyen la prolongación natural de un proceso histórico que siempre ha buscado hacer la música accesible, comprensible y significativa. Su aplicación en el aula no solo facilita la enseñanza de contenidos musicales, sino que también contribuye al desarrollo integral de los alumnos, reforzando competencias cognitivas, sociales y emocionales.

En suma, la notación no convencional puede entenderse como el eslabón que conecta el rico legado histórico de la escritura musical con las demandas contemporáneas de la educación, consolidándose como un recurso imprescindible para transformar la clase de música en un espacio de participación, creatividad y disfrute.

2.2. *La necesidad de actualización pedagógica en Música*

Según Hemsy de Gainza (2003), el panorama de la música y su enseñanza ha experimentado una transformación significativa en cuanto a tiempos, ritmos, preferencias, estilos de vida y métodos de aprendizaje.

Por lo tanto, es crucial actualizar las estrategias pedagógicas para reflejar estos cambios. Los enfoques contemporáneos en la educación musical deberían priorizar la práctica, integrar una variedad de géneros musicales, incorporar la tecnología, valorar los gustos musicales de los estudiantes, analizar las formas en que aprenden por sí mismos y adoptar métodos de enseñanza innovadores que fomenten la participación activa del alumnado.

La práctica musical puede verse limitada y condicionada por ideas teóricas previas si no existe una conexión real entre ambas, lo que disminuye su impacto. Es evidente que memorizar datos sin una aplicación práctica en la música no tiene sentido, pero algunos profesores siguen impartiendo clases según normas antiguas, centrando su atención en la teoría, la lectura y la técnica como un concepto aislado, en lugar de hacer énfasis en la experiencia musical activa.

Además, Hemsy de Gainza (2010) subraya que mientras muchos docentes se mantienen fieles a metodologías tradicionales que se perciben como estrictas, aquellos que estén en sintonía con lo «actual» necesitarán actualizar sus conocimientos para educar a su alumnado de una forma más relevante y completa.

Contrariamente al método tradicional en la educación musical, que va de los componentes a la música, el enfoque debería ser inverso: empezar por la práctica musical y después introducir la teoría. Esta misma lógica se puede aplicar a las etapas iniciales del aprendizaje artístico, lingüístico e incluso científico-matemático. La motivación del estudiante, fomentada a través de diversos medios y recursos, tiene como objetivo impulsar su energía y deseo de participar de manera específica.

Así, aquel que posea una motivación interna sólida, ya sea por interés personal, por el estímulo de su familia o por la eficacia de sus profesores, aprenderá la música que le atrae de forma más rápida y sencilla, incluso si la dificultad de las piezas supera su nivel actual (Hemsy de Gainza, 2010).

La interpretación de canciones populares actuales ha sido una de las vías más frecuentes para introducir este tipo de música en el ámbito educativo. Esto ocurre porque la forma habitual de abordarla en la escuela ha sido a través de arreglos para instrumentos de aprendizaje, como la flauta dulce y el instrumental Orff. En el aula de primaria, el uso de estos instrumentos implica la creación de métodos para aprender a tocar y para interpretar, con el fin principal de conseguir resultados sonoros que recuerden a la música original y, fundamentalmente, de mantener el interés de los estudiantes (Flores, 2007).

2.3. Trabajar la audición musical de manera activa en el aula

En esta sección se explora la relevancia de la audición y la aplicación del musicograma en el aula de Educación Primaria. Se investiga cómo la combinación de elementos visuales y auditivos en el musicograma puede potenciar la comprensión y el aprecio musical en los estudiantes.

Asimismo, se analiza el musicograma como una herramienta para cultivar habilidades auditivas y refinar la percepción musical de los alumnos. Diversos pedagogos musicales, destacando la perspectiva de Carl Orff, afirman que la escucha musical beneficia el desarrollo sensorio-auditivo (Sánchez, 2022). Además, señalan que la vinculación de sonidos con elementos visuales, nominales, cromáticos o

numéricos facilita el reconocimiento y la memorización de las melodías trabajadas. En este sentido, para Wuytack, continuador del método Orff, la audición musical es un proceso inherentemente activo para el oyente (Sánchez, 2022).

Adicionalmente, argumenta que el aprendizaje es más efectivo cuando se aborda de forma práctica que puramente teórica, abogando por el desarrollo de una audición activa en la escuela desde las primeras etapas de la primaria. Teniendo en cuenta todo lo anterior, Wuytack propone tres niveles de escucha que el profesor debe trabajar para lograr que sus alumnos realmente escuchen de forma activa:

- Nivel sensorial: la música permite experimentar sensaciones y emociones de manera más activa y enriquecedora.
- Nivel descriptivo: se emplean historias para explicar y describir situaciones reales o inventadas.
- Nivel musical: se identifican características del sonido que forman la música, como tono, timbre, volumen, duración, melodías y ritmos.

El musicograma se centra especialmente en este último nivel, aunque también contempla los otros dos. Transformar este recurso en formato digital favorece, además, aspectos clave como la atención, la motivación, la interacción y el desarrollo de la motricidad fina y gruesa (Wuytack y Boal Palheiros, 2009)

En definitiva, uno de los propósitos principales de la enseñanza musical es que los alumnos comprendan lo que escuchan. Esto puede lograrse con musicogramas y musicomovigramas, que permiten enseñar una gran variedad de contenidos del currículo de manera lúdica e integral (Hernández Meseguer, 2024).

2.4. Historia y desarrollo del musicograma como herramienta pedagógica

El origen del musicograma se atribuye al pedagogo Jos Wuytack (1971), quien lo concibió como una partitura alternativa que permitiese a cualquier persona, independientemente de su edad o conocimientos musicales, comprender aspectos esenciales de la música clásica.

Influenciado por Carl Orff, Wuytack desarrolló la metodología de Audición Musical Activa con Musicograma, con la finalidad de favorecer la escucha activa y la comprensión musical. Desde los años 70, este recurso se ha difundido en diversos países (Francia, Estados Unidos, España, Portugal), consolidándose como un material didáctico relevante.

En España, su uso se generalizó con la implantación de la LOGSE (1990), que otorgó mayor espacio a la educación musical en las aulas de primaria (Montoya, 2019). Originalmente elaborados en cartulina, los musicogramas han evolucionado hacia formatos digitales, compartidos en internet por docentes que buscan renovar

las metodologías musicales. Por ello, la expansión de internet ha potenciado su difusión y adaptación a las dinámicas de aprendizaje contemporáneas, donde los recursos audiovisuales tienen gran peso en el entorno escolar.

Asimismo, para definir el concepto de musicograma, hay que explorar qué es, cuáles son sus características principales y cómo se utiliza como una herramienta visual para representar aspectos musicales como el ritmo, la melodía, la dinámica y la estructura.

Tal y como señalan Wuytack y Boal Palheiros (2009: 47), «el musicograma es un registro gráfico de los eventos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical». En consecuencia, se entiende como una forma visual de presentar la música, destacando sus elementos esenciales para facilitar la comprensión del oyente.

Un musicograma utiliza gráficos o dibujos que simbolizan componentes musicales como el ritmo, la intensidad o el fraseo, lo que contribuye a comprender y escuchar la música de manera activa y enriquecedora (Sánchez, 2022).

El objetivo principal de los musicogramas es simplificar la comprensión de ciertos aspectos musicales, ofreciendo a los alumnos una implicación directa en la audición, incluso sin formación musical avanzada. En consecuencia, la elaboración de un musicograma tradicional sigue unas pautas básicas:

- Selección de la pieza musical.
- Identificación de elementos relevantes (ritmo, forma, dinámicas, timbres, etc.).
- Análisis de la obra y diseño didáctico.
- Creación de bocetos gráficos.
- Organización pedagógica del material.

Es de suma importancia recalcar que la naturaleza digital del recurso previamente descrito no debe eclipsar lo fundamental: el diseño pedagógico y su valor didáctico (fomentar el saber hacer y la práctica). Por lo tanto, dicho recurso debe concebirse y diseñarse para su implementación por parte de los docentes en el aula. No se trata de replicar lo mismo utilizando la tecnología como mero soporte informativo, sino de generar nuevos escenarios comunicativos que estimulen a nuestros estudiantes (García-Gutiérrez y Sánchez-Rojo, 2022).

2.5. Diferentes maneras de transcribir la música en un musicograma

Los musicogramas utilizan símbolos sencillos (líneas, círculos, puntos, espirales) para vincular imágenes con sonidos. Esto permite que los alumnos de primaria sigan de manera táctil y visual los elementos de una pieza musical.

Según Wuytack (1971), las imágenes deben guardar relación con la música, evitando distracciones y favoreciendo la percepción auditiva.

El método de Audición Musical Activa se apoya en tres pilares:

- Implicación dinámica del oyente, tanto corporal como mental.
- Atención focalizada en la música durante la escucha.
- Análisis de la estructura musical mediante una representación visual simbólica.

Como estrategia pedagógica general, se solicita a los alumnos que realicen una tarea específica, la cual debe estar ajustada a su edad y nivel de conocimientos musicales (Wuytack, 1971).

2.6. Ventajas de integrar los musicogramas en el aula

El uso de musicogramas aporta numerosos beneficios en la enseñanza musical en primaria, como nos indica Sánchez (2022).

- Facilitan la comprensión musical a través de la representación visual.
- Se adaptan a diferentes tipos de agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo o individual).
- Permiten a los alumnos sin formación musical comprender estructuras musicales.
- Favorecen el desarrollo sensorial y auditivo mediante experiencias lúdicas.
- Incrementan la participación activa y la motivación del alumnado.
- Fomentan valores como el respeto, la cooperación y el compañerismo.
- Estimulan la escucha activa y el uso de instrumentos disponibles en el aula.

En síntesis, los musicogramas constituyen un recurso pedagógico que combina lo lúdico y lo didáctico, aportando un aprendizaje musical significativo y motivador en la etapa de Educación Primaria.

3. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Esta investigación se ha desarrollado en un centro educativo público situado en la ciudad de Murcia. El contexto sociocultural del alumnado es mayoritariamente de clase media, aunque también existen estudiantes de entornos socioeconómicos

bajos y altos, lo que aporta diversidad al grupo y enriquece las dinámicas de clase. Esta variedad de realidades sociales convierte al aula en un espacio idóneo para comprobar cómo la música puede ser un lenguaje universal capaz de unir a estudiantes con diferentes contextos vitales.

La intervención se focaliza en un grupo de 25 alumnos de 5.º de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y los 11 años. Se trata de un grupo cohesionado, sin casos de exclusión social, con buena dinámica de cooperación entre compañeros. Ninguno de los estudiantes cuenta con formación musical extraescolar en conservatorio o escuelas de música, por lo que el nivel de partida en educación musical es homogéneo. Este dato resulta relevante, ya que asegura que los avances observados pueden atribuirse en gran medida a la propia propuesta didáctica y no a aprendizajes previos de carácter formal.

La elección de este curso responde a la importancia de consolidar la percepción y apreciación musical en estas edades, fomentando competencias musicales básicas que puedan desarrollarse con mayor profundidad en cursos posteriores. Con este proyecto se pretende que los alumnos reconozcan la música como parte esencial de su formación integral, desarrollando la creatividad, la capacidad expresiva, el trabajo cooperativo y la valoración de la música en su vida cotidiana. Además, se busca ofrecer una experiencia musical global que conecte lo auditivo, lo visual y lo corporal, y que acerque la música al alumnado como un espacio de disfrute y descubrimiento.

Asimismo, la intervención se extendió a lo largo de seis semanas y constó de seis sesiones de sesenta minutos, impartidas con una frecuencia semanal. Esta planificación temporal ha permitido alternar momentos de experimentación, reflexión y evaluación, favoreciendo la asimilación progresiva de los contenidos musicales trabajados.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se han empleado diversas estrategias complementarias para garantizar una valoración integral del proceso:

- Observación sistemática mediante registros anecdóticos y listas de cotejo, centradas en la participación, la coordinación y la creatividad del alumnado.
- Diarios de aula del docente, donde se han recogido incidencias, progresos y ajustes metodológicos realizados durante la implementación.
- Grabaciones de vídeo y audio de las sesiones, utilizadas como evidencia empírica para analizar la evolución rítmica, expresiva y cooperativa de los estudiantes.
- Cuestionarios de valoración docente y autoevaluación del alumnado, que han permitido recoger percepciones cualitativas sobre la motivación, la comprensión de la notación y la utilidad de los musicogramas.

Por otra parte, los criterios de análisis se han centrado en tres dimensiones principales:

- Competencia musical, evaluando la comprensión de elementos como ritmo, intensidad, duración y timbre.
- Implicación y actitud, observando la participación activa, el interés y la disposición al trabajo cooperativo.
- Creatividad y expresión, valorando la capacidad para utilizar la notación no convencional como medio de comunicación y representación musical.

Este enfoque metodológico ha combinado la evaluación cualitativa y cuantitativa, proporcionando una visión holística del impacto de la intervención en el aprendizaje musical del alumnado.

3.1. Fases de la intervención

La intervención educativa se articula en tres bloques fundamentales: percusión corporal, instrumentación y movimiento, todos ellos vinculados al uso de musicogramas como herramienta pedagógica.

Estos enfoques ofrecen al alumnado experiencias diversas para explorar la música desde distintas perspectivas: auditiva, visual y kinestésica. A través de actividades progresivas, se fomenta la participación activa, la creatividad y la comprensión musical. Asimismo, se potencia la capacidad de escucha, la concentración y la colaboración, aspectos esenciales para un aprendizaje integral y significativo.

a) Planificación

En la fase de planificación, un equipo interdisciplinar conformado por especialistas de Música, Educación Física, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje diseña conjuntamente la propuesta. Esta colaboración garantiza un planteamiento amplio y adaptado a las diferentes necesidades educativas del alumnado. Se analizan las características del grupo, sus conocimientos previos y posibles necesidades de adaptación, estableciendo los objetivos y contenidos musicales a trabajar.

Se seleccionan piezas musicales adecuadas a la edad de los estudiantes, con estructuras claras y recursos sonoros variados, que favorezcan el diseño de musicogramas atractivos y comprensibles. Se diseñan los musicogramas correspondientes atendiendo a criterios de claridad, atractivo visual y accesibilidad, de manera que los símbolos gráficos guíen al alumno en la comprensión de los elementos musicales sin generar confusión.

Además, se elaboran actividades de evaluación inicial que permiten conocer el nivel de partida del alumnado en cuanto a ritmo, melodía y expresión corporal.

Estas actividades iniciales son clave, ya que aportan información sobre el grado de familiaridad del grupo con los conceptos musicales básicos y permiten ajustar la propuesta a su realidad concreta.

b) Intervención en el aula

La intervención se centra en tres ámbitos:

- Musicograma de percusión corporal: los alumnos aprenden a utilizar su cuerpo como instrumento, ejecutando palmadas, pisotones, chasquidos y otras acciones coordinadas con fragmentos musicales. Se inicia con tempos lentos que se aceleran progresivamente, fomentando la coordinación, la precisión rítmica y la atención auditiva. Esta práctica no solo desarrolla la musicalidad, sino que también potencia la conciencia corporal y la expresión no verbal, convirtiéndose en un recurso accesible y motivador para todo el alumnado.
- Musicograma de instrumentación: se introducen instrumentos de pequeña percusión (maracas, triángulos, claves, caja china, cascabeles) organizados por materiales (madera, metal, plástico). Cada alumno experimenta con todos los instrumentos, siguiendo un musicograma que guía la interpretación colectiva de una obra musical. Esta actividad promueve la escucha activa, el respeto por los instrumentos, la disciplina en la ejecución y la cooperación entre compañeros, ya que requiere sincronización y coordinación grupal. Además, permite al alumnado descubrir diferentes timbres y relacionarlos con símbolos visuales, reforzando así su capacidad de discriminación auditiva.
- Musicograma de movimiento: los estudiantes interpretan secuencias corporales inspiradas en animales u objetos representados en el musicograma. La actividad potencia la expresividad artística, la coordinación y la conexión emocional con la música. Se trabaja primero cada movimiento por separado para luego integrarlo en una coreografía colectiva guiada por una canción. De esta manera, se fomenta la creatividad individual, pero también el trabajo en equipo, ya que la coreografía final solo tiene sentido cuando todos participan en sintonía con la música.

c) Evaluación y resultados

El progreso de los alumnos se evalúa mediante diversos procedimientos que combinan observación directa, análisis de producciones y reflexión compartida:

- Observación directa en el aula: el profesorado toma notas sobre la participación, la coordinación y la implicación de los estudiantes en cada actividad.

- Grabaciones de las interpretaciones musicales: se registran las sesiones para analizar posteriormente la precisión rítmica, la expresividad y la cohesión grupal.
- Cuestionarios de valoración docente: se recogen las opiniones de los especialistas implicados en la intervención, quienes valoran tanto los logros musicales como el impacto en la motivación y el trabajo cooperativo.
- Autoevaluación grupal: los alumnos reflexionan sobre sus propios aprendizajes, identifican las actividades que más les han motivado y comparten cómo perciben su progreso.

Para reforzar la validez del proceso evaluativo y facilitar la replicación del estudio, se ha elaborado una rúbrica de valoración docente con indicadores observables que permiten medir de manera más sistemática el progreso del alumnado. Esta rúbrica contempla cuatro niveles de desempeño (Excelente, Adecuado, En desarrollo e Inicial) y se estructuró en torno a los siguientes criterios:

Criterio de evaluación	Descripción	Excelente (4)	Adecuado (3)	En desarrollo (2)	Inicial (1)
Participación y actitud	Grado de implicación activa, atención y colaboración durante las actividades musicales.	Participa con entusiasmo constante, colabora y propone ideas propias.	Participa de forma regular y mantiene buena disposición.	Participa de manera irregular, requiere estímulo externo.	Muestra escaso interés o se mantiene pasivo.
Comprensión rítmica y auditiva	Capacidad para seguir el ritmo, identificar timbres y relacionar sonido con representación gráfica.	Ejecuta con precisión y demuestra comprensión auditiva sólida.	Mantiene el pulso y discrimina sonidos con leves errores.	Presenta dificultades esporádicas para mantener el ritmo.	Tiene dificultades significativas para seguir el ritmo o discriminar sonidos.
Coordinación y expresión corporal	Dominio del cuerpo como instrumento expresivo y coherencia en la interpretación motriz.	Demuestra coordinación y expresividad destacadas.	Ejecuta correctamente con buena coordinación general.	Presenta desajustes leves en movimientos o sincronía.	Muestra falta de coordinación o desinterés en la expresión.
Creatividad y aportación personal	Capacidad para generar ideas musicales propias y aportar soluciones originales.	Crea e innova constantemente, enriqueciendo la actividad grupal.	Aporta ideas y variaciones de forma espontánea.	Muestra cierta iniciativa, pero necesita orientación.	No realiza aportaciones creativas o depende totalmente del docente.

Los resultados preliminares muestran que el uso de musicogramas en Educación Primaria favorece la atención, la motivación y la comprensión de conceptos musicales abstractos como ritmo, compás o timbre. Además, las actividades potencian la creatividad y la cooperación entre compañeros, haciendo de la música una experiencia lúdica y significativa.

Se ha observado también una mejora en la capacidad de concentración y en la disposición positiva hacia la asignatura de Música, lo que refuerza la hipótesis de que los recursos visuales y kinestésicos resultan altamente eficaces en estas edades.

En suma, la intervención confirma que los musicogramas no solo son una herramienta didáctica eficaz, sino también un medio para generar experiencias musicales completas, inclusivas y motivadoras, que sitúan al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

La presente investigación pone de relieve la relevancia de la notación no convencional como una herramienta didáctica de gran potencial para la enseñanza musical en la etapa de Educación Primaria. Su carácter visual, flexible y accesible permite acercar la representación del sonido a la experiencia real del alumnado, superando las barreras que a menudo impone la notación tradicional. Esta forma alternativa de escritura musical promueve un aprendizaje más inclusivo, activo y creativo, en el que todos los estudiantes pueden participar independientemente de sus conocimientos previos.

La aplicación en el aula demuestra que la notación no convencional favorece la comprensión de los elementos musicales básicos, tales como ritmo, intensidad, duración o timbre, mediante códigos simbólicos que estimulan la observación, la escucha y la acción. Su empleo genera un entorno de aprendizaje dinámico en el que la exploración sonora se convierte en el punto de partida para la reflexión musical.

Por ende, potencia la motivación y el trabajo cooperativo, ya que los alumnos asumen un papel protagonista, interpretando, creando y comunicando significados a través del lenguaje gráfico-musical.

Desde una perspectiva pedagógica, esta metodología responde a las exigencias actuales de la educación musical, al integrar el pensamiento visual, el movimiento y la expresión corporal como medios para desarrollar la inteligencia musical y emocional. Su carácter abierto posibilita la adaptación a diferentes niveles y contextos educativos, favoreciendo la atención a la diversidad y contribuyendo a una enseñanza más equitativa y significativa.

En este marco, los musicogramas se consolidan como una de las manifestaciones más efectivas de la notación no convencional. Su combinación de imagen,

ritmo y estructura convierte la audición musical en una experiencia participativa y comprensible. Si bien constituyen un recurso valioso para fomentar la escucha activa y la apreciación musical, deben entenderse como una parte de un enfoque más amplio, que contemple múltiples modos de representación y experimentación sonora.

A todo ello, su eficacia radica no solo en la claridad visual, sino en la capacidad del docente para integrarlos de manera coherente dentro de una secuencia didáctica que una la percepción, la interpretación y la creación musical.

En definitiva, la investigación confirma que la notación no convencional ofrece un camino pedagógico sólido para renovar la enseñanza musical en primaria. Su implementación transforma la clase en un espacio de descubrimiento, expresión y disfrute, donde la música deja de ser un contenido abstracto para convertirse en una vivencia compartida.

Esta experiencia, más sensorial y significativa, contribuye al desarrollo integral del alumnado y refuerza la idea de que la educación musical debe centrarse en escuchar, sentir, crear y comunicar antes que en reproducir códigos.

4.1. Limitaciones y líneas futuras de investigación

A pesar de los resultados positivos obtenidos, este estudio presenta algunas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, la muestra reducida (un único grupo de 25 alumnos) impide generalizar plenamente los hallazgos a otros contextos educativos. Además, la intervención se desarrolló en un periodo temporal breve, lo que limita la observación de efectos a largo plazo sobre la adquisición de competencias musicales. Finalmente, el análisis se centró principalmente en variables cualitativas, por lo que sería pertinente incorporar en futuros trabajos instrumentos de evaluación cuantitativa que complementen los datos obtenidos.

Como líneas futuras de investigación, se propone ampliar la aplicación de la notación no convencional a otros niveles educativos y contextos socioculturales, así como explorar su impacto en la educación inclusiva y en el desarrollo de la creatividad musical. Sería igualmente interesante diseñar estudios longitudinales que analicen la evolución de la comprensión musical y la motivación del alumnado a lo largo del tiempo, integrando la notación no convencional con herramientas tecnológicas y recursos digitales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio Arjona, A. (2023). *Didáctica de la música*. Readbook Ediciones.
Barrio, L. del y Arús, M. E. (2024). *Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review*. Frontiers in Education.

- Cremades Andreu, R. (2022). *Valoración de actividades didácticas en el aprendizaje del ritmo en el Aula de Música: un estudio cuasi-experimental*. Universidad de Granada.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Delgado, M. (2015). Recursos visuales en la didáctica musical: los musicogramas. *Revista de Educación Musical*, 18(2), 45-58.
- Einstein, A. (2004). *La música en la época romántica*. Alianza Editorial.
- Escudero, M. P. (1988). *Educación musical, rítmica y psicomotriz*. Real Musical.
- García-Gutiérrez, J., y Sánchez-Rojo, A. (2022). *La materialidad de lo digital en educación*. Octaedro.
- Grout, D. J., y Palisca, C. V. (1996). *Historia de la música occidental*. Alianza.
- Hernández Meseguer, J. D. (2024). El musicograma y su implementación en el aula de Educación Secundaria. *Popular Music Research Today: Revista Online De Divulgación Musicológica*, 6, 61-77. <https://doi.org/10.14201/pmrt.31891>
- Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: Del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Universidad de San Andrés.
- Hemsey de Gainza, V. (2010). *Pedagogía musical: teoría y práctica de la educación auditiva*. Ricordi.
- Hoppin, R. H. (1991). *La música medieval*. Akal.
- Flores, F. (2007). *La música popular en la escuela: estrategias de adaptación didáctica*. *Música y Educación*, 19(76), 25-31.
- Michels, U. (2004). *Atlas de música I*. Alianza Editorial.
- Mila, M. (1981). *Historia de la música*. Editorial Bruguera.
- Montoya Rubio, J. C. (2019). *Métodos y recursos para la Educación Musical*. Editum.
- Morgan, R. P. (1994). *La música del siglo XX*. Akal.
- Pascual Mejía, F. (2002). *Didáctica de la música*. Pearson.
- Rosen, C. (1971). *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven*. Alianza Editorial.
- Sánchez, A. (2022). Musicogramas y musicomovigramas: una propuesta metodológica para la educación musical escolar. *Revista Electrónica de Investigación Musical*, 10(3), 112-130.
- Smith Brindle, R. (1986). *The New Music: The Avant-Garde since 1945*. Oxford University Press.
- Wuytack, J. (1971). *La audición musical activa*. Acco.
- Wuytack, J., y Boal Palheiros, G. (2009). *Audición musical activa con el musicograma*. Graó.

DALCROZE Y NEUROCIENCIA. PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Dalcroze and neuroscience. Didactic approaches

Laura MARTÍN GALLEGO 

Conservatorio Superior de Música Manuel Massotti Littel (Murcia)
lauramartinalgalego84@gmail.com

RESUMEN: La metodología Dalcroze propone una enseñanza musical activa que integra música y movimiento corporal para generar aprendizajes más profundos y significativos. Basada en tres pilares (rítmica, solfeo corporal e improvisación), sitúa al cuerpo como mediador del conocimiento musical, permitiendo que el alumnado explore, experimente y exprese antes de llegar a la teoría musical. Este enfoque favorece la coordinación motriz, la creatividad, la atención y la memoria, al tiempo que estimula la expresión emocional y la interacción grupal. La neurociencia respalda estas prácticas al demostrar que la música activa simultáneamente áreas cerebrales relacionadas con la audición, el movimiento y la emoción, potenciando funciones ejecutivas y habilidades socioemocionales. Su flexibilidad permite adaptarla a distintos contextos escolares sin perder su esencia pedagógica, lo que la convierte en una herramienta eficaz para el desarrollo integral en la Educación Primaria. El presente artículo tiene como objetivo analizar la relación entre la metodología Dalcroze y los fundamentos aportados por la neurociencia, con el fin de ampliar el conocimiento científico sobre los beneficios cognitivos, motrices y emocionales derivados de la integración entre música y movimiento.

Palabras clave: método Dalcroze; Educación Musical; neurociencia; movimiento corporal; desarrollo integral.

ABSTRACT: The Dalcroze methodology proposes an active approach to music education that integrates music and body movement to foster

deeper and more meaningful learning. Based on three core pillars (rhythmics, corporal solfège, and improvisation), it places the body as a mediator of musical knowledge, allowing students to explore, experiment, and express before reaching musical theory. This approach enhances motor coordination, creativity, attention, and memory while stimulating emotional expression and group interaction. Neuroscience supports these practices by showing that music simultaneously activates brain areas related to hearing, movement, and emotion, thus strengthening executive functions and socio-emotional skills. Its flexibility allows adaptation to different educational contexts without losing its pedagogical essence, making it an effective tool for comprehensive development in Primary Education.

Keywords: Dalcroze method; music education; neuroscience; body movement; integral development.

1. INTRODUCCIÓN

En la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del XX, la educación vivió una profunda renovación impulsada por profesionales que buscaban ajustar la escuela a las nuevas realidades sociales y culturales. En ese proceso cobró fuerza la incorporación de la música al currículo no como aderezo optativo, sino como herramienta pedagógica clave para el desarrollo integral del niño y para articular la experiencia musical con el aprendizaje escolar. Pedagogos como Maria Montessori (1870-1952) y Ovide Decroly (1871-1932) defendieron explícitamente su relevancia en la infancia (Bernal, 2000). Este marco supuso el caldo de cultivo para el surgimiento de nuevas pedagogías musicales activas, cuyas bases quedarían fijadas en esos años.

En paralelo, el movimiento de la Escuela Nueva propuso un giro metodológico centrado en el alumno y su participación, en oposición a la enseñanza transmisiva. Aunque no se vinculó de forma directa con las metodologías activas específicamente musicales, su acento en la experimentación y la actividad del estudiante influyó en la aparición de diversos enfoques didácticos (Canet, 2019).

En este contexto emergen figuras como Émile Jaques-Dalcroze, junto con Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982) y Edgar Willems (1890-1978). Todos ellos diseñaron propuestas que sitúan al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y atienden a sus capacidades individuales (Porta y Vernia, 2015). Sus métodos, aunque distintos (Dalcroze prioriza el movimiento corporal; Kodály, el canto y la tradición húngara; Orff, materiales e instrumentación escolar; Willems, el desarrollo del oído interno), comparten principios metodológicos

afines a la Escuela Nueva (Montoya, 2019). No obstante, a menudo se han valorado más por su utilidad inmediata en el aula que por su fundamentación teórica y su impacto educativo sostenido (Jorquera, 2004).

Para comprender la vigencia del enfoque dalcroziano, conviene perfilar tanto la figura del autor como los motivos que justifican su aplicación en la educación musical actual. Este artículo se plantea metodológicamente como una investigación básica, con el objetivo de ampliar el conocimiento científico sobre la intersección entre la propuesta pedagógica de Dalcroze y los fundamentos que la neurociencia puede aportar a su comprensión y justificación educativa. Por ello, se ofrece una síntesis de la trayectoria de Émile Jaques-Dalcroze y de su metodología, atendiendo a su impacto contemporáneo y su relación con la psicomotricidad y la neurociencia.

Émile Jaques-Dalcroze (Viena, 1865 – Ginebra, 1950) fue pianista, pedagogo, profesor y compositor suizo, con actividad docente en Suiza, Austria y Francia (Del Bianco, 2007). Inició sus estudios musicales a los seis años y se formó en los conservatorios de Ginebra, Viena y París. En paralelo, cultivó un vivo interés por el movimiento corporal y las artes escénicas (Trias, 1996). Su labor como profesor arrancó en 1892, cuando comenzó a impartir armonía en el Conservatorio de Ginebra. Allí detectó en su alumnado dificultades para identificar sonidos y ritmos armónicos durante la práctica, lo que le llevó a concebir un método que atendiera esas carencias. Empezó a desarrollar ejercicios y actividades que empleaban el movimiento como vía para comprender y expresar la idea musical, con mejoras evidentes en las destrezas vocales y musicales de sus estudiantes. Estas propuestas se difundieron con rapidez tras diversas demostraciones en Suiza y otros países europeos (Del Bianco, 2007).

Su enfoque, también conocido como Euritmia, se define por la combinación de movimiento y ejercicios rítmicos para cultivar el sentido musical en una práctica activa. Entre 1911 y 1914 residió en Hellerau (cerca de Dresde), donde sus ideas recibieron un fuerte impulso y contribuyeron a su proyección en la educación musical europea (Del Bianco, 2007). En 1915 regresó a Suiza y fundó en Ginebra una institución que hoy lleva su nombre, consolidando un legado que sigue influyendo en la pedagogía musical.

El método de Dalcroze persigue liberar al estudiante de la rigidez del lenguaje musical convencional para favorecer la espontaneidad y la expresión. Parte de las capacidades innatas del niño y de la experiencia sensorial previa a la abstracción teórica, con una vocación explícita de contribuir al desarrollo integral (Montoya, 2019). En palabras de Del Bianco (2009), la rítmica dalcroziana hace de la percepción cinestésica el soporte para tomar conciencia auditiva: pulso, fraseo, ritmo, espacio melódico-armónico, forma, articulación o textura se abordan desde el movimiento y el uso del espacio, recurriendo cuando conviene a material auxiliar (aros, pelotas, pañuelos, etc.), todo ello en clave de aprendizaje activo.

De acuerdo con Canet (2019), el método se articula en tres pilares: rítmica, solfeo e improvisación. Dalcroze cuestionó si los métodos tradicionales permitían alcanzar el «ritmo natural», el cual es visible en los movimientos espontáneos (Montoya, 2019). Para él, la educación musical debía nacer del potencial innato del alumno y priorizar la vivencia antes que la teoría, especialmente en edades tempranas (Bachmann, 1996). Consideraba el ritmo un punto de partida universal (a diferencia de la tonalidad, con mayor componente cultural) que ha de experimentarse interna y externamente, y que, en vínculo con el movimiento, abre camino a la improvisación (Montoya, 2019). También distinguió perfiles estudiantiles «métricos» (controlados, concentrados, menos creativos) y «rítmicos» (activos, curiosos, con dificultades atencionales), defendiendo que una formación adecuada podía equilibrar ambos (Bachmann, 1996).

Los ejercicios rítmicos propuestos por Dalcroze activan movimiento, memoria, coordinación y expresión emocional a través de la música, entendida como medio privilegiado para ese desarrollo (Bachmann, 1996). En esta línea, Del Bianco (2009) describe cómo el trabajo corporal consciente, el desplazamiento y la improvisación generan imágenes sensoriales que facilitan la toma de conciencia de elementos métricos, rítmicos, fraseológicos y formales, intensificando la vivencia musical.

Dentro del método, la Euritmia ocupa un lugar central: busca afinar habilidades motrices y vincular audición y movimiento mediante la sensibilidad corporal. Dalcroze observó que estos ejercicios corregían dificultades recurrentes y resultaban especialmente útiles con los más pequeños, por su impacto en coordinación, expresión, imaginación y capacidad de imitación (Canet, 2019). La literatura reciente subraya que la euritmia potencia la conciencia corporal y espacial, mejora la sincronización entre movimiento y música e impulsa la comprensión de estructuras complejas, promoviendo aprendizajes más significativos (Vernia *et al.*, 2021). El propio Dalcroze (1921) enfatizó que no solo mejora la musicalidad, sino también el sentido espacial y la motricidad.

El solfeo, replanteado por Dalcroze como proceso dinámico y participativo que compromete sensaciones y emociones, busca afinar el oído, comprender relaciones tonales, mejorar la escucha y facilitar la representación melódica (Canet, 2019). Su práctica enfatiza la relación gesto–entonación, utilizando movimientos para representar altura, duración e intensidad, consolidando la memoria auditiva y la precisión vocal e integrando lo rítmico y lo melódico en una experiencia multisensorial (Vernia *et al.*, 2021). El propio Dalcroze (1921) afirmó que este solfeo corporal favorece la interiorización de elementos melódico-armónicos y una conexión más intuitiva con la música.

Finalmente, la improvisación se introduce desde edades tempranas: invita a experimentar y crear pequeñas formas como expresión de los conocimientos y reflejos adquiridos mediante el trabajo del fraseo. Lejos de limitarse al sonido,

incluye la improvisación corporal y gestual, fomentando espontaneidad, creatividad y respuesta rápida a estímulos musicales, además de fortalecer la interacción grupal y la escucha activa (Cuevas, 2023). Dalcroze (1921) la consideró un pilar para desarrollar sensibilidad musical y expresión individual, facilitando una interiorización personal y creativa de los conceptos.

2. LA METODOLOGÍA DALCROZE EN EL CONTEXTO ACTUAL

2.1. *Elementos metodológicos para la enseñanza de la música*

En el ámbito de la enseñanza musical, especialmente en la etapa de Educación Primaria, todavía se mantienen prácticas de carácter tradicional que reducen la música a un aprendizaje centrado en la memorización de conceptos abstractos como notas, claves o compases. Este modelo, en el que la música se estudia más que se vive, dificulta que los niños desarrollen una musicalidad práctica y significativa. Como resultado, el alumnado suele adquirir conocimientos de manera mecánica, sin la posibilidad de construir experiencias personales vinculadas al sonido, el movimiento y la creación. Esta limitación se refleja, además, en la propia organización del aula ya que, con frecuencia, los estudiantes permanecen sentados en sus pupitres, siguiendo una disposición que obstaculiza el contacto corporal con la música y restringe el uso del cuerpo como vehículo expresivo.

Para que el aprendizaje rítmico y musical sea realmente efectivo, es necesario un entorno que fomente la exploración, el desplazamiento y la interacción grupal. Tal y como señala Bachmann (1998), el movimiento no debe concebirse como un complemento de la educación musical, sino como una condición indispensable para su plena interiorización. El aula de música debería transformarse, por tanto, en un espacio flexible, en el que el cuerpo, la voz y el gesto se conviertan en herramientas didácticas ordinarias que permiten experimentar y comprender el ritmo desde dentro, como vivencia previa a su conceptualización.

La psicología del desarrollo ofrece un marco sólido para comprender la pertinencia de este planteamiento. Según Piaget, el aprendizaje se construye en la interacción con el entorno y no en la mera recepción pasiva de información. Sus estudios sobre el desarrollo cognitivo muestran que los niños progresan en su conocimiento cuando se les permite explorar, manipular y experimentar (Urbano y Yuni, 2014). Desde esta perspectiva, la metodología Dalcroze se inserta de manera natural en el paradigma constructivista: el movimiento corporal, la improvisación y la rítmica no son adornos, sino vías que permiten que la musicalidad emerja como un conocimiento vivido y significativo.

Los avances de la neurociencia confirman este vínculo entre música, cuerpo y desarrollo. El lóbulo frontal, fundamental en funciones como la autorregulación,

la memoria de trabajo o la planificación, se encuentra en pleno proceso de maduración durante la infancia y se ve especialmente estimulado por la actividad musical. Investigaciones recientes han demostrado que la práctica musical activa múltiples áreas cerebrales y fortalece capacidades como la atención, la memoria y el control emocional (Urbano y Yuni, 2019). Bajo esta evidencia, resulta claro que una propuesta metodológica que combine música y movimiento no solo enriquece el aprendizaje musical, sino que también contribuye al desarrollo integral del niño en términos cognitivos y emocionales.

Si adoptamos una perspectiva más global, la música no se limita a influir en lo cognitivo, sino que repercute en lo psicomotriz, afectivo y social. Como señalan Botella y Gimeno (2015), el aprendizaje musical es un proceso multisensorial en el que el ritmo y el movimiento permiten el desarrollo de la coordinación motriz, la expresividad corporal y la percepción auditiva. La propuesta de Dalcroze, que articula la enseñanza en torno a la rítmica y la improvisación, facilita precisamente esa integración: el alumnado aprende a comprender la música no solo con la mente, sino también con el cuerpo, lo que se traduce en una experiencia más completa y con mayor impacto en su desarrollo global.

Este planteamiento guarda una relación estrecha con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. La inteligencia musical, considerada por él como una de las siete fundamentales, se interrelaciona con otras como la corporal-cinética, la intrapersonal y la interpersonal (Botella y Gimeno, 2015). A través de la práctica dalcroziana, el ritmo, el gesto y la improvisación permiten trabajar estas inteligencias de manera simultánea. En palabras del propio Gardner (2005), la función de la escuela debería ser la de potenciar las distintas inteligencias y ayudar a los estudiantes a encontrar un camino vital acorde a su perfil. Bajo esta mirada, la metodología Dalcroze se convierte en una herramienta privilegiada para atender a la diversidad, ya que adapta la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje y favorece un desarrollo equilibrado de las distintas capacidades.

Otro elemento esencial es la creatividad. La enseñanza tradicional tiende a limitar el espacio de la imaginación, centrándose en la reproducción fiel de contenidos. Sin embargo, la creatividad constituye un componente indispensable del pensamiento musical autónomo. Desde el enfoque constructivista y sociocultural, se entiende como un proceso que se potencia mediante la interacción social y el trabajo colaborativo (Aróstegui, 2012). La metodología Dalcroze, al situar la improvisación y el cuerpo en el centro, ofrece un marco idóneo para estimular la espontaneidad y la originalidad: los alumnos no solo aprenden música, sino que se apropian de ella al transformarla en experiencias personales de exploración y creación.

En consecuencia, los elementos metodológicos del enfoque dalcroziano no pueden comprenderse como técnicas aisladas, sino como parte de una concepción

integral de la enseñanza musical. Transformar el aula en un espacio de experimentación corporal, secuenciar el aprendizaje desde la vivencia rítmica hacia la formalización teórica, integrar metas socioemocionales junto con objetivos musicales, atender a la diversidad mediante la activación de múltiples inteligencias y generar contextos de creatividad e improvisación son implicaciones didácticas que se derivan de este planteamiento y que lo hacen especialmente pertinente para el contexto educativo actual.

2.2. Aproximación a la metodología Dalcroze para la escuela Primaria

La metodología Dalcroze se ha consolidado como un referente en la Educación Musical gracias a sus aportaciones al desarrollo integral del alumnado y a la manera en que concibe el cuerpo como vehículo de aprendizaje. Sin embargo, cuando centramos la atención en la etapa de Educación Primaria, observamos que la mayor parte de la literatura disponible se limita a señalar los beneficios generales del método, sin llegar a ofrecer propuestas prácticas específicamente diseñadas para las condiciones reales de las aulas de música en esta etapa. Se habla de la importancia del movimiento, de la improvisación y de la vivencia corporal, pero rara vez se articulan secuencias de actividades adaptadas a grupos numerosos, espacios reducidos o tiempos muy limitados. Precisamente este vacío es el que pretende abordar la propuesta que aquí se plantea, ofreciendo un camino para trasladar los principios dalcrozianos a un contexto escolar concreto y contemporáneo.

Las investigaciones recientes confirman el impacto positivo del enfoque en aspectos como la coordinación motriz, la creatividad y la capacidad de escucha activa (Guan y Meeson, 2024). En el estudio realizado por Guan y Meeson (2024) sobre la aplicación del método en primaria, estos autores subrayan cómo el movimiento rítmico y la improvisación facilitan la interiorización de los conceptos musicales y refuerzan la atención del alumnado. No obstante, su análisis se queda en el plano de las estrategias generales y no llega a desplegar un repertorio de actividades secuenciadas para un aula de primaria. Algo semejante ocurre con los trabajos de Bond (2013), que ponen de manifiesto la estrecha relación entre movimiento y desarrollo de la musicalidad en la infancia, o con los de Habron, Jesuthasan y Bourne (2012), que explican cómo la música se vivencia a través del cuerpo, resaltando sus efectos en la comprensión rítmica y motriz, pero sin proporcionar un marco didáctico que guíe al profesorado en su práctica cotidiana. También los estudios sobre embodiment, como los de Juntunen y Hyvönen (2004), ayudan a comprender cómo el movimiento encarna el conocimiento musical, pero no bajan a la concreción de cómo trabajarlo en el contexto escolar. En definitiva, aunque la justificación teórica es extensa, las orientaciones prácticas resultan insuficientes.

A pesar de esta carencia, algunos trabajos recientes comienzan a aproximarse a la realidad de primaria. Por ejemplo, Azu Farhana y Md Jais (2021) muestran cómo la metodología Dalcroze favorece el desarrollo del canto, mejorando la entonación, el ritmo y la expresividad de los alumnos. Del mismo modo, Ismail y Chiat (2018) destacan la utilidad del movimiento rítmico como puente entre la teoría musical y la ejecución instrumental, al mejorar la coordinación entre voz y percusión. Estos estudios, aun siendo parciales y focalizados en ámbitos concretos, evidencian que los principios dalcrozianos se pueden aplicar con éxito en Primaria y que resultan especialmente eficaces para superar las limitaciones de la enseñanza tradicional. Sin embargo, de nuevo se observa que los resultados no cristalizan en propuestas globales, estructuradas y adaptadas a la totalidad de la programación de música en esta etapa.

El hecho de que no existan suficientes propuestas aplicadas no significa que la metodología no tenga cabida en la escuela primaria. Muy al contrario, su estructura se adapta con naturalidad a esta etapa, donde los niños muestran una gran receptividad al movimiento, la improvisación y el juego musical. La rítmica, el solfeo y la improvisación, los tres pilares del método, pueden traducirse en prácticas sencillas y repetibles que se ajusten a la organización escolar. Así, el movimiento corporal se convierte en un recurso para experimentar el pulso y el ritmo antes de abordarlos en la teoría; el solfeo corporal posibilita relacionar gestos y trayectorias espaciales con la altura y la duración de los sonidos, facilitando la conexión entre lo auditivo y lo gráfico; y la improvisación fomenta la creatividad y la espontaneidad, generando experiencias en las que la música se aprende como un lenguaje vivo y no como un código abstracto.

Esta forma de entender la música resulta especialmente valiosa en la educación primaria, donde con frecuencia las clases se limitan a una única sesión semanal de corta duración. Además, la organización habitual del aula —mesas fijas, grupos numerosos y espacios poco adecuados para el movimiento— dificulta el desarrollo de un aprendizaje musical vivencial. Frente a estas limitaciones, la metodología Dalcroze propone un cambio de enfoque: no se trata de reproducir de manera literal las condiciones ideales que el propio Dalcroze defendía, como el uso del piano en vivo en todas las sesiones, sino de adaptar la esencia del método a la realidad escolar. Así, los audios preparados, la percusión corporal y los objetos cotidianos sustituyen al piano, y los movimientos en sitio o en pasillos entre mesas reemplazan a los grandes desplazamientos. La flexibilidad y la creatividad del docente son aquí tan importantes como los propios contenidos musicales.

La neurociencia respalda estas adaptaciones al poner de manifiesto que la música y el movimiento activan múltiples áreas cerebrales y favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas como la memoria, la atención y el control emocional (Urbano y Yuni, 2019). Bajo este prisma, incluso pequeñas dosis de práctica dalcroziana

pueden tener un impacto significativo en el desarrollo cognitivo y socioemocional del alumnado. Además, la conexión entre cuerpo y música se relaciona con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2005), pues permite trabajar de manera simultánea la inteligencia musical, la corporal-cinética y la interpersonal e intrapersonal, generando aprendizajes más integrales y atendiendo a la diversidad del aula.

La experiencia histórica confirma también la vigencia del método. Desde su llegada a España de la mano de Joan Llongueras a comienzos del siglo XX, la metodología se ha ido difundiendo en distintas instituciones, como el Institut Jaques-Dalcroze de Ginebra, la Escola de Música Joan Llongueres en Barcelona o asociaciones en Argentina y Estados Unidos. Estas instituciones han demostrado que el método no es estático, sino que puede adaptarse a nuevos contextos culturales y educativos (Vernia, 2012; Corbera, 2022). En la actualidad, la escuela española combina pedagogías tradicionales con metodologías activas, y el enfoque dalcroziano sigue siendo una herramienta útil para favorecer la expresión, la creatividad y la musicalidad del alumnado.

En definitiva, lo que distingue esta propuesta no es la defensa de los beneficios del método (ya sobradamente demostrados en la literatura), sino la intención de ofrecer una adaptación didáctica concreta, diseñada para la escuela primaria actual. Se trata de trasladar a este nivel educativo el principio fundamental de Dalcroze: que el ritmo, la música y el movimiento son inseparables y que el aprendizaje musical debe partir de la experiencia corporal antes de llegar al concepto.

3. DERIVACIONES DE DALCROZE A LA MÚSICA, MOVIMIENTO Y NEUROCIENCIA: BASES PARA LA ETAPA DE PRIMARIA

La relación entre música y movimiento, eje fundamental de la metodología Dalcroze, no se apoya únicamente en planteamientos pedagógicos, sino que cuenta con un respaldo creciente de la neurociencia. La investigación científica de las últimas décadas ha demostrado que la práctica musical activa de forma simultánea distintos sistemas cerebrales vinculados con la audición, la motricidad y las emociones. Esto explica por qué el aprendizaje musical resulta más efectivo cuando se integra el cuerpo en el proceso. Comprender estas bases permite justificar la importancia de propuestas metodológicas que combinan música y movimiento, especialmente en la etapa de Educación Primaria, donde los niños se encuentran en pleno desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor.

3.1. Bases neurológicas del procesamiento musical

La música es una experiencia multisensorial que involucra múltiples regiones cerebrales al mismo tiempo. Investigaciones como las de Zatorre, Chen y Penhune (2007) demuestran que, incluso en ausencia de movimiento físico, el cerebro activa áreas relacionadas con la preparación motriz al escuchar música. Este hallazgo evidencia la estrecha conexión entre la percepción musical y la tendencia natural del cuerpo a moverse en sincronía con el sonido. Del mismo modo, Koelsch (2014) ha mostrado que estructuras cerebrales como la amígdala y el hipocampo, claves en la gestión emocional y la memoria, se activan durante la experiencia musical, lo que explica por qué escuchar y hacer música genera respuestas emocionales intensas.

El ritmo desempeña un papel central en esta integración. Grahn y Brett (2007) comprobaron que, al seguir un patrón rítmico, se ponen en marcha circuitos cerebrales vinculados con la coordinación motora, como el cerebelo y los ganglios basales. Esta activación automática aclara por qué tendemos a movernos al compás de la música de manera casi inconsciente. A esta dimensión motriz se suma la emocional: Thaut, Trimarchi y Davide (2009) demostraron que el ritmo no solo organiza la acción corporal, sino que también potencia la regulación afectiva, ya que facilita la coordinación interna del organismo y genera bienestar emocional.

La práctica musical continuada también puede provocar cambios estructurales en el cerebro. Groussard et al. (2014) encontraron que tocar un instrumento refuerza la conectividad en áreas relacionadas con la audición y el movimiento, lo que indica que la música y el cuerpo se retroalimentan en un proceso de plasticidad neuronal. En esta misma línea, Fujioka et al. (2012) demostraron que el simple hecho de moverse al ritmo de la música fortalece las señales eléctricas que permiten coordinar acciones motoras y anticipar pulsos regulares, un aspecto fundamental en el aprendizaje infantil. En conjunto, estas investigaciones ponen de relieve que la música y el movimiento constituyen un binomio inseparable desde el punto de vista neurológico.

3.2. Efectos del movimiento rítmico en el desarrollo cognitivo infantil

Los beneficios de integrar música y movimiento en la enseñanza no se limitan a la dimensión artística. Cada vez más estudios confirman que estas actividades tienen un efecto directo en el desarrollo cognitivo. Sharda et al. (2018) demostraron que los programas musicales basados en el movimiento favorecen la atención sostenida y la memoria, ya que fortalecen las conexiones entre diferentes redes cerebrales. Esta idea coincide con las aportaciones de Thaut, Trimarchi y Davide (2009), quienes defienden que el ritmo organiza el pensamiento y actúa como una especie de andamiaje para funciones ejecutivas como la planificación, la autorregulación y la flexibilidad cognitiva.

En el ámbito escolar, la investigación de Habibi et al. (2018) resultó especialmente relevante: los niños que participaron en programas de música con movimiento no solo mejoraron su capacidad de concentración, sino que mostraron mayor facilidad para cambiar de tarea y adaptarse a nuevos contextos, una habilidad clave en el rendimiento académico general. Estos efectos se acompañaron de cambios observables en la conectividad cerebral, especialmente en las áreas relacionadas con la toma de decisiones y el control motor.

Cabe destacar que los beneficios no se restringen al alumnado sin dificultades. Dalla Bella et al. (2017) comprobaron que los niños con TDAH mejoraban el control de impulsos y la organización del pensamiento gracias a actividades rítmicas estructuradas, lo que refuerza el valor inclusivo de la metodología Dalcroze. En este sentido, el movimiento rítmico no solo es una herramienta de aprendizaje, sino también un recurso de compensación y apoyo para quienes presentan dificultades atencionales o de autorregulación.

La relación entre ritmo y lenguaje constituye otro campo de interés. Tierney y Kraus (2013) encontraron que los niños con mayor capacidad para seguir el ritmo también desarrollaban mejores competencias lingüísticas, ya que ambas habilidades comparten procesos cerebrales relacionados con la percepción temporal y la discriminación auditiva. De este modo, trabajar el ritmo corporal en la escuela no solo potencia la musicalidad, sino que también contribuye al desarrollo del lenguaje, abriendo nuevas perspectivas interdisciplinarias para la educación musical.

3.3. Efectos del movimiento rítmico en el desarrollo emocional infantil

Junto a los beneficios cognitivos, la música y el movimiento tienen un impacto notable en el desarrollo emocional. Según Koelsch (2014), la práctica musical fortalece regiones cerebrales que regulan las emociones, ayudando a los niños a comprender y gestionar mejor lo que sienten. El movimiento rítmico actúa, además, como un canal expresivo que permite exteriorizar emociones sin necesidad de palabras, favoreciendo la comunicación no verbal y la empatía hacia los demás (Thaut, Trimarchi y Davide, 2009).

La dimensión emocional se amplifica cuando las actividades se realizan en grupo. Habibi et al. (2018) observaron que los niños que participaban en clases de música con movimiento se mostraban más seguros de sí mismos y mejoraban en sus interacciones sociales. La explicación puede encontrarse en la creación de un fuerte sentido de pertenencia: moverse juntos al mismo ritmo genera cohesión, libera endorfinas (hormonas relacionadas con el bienestar) y refuerza los vínculos emocionales, tal y como demostraron Tarr, Launay y Dunbar (2014).

El movimiento rítmico compartido, además, fomenta actitudes prosociales. Kirschner y Tomasello (2010) comprobaron que los niños que cantaban y se movían

de forma coordinada eran más cooperativos y solidarios que aquellos que no participaban en estas actividades. Este hallazgo resulta especialmente significativo para la escuela primaria, donde uno de los principales objetivos educativos es el desarrollo de la convivencia, el respeto y el trabajo en equipo. Así, las dinámicas grupales basadas en la música y el movimiento no solo fortalecen el bienestar individual, sino que también contribuyen a construir un clima de aula positivo, en el que la colaboración y la empatía ocupan un lugar central.

3.4. *Convergencias entre la neurociencia y la metodología Dalcroze*

Los hallazgos recientes en neurociencia respaldan de manera clara muchos de los principios metodológicos formulados por Émile Jaques-Dalcroze a comienzos del siglo XX. La idea de que el cuerpo actúa como mediador del conocimiento musical coincide con los descubrimientos sobre la activación simultánea de redes cerebrales motoras, auditivas y emocionales durante la práctica musical (Zatorre, Chen y Penhune, 2007; Koelsch, 2014). Así, el movimiento corporal propuesto por Dalcroze no solo tiene un valor expresivo, sino que constituye un componente esencial para consolidar aprendizajes musicales duraderos.

El principio dalcroziano de «vivenciar antes que teorizar» se relaciona con la noción de plasticidad neuronal: los aprendizajes que implican experiencias multisensoriales y emocionales generan conexiones cerebrales más estables y significativas (Habibi *et al.*, 2018). De igual modo, el énfasis en el ritmo y la coordinación corporal encuentra un correlato directo en la función del cerebelo y los ganglios basales, regiones implicadas en la sincronización y la predicción temporal (Grahn y Brett, 2007; Fujioka *et al.*, 2012).

Además, la práctica eurítmica fomenta habilidades ejecutivas como la atención, la memoria de trabajo o la autorregulación, aspectos que la neurociencia identifica como fundamentales para el desarrollo cognitivo y emocional durante la infancia (Thaut, Trimarchi y Davide, 2009; Sharda *et al.*, 2018). Desde esta perspectiva, el método Dalcroze puede considerarse una pedagogía con fundamento neuroeducativo, en la que el cuerpo no es un mero instrumento, sino un agente que favorece la integración sensorial, la expresión emocional y la comprensión musical profunda.

En suma, la neurociencia confirma empíricamente lo que Dalcroze formuló de manera intuitiva: que la experiencia musical es inseparable del movimiento, y que educar el oído implica, al mismo tiempo, educar el cuerpo y la mente.

4. CONCLUSIONES

El presente artículo, concebido como una investigación básica de carácter documental, tuvo como objetivo analizar la relación entre la metodología Dalcroze

y los aportes de la neurociencia, con el propósito de ampliar el conocimiento científico sobre los beneficios cognitivos, motrices y emocionales derivados de la integración entre música y movimiento. A partir del análisis histórico, pedagógico y neurocientífico realizado, se constata que ambos enfoques convergen en una misma idea esencial: el aprendizaje musical significativo se construye a través de la experiencia corporal y la vivencia emocional.

La primera gran conclusión es que la conexión entre música y movimiento, núcleo del método Dalcroze, encuentra hoy una sólida justificación científica. Diversas investigaciones en neurociencia han demostrado que la práctica musical activa de manera simultánea áreas cerebrales vinculadas con la audición, el movimiento y la emoción, favoreciendo la interiorización del ritmo y la comprensión auditiva. De este modo, los principios dalcrozianos se anticiparon a hallazgos actuales sobre la interdependencia entre cuerpo y mente, confirmando que el movimiento corporal potencia la memoria, la atención y la coordinación, al tiempo que estimula procesos afectivos y sociales.

En segundo lugar, el método Dalcroze se presenta como una respuesta pedagógica válida ante las limitaciones de la enseñanza musical tradicional, todavía centrada en la memorización teórica y la reproducción mecánica de conceptos. Su énfasis en la rítmica, el solfeo corporal y la improvisación devuelve al aprendizaje su dimensión activa y experiencial. En coherencia con la neurociencia, este enfoque favorece la plasticidad cerebral y estimula habilidades ejecutivas como la planificación, la autorregulación y la creatividad, esenciales en las etapas iniciales del desarrollo.

Una tercera conclusión señala que la metodología Dalcroze no debe entenderse como un conjunto de ejercicios fijos, sino como un marco pedagógico abierto que puede adaptarse a los distintos contextos escolares. Dalcroze ya defendía la necesidad de ajustar la enseñanza a las capacidades del alumnado, principio que conserva plena vigencia. Adaptaciones como el uso de audios en lugar de piano en vivo o la integración de actividades cooperativas mantienen la esencia del método y facilitan su aplicación en aulas con limitaciones de espacio o tiempo.

Asimismo, la metodología Dalcroze se articula en coherencia con teorías pedagógicas ampliamente reconocidas. Desde el constructivismo de Piaget hasta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la literatura científica coincide en que el aprendizaje se consolida cuando involucra la experiencia directa, la emoción y la integración sensorial. En este sentido, la neurociencia aporta evidencias que refuerzan el valor de la práctica corporal como mediadora del conocimiento musical, validando los fundamentos metodológicos del enfoque dalcroziano.

El desarrollo profesional docente es otro elemento crucial para su implementación efectiva. Comprender el método Dalcroze requiere una formación que trascienda la ejecución musical y que integre principios de psicología, motricidad

y neuroeducación. Solo así es posible aplicar esta metodología con coherencia y adaptarla a las necesidades del alumnado, fomentando una enseñanza creativa, participativa y centrada en el estudiante.

De igual modo, se constata que el enfoque Dalcroze integra de forma armónica las dimensiones cognitiva, motriz, emocional y social del desarrollo infantil. En el plano cognitivo, mejora la atención, la memoria y la planificación; en el motriz, potencia la coordinación y la conciencia corporal; en el emocional, facilita la expresión y la empatía; y en el social, estimula la cooperación y el sentido de grupo. Esta multidimensionalidad convierte al método en una herramienta pedagógica de gran valor dentro de una educación inclusiva y humanista.

No obstante, la realidad educativa actual presenta limitaciones que dificultan su aplicación plena: la escasez de tiempo en el currículo, la falta de recursos y la insuficiente formación del profesorado. Estas dificultades, sin embargo, no restan relevancia a su valor pedagógico, sino que evidencian la necesidad de políticas educativas que reconozcan el papel de la música y el movimiento como factores determinantes del desarrollo integral del niño.

En un plano más amplio, las conclusiones de este artículo invitan a reconsiderar el lugar de la música en la educación contemporánea. La música, lejos de ser un lujo o una actividad complementaria, es un lenguaje universal que impulsa la creatividad, la inclusión y la cohesión social. El método Dalcroze, al integrar ritmo, cuerpo y emoción, recupera esta función originaria de la música como experiencia vital y transformadora.

En síntesis, la investigación permite afirmar que la neurociencia y la metodología Dalcroze convergen en un mismo principio educativo: aprender música implica implicar el cuerpo. Su articulación ofrece una vía sólida para renovar la enseñanza musical en la escuela primaria, fortaleciendo la relación entre experiencia sensorial, comprensión cognitiva y expresión emocional. Así, educar a través del movimiento no solo desarrolla la musicalidad, sino también la capacidad de pensar, sentir y convivir, reafirmando el valor del arte como medio de conocimiento y crecimiento humano.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aróstegui Plaza, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 37 (1), 31-44.
- Azu Farhana, A. y Md Jais, I. (2021). Infusing Dalcroze eurhythmics in improving singing skills among primary school students. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(1), 24-38.
- Bachmann, M. L. (1996, marzo 15 y 17). *La rítmica Jaques-Dalcroze: su aplicación a los niños de edad preescolar (y escolar)*. [Conferencia de curso]. Congreso Internacional de la Educación Preescolar, Atenas, Grecia.

- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze: Una educación por la música y para la música*. Pirámide.
- Bernal, J. (2000). Mesa redonda: La investigación como proyecto de futuro. Implicaciones de la música en el currículum de Educación Infantil. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 5, 1-16. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9670>.
- Bond, V. L. (2013). *The impact of Dalcroze eurhythmics on the development of young children's musicality*. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 391-399. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0562-8>.
- Botella Nicolás, A. M. y Gimeno Romero, J. V. (2015). Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones. *El Artista* 12, 74-98.
- Canet Roig, J. (2019). *El método Dalcroze en Educación Infantil. Una investigación-acción en dos centros de la Comunidad Valenciana* [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat Jaume I.
- Corbera Jaume, A. (2022). Un himne franquista a l'Arxiu Joan Maragall. *Haidé*, 11, 65-81. DOI: 10.48284/Haide2022.11.4. <http://hdl.handle.net/11201/160240>.
- Cuevas Romero, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual. *Magister*, 27(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.002>.
- Dalcroze, É. J. (1921). *Rhythm, Music, and Education*. G. P. Putnam's Sons.
- Dalla Bella, S., Puyjarinet, F., Bégel, V., Lopez, R. & Dellacherie, D. (2017). Children and adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder cannot move to the beat. *Scientific Reports*, 7(1), 11550. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-11295-w>.
- Del Bianco, S. (2007). Jacques-Dalcroze. En Maravillas, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (pp. 23-32). Graó.
- Del Bianco, S. (2009). El compás, algunos de sus elementos musicales utilizando el movimiento, el espacio y materiales auxiliares. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 33-42.
- Fujioka, T., Trainor, L. J., Large, E. W., & Ross, B. (2012). Internalized timing of isochronous sounds is represented in neuromagnetic beta oscillations. *The Journal of Neuroscience*, 32(5), 1791-1802. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4107-11.2012>.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Grahn, J. A., & Brett, M. (2007). Rhythm and Beat Perception in Motor Areas of the Brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(5), 893-906. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.5.893>.
- Groussard, M., Rauchs, G., Landeau, B., Viader, F., Desgranges, B., Eustache, F., & Platel, H. (2014). The neural substrates of musical memory revealed by fMRI and two semantic tasks. *Brain and Cognition*, 87, 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2014.02.015>.
- Guan, Y., & Meeson, P. (2024). The application of Dalcroze Eurhythmics in primary school music education. *The Educational Review, USA*, 8(2), 340-344. <https://doi.org/10.26855/er.2024.02.027>.

- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Sachs, M., & Damasio, H. (2018). Music training and child development: A review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 73-81. <https://doi.org/10.1111/nyas.13606>.
- Habron, J., Jesuthasan, J., & Bourne, C. (2012). A Dalcroze approach to music education: Theory and practice in the UK. *Music Education Research*, 14(1), 99-117. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.657166>.
- Ismail, M. J., & Fung Chiat, L. (2018). Method of using Eurhythmics Dalcroze approach to increase the coordination of singing and playing kompang percussion among children. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(4), 119-128.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Leeme*, 14. <https://doi.org/10.7203/LEEME.14.9751>.
- Juntunen, M.-L., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(4), 354-364. <https://doi.org/10.1017/S0140525X1000109X>.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(3), 170-180. <https://doi.org/10.1038/nrn3666>.
- Montoya Rubio, J. C. (2019). *Métodos y recursos para la educación musical*. Editum.
- Porta, A., Vernia, A. M. (2015). *Apreniendo a ser maestro. Didáctica de la Expresión Musical en Primaria*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., Tan, M., Nadig, A., & Hyde, K. L. (2018). Music improves social communication and auditory-motor connectivity in children with autism. *Translational Psychiatry*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/s41398-018-0183-y>.
- Tarr, B., Launay, J., & Dunbar, R. I. M. (2014). Music and social bonding: «Self-other» merging and neurohormonal mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 5, 1096. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01096>.
- Thaut, M. H., Trimarchi, P. D., & Davide, P. (2009). The connection between rhythmicity and brain function. *IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine*, 28(5), 22-27. <https://doi.org/10.1109/MEMB.2009.933534>.
- Tierney, A., & Kraus, N. (2013). The ability to move to a beat is linked to the consistency of neural responses to sound. *The Journal of Neuroscience*, 33(38), 14981-14988. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0612-13.2013>.
- Trías Llongueres, N. (1996). La aportación de Émile Jaques-Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y del movimiento corporal. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 23-32.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2014). *Psicología del desarrollo: Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Editorial Brujas.
- Urbano, C. A., & Yuni, J. A. (2019). *Psicología del desarrollo: Aprendizaje y formación en las distintas etapas de la vida*. Editorial Brujas.

- Vernia Carrasco, A. M. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. *ARTSEDUCA*, 1. <https://surl.lu/vcwhxs>.
- Vernia Carrasco, A. M. (2021). El proyecto escénico como herramienta de aprendizaje en el futuro maestro de Primaria desde la metodología Dalcroze. *Educación y Futuro Digital*, 22, 53-67.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditory–motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547-558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>.

EL FOLKLORE Y LA CANCIÓN POPULAR INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO Y PATRIMONIAL EN LA EDUCACIÓN MUSICAL: UN ACERCAMIENTO DESDE LA REGIÓN DE MURCIA

Folklore and Traditional Children's Songs as Pedagogical and Heritage Resources in Music Education: An Approach From the Region of Murcia

José Manuel REQUENA HERNÁNDEZ 

Investigador Independiente
jsmnlrq@gmail.com

RESUMEN: En un contexto caracterizado por la diversidad cultural y la pérdida progresiva del patrimonio inmaterial, como es el caso del folklore, se plantea la necesidad de integrar la música tradicional en la enseñanza como medio para la preservación cultural y la educación en valores. El presente trabajo realiza una revisión teórica sobre el valor educativo y patrimonial del folklore y la canción popular infantil en la educación musical contemporánea. Se lleva a cabo un análisis de los conceptos y características de estas manifestaciones culturales, su vinculación con las principales metodologías activas de enseñanza musical y su potencial formativo en el desarrollo de competencias musicales, sociales y culturales. Asimismo, se presenta una revisión del folklore de la Región de Murcia, destacando su riqueza en agrupaciones, géneros e instrumentos. Finalmente se reflexiona sobre la situación actual del folklore en la escuela y sobre su capacidad para promover una educación musical más inclusiva, significativa y comprometida con la diversidad y el patrimonio.

Palabras clave: folklore; canción popular infantil; Educación Musical; patrimonio cultural; Región de Murcia.

ABSTRACT: In a context characterized by cultural diversity and the progressive loss of intangible heritage, such as folklore, there arises the need to integrate traditional music into education as a means of cultural preservation and value-based learning. This paper offers a theoretical review of the educational and patrimonial value of folklore and traditional children's songs in contemporary music education. It analyses the concepts and characteristics of these cultural expressions, their connection with major active methodologies of music teaching, and their formative potential in the development of musical, social, and cultural competences. Furthermore, it presents a review of the folklore of the Region of Murcia, highlighting its richness in ensembles, genres, and instruments. Finally, it reflects on the current situation of folklore in schools and its capacity to promote a more inclusive, meaningful, and culturally engaged approach to music education.

Keywords: folklore; traditional children's songs; Music Education; cultural heritage; Region of Murcia.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En las últimas décadas hemos venido percibiendo una serie de profundos cambios sociales y culturales en la sociedad española que se han visto reflejados en los centros educativos y en las aulas de música. Por una parte, los cambios demográficos debidos al crecimiento de la población inmigrante han propiciado la interacción de contextos culturales diversos, configurando una realidad cada vez más plural y heterogénea en nuestro país, incluida la Región de Murcia. Por otra parte, los cambios generacionales sumados a los procesos de globalización y expansión de los medios digitales han transformado los canales de transmisión y consumo musical, provocando que el conocimiento del alumnado de Educación Primaria sobre manifestaciones tradicionales disminuya (Del Peso, 2022). Este doble proceso plantea nuevos retos y responsabilidades a la escuela, teniendo un deber como institución para la preservación y promoción del patrimonio y como espacio donde fomentar el intercambio cultural, de manera que las diferencias existentes en las diferentes culturas resulten un medio para el enriquecimiento de la identidad y la experiencia educativa del alumnado (Bernabé, 2015).

En el caso de nuestra disciplina, la música, gracias a su capacidad para trascender las diferencias lingüísticas, sociales y culturales, puede constituir un valioso medio para promover el conocimiento y el intercambio cultural. «En ella encontramos la posibilidad de acercarnos a conocer las manifestaciones artísticas de diferentes

grupos culturales al tiempo que se trabaja en valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto a la diversidad» (Morales, 2017, p. 52).

En este contexto, resulta necesario analizar qué herramientas pueden emplear los docentes de música para alcanzar estos objetivos. Una de las formas de expresión más estrechamente ligadas a las culturas y pueblos, la cual procede directamente de la tradición compartida, es el folklore, entendido como el conjunto de manifestaciones culturales, leyendas, cuentos, costumbres y, en nuestro caso, la música de transmisión oral de origen comúnmente anónimo que puede cumplir alguna función social concreta (acompañar trabajos, celebraciones, juegos, etc.). Dentro de este, el folklore musical – es decir, las manifestaciones sonoras como el canto, la danza y la música instrumental de raíz popular – ocupa un lugar central al reflejar la memoria colectiva y una forma de expresión artística de los pueblos. Tal como indica Martín (1992), el folklore musical favorece el conocimiento cultural propio y actúa como medio de integración social. Por ello, un aprendizaje musical sustentado en un repertorio plural fomentará el desarrollo de valores como la empatía y la tolerancia, permitiendo abordar los contenidos desde una perspectiva más amplia y fortaleciendo la comprensión de los elementos musicales (Giráldez, 1997).

Además, en una realidad que muestra una paulatina desvinculación de su herencia musical tradicional, unida a la pérdida patrimonial y de oportunidades para el desarrollo de competencias musicales y valores fundamentales que ofrece esta música, como señala Arévalo (2009), es necesario replantear el papel del folklore musical en la escuela, no como un vestigio del pasado, sino como un recurso actualizable y pertinente para la educación musical del siglo XXI.

De este modo, a través de la siguiente investigación se propone una revisión documental orientada a analizar el papel del folklore musical y la canción popular infantil en la Educación Musical contemporánea, poniendo en relación sus dimensiones patrimoniales, artísticas y pedagógicas, con el objetivo de:

- Analizar el valor educativo y cultural del folklore musical como medio para la formación musical, cultural y de valores del alumnado.

Unido a esto se pretende:

- Realizar una acotación terminológica precisa de los conceptos de folklore, folklore musical y canción popular infantil, atendiendo a sus características y funciones dentro del acervo cultural.
- Explorar su relación con las metodologías activas de la enseñanza musical.

- Realizar una revisión y puesta en valor del folklore musical propio de la Región de Murcia como patrimonio vivo y relevante para la formación artística y cultural de los alumnos de Educación Primaria.
- Analizar su situación actual en el contexto educativo y sus aportaciones a nivel social y cultural.

Para ello se llevará a cabo una revisión bibliográfica consultando bases de datos académicas como Dialnet, Scopus o Project Muse; repositorios institucionales como Digitum o Digibug, así como monografías y revistas científicas del ámbito de la Educación Musical, la etnomusicología y la pedagogía cultural. Se han seleccionado trabajos publicados entre 1990 y 2024 que aborden las temáticas del folklore, la canción popular infantil y las aportaciones pedagógicas, patrimoniales e identitarias que hace al currículo de Educación Musical.

Los criterios de inclusión consideraron que las obras traten:

- El folklore y la canción popular infantil como recursos educativos, así como su tratamiento en el aula de Educación Primaria.
- La relación entre música y diversidad cultural.
- El valor patrimonial e identitario del repertorio tradicional en el currículo.
- El estudio del folklore de la Región de Murcia.

Por otra parte, el análisis de las fuentes se ha organizado en torno a tres ejes temáticos: (1) conceptualización del folklore y la canción popular infantil; (2) el caso específico del folklore de la Región de Murcia; y (3) el tratamiento del folklore musical y la canción popular infantil en el aula de Educación Musical, en relación con las metodologías musicales activas, la diversidad cultural en el aula y su tratamiento en el currículo. Esto ha permitido estructurar la investigación en apartados coherentes con los que poder realizar un análisis satisfactorio de la información y ofrecer una síntesis lo más completa posible acerca del papel del folklore musical en el aula.

2. FOLKLORE Y CANCIÓN POPULAR INFANTIL: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Si acudimos a la versión electrónica 23.8 del Diccionario de la RAE, se define el folklore como el «conjunto de costumbres, creencias, artesanías, canciones y otras cosas semejantes de carácter tradicional y popular» (RAE, 2025). Han sido muchos los autores e investigadores que han intentado pulir definiciones que pudieran expresar con precisión todo lo que engloba esta palabra, como es el

caso de Martin (2001), quien la identifica como «el cúmulo de manifestaciones culturales, materiales e inmateriales, que un pueblo ha heredado por tradición oral» (p. 58). Para Noda (1998) se trata de «todo aquello que nace del pueblo o que éste ha adoptado haciéndolo propio, dándole unas características especiales o un sello que lo diferencie del de los demás pueblos» (p. 18).

El término *folklore* es de origen anglosajón. Fue propuesto por William John Thoms (1803-1885), escritor, publicista y anticuario británico. Apareció por primera vez en un escrito publicado en 1846 en el número 982 de la revista *Athenaeum*, especializada en literatura inglesa, en el cual proponía el término con objeto de reemplazar otras expresiones tales como «literatura popular» o «antigüedades populares» (Siles, 2017, p. 35).

Este es un vocablo que nace de la unión de dos términos anglosajones: *folk* y *lore*.

Por un lado, *folk* (pueblo) designa a todo grupo social que comparta alguna vinculación, como puede ser la ocupación de un área o extensión geográfica, la unidad de costumbres, de creencias o de habla de forma duradera en el tiempo, un conjunto de saberes, leyes, artes o creencias que contribuyen a la distinción y configuración del grupo frente a otros (Puras y Rivas, 1996, p. 7).

Por otro lado, el vocablo *lore* (saber, acervo) se refiere a un tipo de conocimiento profundo que, a diferencia de conceptos como *knowledge*, que hace referencia al conocimiento adquirido a través de la experiencia y la práctica, o *learning*, referido al conocimiento adquirido a través del estudio (Prat Ferrer, 2008, pp. 105-109, citado en Siles, 2017, p. 36), designa un saber o conocimiento antiguo, un fenómeno por el cual una herencia social y cultural de índole popular es transmitida generación tras generación, procediendo de las sociedades que precedieron al grupo en la región o área geográfica que ocupa (Puras y Rivas, 1996, p. 8).

En cuanto a sus características, Ortiz (2012) designa tres características fundamentales que permiten designar algo como folklore:

- Ha de ser tradicional, esto quiere decir que su transmisión ha de pasar de generación a generación, como una base cultural del pueblo.
- Debe ser anónimo, lo que significa que es de autor desconocido.
- Debe ser colectivo, o lo que es lo mismo, conocido y compartido por una parte importante de los miembros de una determinada comunidad o cultura (pp. 67-68).

Además, atendiendo a Harvilahti (2003), podemos añadir su funcionalidad y su vinculación con las actividades diarias, como las propias de la labor y la vida agraria de la comunidad, donde no se interpreta como arte *per se*. También destaca la oralidad, es decir, el hecho de mantenerse viva gracias a la transmisión oral

directa, como una creación compartida basada en la tradición de una comunidad cultural, con independencia de su registro, preservación o difusión por investigadores, intérpretes o aficionados.

De este modo, podemos precisar el folklóre como el conjunto de expresiones culturales —materiales e inmateriales— de carácter anónimo que se transmiten generacionalmente. Estas manifestaciones cobran sentido dentro de una comunidad cuyos miembros comparten rasgos comunes y una identidad colectiva construida a partir de sus tradiciones, es decir, de su saber transmitido. Por tanto, el folklóre musical podría ser definido como aquellas manifestaciones culturales de carácter popular que incluyeran algún componente musical como puede ser ritmo, timbre o entonación; las canciones y danzas en sus diversas formas, sus instrumentos y agrupaciones, entre otros (Crivillé i Bargalló, 1983, p. 26).

De esta definición deriva la *canción popular* como aquellas canciones anónimas que forman parte de la memoria social y se transmiten a través de la oralidad. Estas canciones son reflejo de la evolución de los pueblos y sus relaciones internas, abarcando diversos aspectos de la vida de estos, como pueden ser el trabajo o las festividades.

A lo largo de la historia los niños han crecido dentro de la red social que abarca desde la familia hasta el grupo al que pertenecen. Para integrarse y desenvolverse en la cultura de dicha red social, estos deben atravesar un proceso llamado *endoculturación*, el cual es un proceso de aprendizaje parcialmente consciente e inconsciente mediante el cual los adultos guían, sugieren o incluso imponen a las nuevas generaciones las formas tradicionales de pensar y actuar. «De este modo, el niño asimila patrones que favorecen su integración, utilizando la oralidad y, especialmente, las canciones como vehículo para transmitir valores, roles y símbolos comunitarios de manera lúdica y vinculada al juego» (Martín, 2001, p. 82 – 84).

En consecuencia, la *canción popular infantil* puede ser descrita como una composición lírica de raíz tradicional pensada específicamente para el uso infantil o en la que los niños asumen un papel protagónico (Luján y García, 2023, p. 26), que, pese a que en muchos casos no formaba parte originalmente del repertorio infantil, con el tiempo ha pasado a convertirse en un patrimonio característico, e incluso exclusivo, de este ámbito.

Puesto que forma parte del folklóre y se encuentra integrada dentro del folklóre musical, comparte características como el anonimato de los autores, la transmisión oral y la aceptación del pueblo como parte de su saber colectivo y la funcionalidad, ya sea a modo de amenización o parte de juegos infantiles. Además, estas piezas presentan determinadas características que las diferencian del resto de música folklórica:

- Sencillez: el cancionero popular infantil está compuesto por piezas que suelen poseer melodías y ritmos característicos, identificables y

que resultan fáciles de memorizar, además, sus letras se caracterizan por las frases cortas y directas pero expresivas.

- Música: el rango tonal que presentan estas canciones es usualmente reducido, desarrollándose en un ámbito de 6ª mayor, predominando las melodías por grados conjuntos o con saltos reducidos, en las que se hace habitual un carácter reiterativo y de repetición. A pesar de ello, es posible encontrar intervalos de 4ª justa o 5ª justa. En cuanto a la armonía, esta suele componerse de acordes básicos con función de tónica, dominante y subdominante.
- Ritmo: los ritmos de las canciones populares infantiles se desarrollan en esta misma tónica de sencillez, siendo especialmente frecuentes los compases binarios simples, como son el 2/4 o el 6/8, aunque también podemos encontrar compases ternarios o cuaternarios como el 3/4 o el 4/4. Las fórmulas rítmicas que más abundan son la negra con puntillorcorchea, sínkopas, inicios téticos o anacrúsicos; o tresillos, que dotan a las canciones de un carácter agradable al oyente, facilitando su memorización.
- Métrica: en el aspecto métrico, estas piezas muestran preferencia por los versos de arte menor, como los hexasílabos u octosílabos, rima asonante y estrofas como la cuarteta, el pareado, el romance o la redondilla.
- Intertextualidad (relación entre textos): del mismo modo que el resto de música folklórica, las letras y textos del repertorio popular infantil han experimentado múltiples cambios y variaciones propiciados por la simplicidad de estos, el juego y la oralidad, modificando o adaptando estrofas según la comprensión y contexto de la comunidad, dando lugar a formas vivas, flexibles y colectivas (Albacete, 2022, pp. 16 – 20).

Por último, se aportan las diferentes categorías en las que puede organizarse el cancionero popular infantil, aunque no existe un acuerdo general, ya que cada autor ha utilizado criterios distintos para establecerlas, siendo una de las más extendidas la funcionalidad. Martín (2001) combina tres parámetros – juego, entorno y cronología– y distingue entre canciones de juego tradicionales (como las de comba o pelota), canciones de juego de incorporación más reciente (como las de palmas o elástico) y canciones vinculadas al entorno (escolar, familiar o religioso). No obstante, aquí seguiremos la clasificación de Cerrillo (s. f.), basada en el contexto y la finalidad, quien establece las siguientes tipologías:

- Nanas: en este tipo de canciones el rol de emisor lo desempeña un adulto —generalmente una figura femenina—, lo que constituye una particularidad dentro del cancionero infantil. La letra, acompañada del

arrullo, se complementa con diversos recursos que buscan inducir al niño al sueño. En ellas suelen aparecer personajes de tradición religiosa (ángeles, santos, etc.), animales, elementos de la naturaleza (el Sol, la Luna, etc.) o figuras destinadas a infundir temor, como el coco.

- Adivinanzas: consisten en composiciones populares breves que, por medio de pistas ingeniosas, ocultan un mensaje que debe ser descifrado por el oyente. Este género destaca por su valor lúdico, su riqueza lingüística y su valor para el desarrollo del intelecto, fomentando la imaginación y alimentando la fantasía por medio de los juegos de palabras, metáforas y paradojas, resultando una eficaz herramienta pedagógica.
- Juegos mímicos: consisten en un tipo de pieza en la cual el adulto canta al niño una determinada acción en la que se incluye la intención de aprendizaje mediante el componente lúdico, por medio de gestos elementales o movimientos.
- Canciones escenificadas: este es un tipo de composición caracterizada por ser acompañada con algún tipo de representación, aunque el modo de interpretación puede ser variable dependiendo de la región y el tiempo. Se agrupan aquí las canciones de corro, de comba, de grupo, de columpio, entre otras; sumadas a los romances populares y algunas piezas adoptadas del folclore adulto. Suelen contar y desarrollar historias, aunque los elementos que prevalecen sobre ellas son el ritmo, la prosodia, la acción representada y el movimiento.
- Oraciones: estas son canciones de contenido religioso, que se relacionan con elementos del cristianismo que se adquieren durante la infancia y se transmiten de manera oral, aunque puedan mantenerse en otras etapas vitales. Debido a la diversidad terminológica que presentan y la dificultad para distinguir entre las oraciones propias de la tradición infantil y las que tienen un origen más amplio, esto hace que este sea un género difícil de abordar. Géneros como los villancicos, a pesar de su origen religioso, tienen procedencia en tradiciones sociales más generales.
- Fórmulas para echar a suertes: se trata de retahílas que acompañan el inicio de juegos determinados como los sorteos para indicar quién comienza o repartir roles.
- Burlas: retahílas cuyo fin es la manifestación de una mofa, normalmente pública, procedente de un emisor individual o grupal causada por un determinado error, defecto físico o actitud del receptor, quien sufre la burla.

- Trabalenguas: pueden entenderse como un tipo de juego basado en retahílas que se caracterizan por la dificultad sonora de las expresiones en las que se basan, presentando usualmente significados surrealistas y disparatados.

3. FOLKLORE DE LA REGIÓN DE MURCIA

En cuanto al folklore musical propio de la Región de Murcia, debemos comenzar por identificar los tres principales tipos de agrupaciones folklóricas que encontramos:

- Auroros: también conocidos como Hermanos de la Aurora o Campanas de Auroros, se trata de grupos vinculados al culto religioso caracterizados por cantar piezas llamadas «salves» y otros cantos religiosos en la huerta durante determinadas madrugadas del ciclo litúrgico, entre otras, las propias del rezo del Rosario de la Aurora. Sus cantos e interpretaciones se caracterizan por su carácter monódico y ocasionalmente *a capella*; los grupos instrumentales pueden ser muy variados en cuanto a instrumental y agrupaciones, desde rondallas propias hasta bandas de música, y siempre está presente la campanilla, que indica el inicio del rezo. Estos rasgos, así como su evolución histórica y su función como núcleo de identidad comunitaria, aparecen documentados en la tesis de López Núñez (2016).
- Cuadrillas: se trata de grupos reducidos, de aproximadamente entre 10 y 20 personas, formados originalmente por músicos de formación tradicional, es decir, una formación transmitida de las antiguas a las nuevas generaciones. Son la representación del último vestigio de las antiguas cofradías gremiales y su actividad se concentra principalmente en Navidad (carreeras y pasacalles, misas de gallo y de gozo, autos de Reyes, etc.), cuaresma y primavera (bailes de pujas, romerías y mayos) (Martínez y Martínez, 2007, p. 16).
- Peñas huertanas: se trata de grupos cuya actividad se centra en la conservación y difusión de las tradiciones, música, danzas y gastronomía típicas de la Región de Murcia, colaborando activamente durante las fiestas, en festivales y actividades folklóricas locales (Jiménez, 2011).

Los estilos y formas musicales podemos agruparlos en dos grupos, siguiendo a Martínez y Martínez (2007): los géneros de baile y los géneros de no baile. Hemos de indicar que dentro de los géneros de baile de la Región encontramos dos tipos principales de baile popular. Por una parte, el «baile suelto», es decir, aquel que

no requiere que las parejas se toquen, aunque existe mucha interacción entre los danzantes. Por otra parte, el «baile agarro», en el que las parejas se encuentran en contacto.

– Géneros de baile:

- Jotas: uno de los géneros más extendidos en el folklore español, caracterizado por presentar un ritmo ternario y un tempo rápido, que acompaña los momentos de fiesta de los pueblos. En el caso de la jota murciana, esta usualmente se compone de una copla, cantada por un solista, y un estribillo, cantado por el coro, junto a un breve interludio instrumental denominado «paseillo».
- Seguidillas: uno de los bailes castellanos más antiguos, encontrando registros desde la Edad Media. Se caracteriza por presentar un ritmo ternario, vivo y un baile de gran dificultad. El género se encuentra representado en Murcia por «la parranda», que se encuentra a su vez emparentada con otros estilos como las sevillanas, las boleras o las manchegas, entre otros. Su estructura resulta de la alternancia de un estribillo instrumental o «pasillo» y una copla, una frase cantada, repitiendo todo tres veces. Cabe destacar también la variedad armónica de la parranda, empleando tanto la tonalidad mayor y menor, propia de la seguidilla castellana, como la cadencia andaluza, característica del flamenco.
- Fandangos: baile de parejas de ritmo ternario y pausado, el cual consta de un interludio instrumental, el cual lo caracteriza, que precede a una copla de cuatro versos octosílabos, repitiendo el primero al principio y al final. Este estilo se presta mucho al canto melismático, dejando al cantante personalizarlo a sus posibilidades, lo que lo convierte en uno de los cantos más difíciles y personales de los géneros folklóricos.

– Géneros de no baile:

- Pasacalles: estilo característico de las cuadrillas de la Comarca de los Vélez. Se trata de piezas cortas enfocadas al desfile, de carácter alegre y ritmo rápido, binario y estructura estrófica.
- Mayos: se trata de piezas cantadas en origen la noche del 30 de abril con motivo de la celebración de la llegada de mayo y la primavera. Originariamente eran cantos paganos que más tarde se convirtieron al culto a la Virgen. La estructura que siguen en Murcia presenta una copla interpretada por un solista y un estribillo interpretado por el coro, con una introducción de jota.

- Aguinaldos: piezas interpretadas por las cuadrillas con el objetivo de recaudar fondos durante el adviento para ser repartidos entre la Iglesia, las misas de los hermanos difuntos, las viudas y el mantenimiento de los instrumentos. Solían poseer una estructura binaria compuesta de copla y estribillo con una característica de introducción.
- Cantos de labor: son cantos que han ido acompañando las faenas de la huerta y el campo, caracterizados por interpretarse *a capella* y con ritmo libre, presentando ornamentados melismas e intervalos disonantes que pueden recordar a antiguas tradiciones del Mediterráneo oriental.
- Nanas: piezas para dormir a los niños de origen judeo-sefardí, en el caso de la Región de Murcia, de las cuales se conservan pocos ejemplos. Por los que se conservan podemos señalar su carácter armónico basado en rasgos orientales y el modo frigio y un ritmo libre y suave que permite la realización de adornos interpretativos que llaman la atención.
- Romances: composiciones de estilo recitativo y estructura estrófica, armónicamente sencillas y ritmo en forma de ostinato y repetitivo, puesto que centraban principalmente en la letra. Sus temáticas son muy variadas, amor, crímenes o lo sobrenatural, entre otros, y podían ser acompañadas por zanfoñas y guitarras.
- Auroras: la tradición española se ha visto muy ligada a la religiosa y dentro del repertorio religioso de la Región de Murcia destacan las auroras, piezas que forman parte del repertorio de los auroros caracterizadas por sus melodías eminentemente sencillas, embellecidas gracias a las capacidades de los intérpretes (Gris, 1999).

Debemos mencionar de manera honorífica, por un lado, a los cantes de las minas como una manifestación particular de la Región de Murcia, originados en la tradición flamenca andaluza y vinculados a la actividad minera de zonas como las sierras de Almería o Cartagena-La Unión. Entre estos estilos destacan la taranta, el taranto, la cartagenera y la murciana. Estos cantes se distinguen por su estructura particular, similar a la del fandango andaluz, y por estar contruidos sobre el patrón armónico de la cadencia andaluza (Am – G – F – E) (Martínez *et al.*, 2010).

Por otro lado, cabe mencionar la amplia tradición del trovo en la Región de Murcia, entendido, de manera general, como una forma de improvisación poética en verso, realizada sobre un tiempo libre, pero siguiendo un patrón métrico y de rima previamente determinado. El trovero, o repentista, improvisa en el momento

un discurso poético ajustándose a las reglas propias del género que deba interpretar (Tomás, 2015).

Por último, realizaremos un repaso de los instrumentos propios del folklore murciano basándonos en la clasificación realizada por Martínez y Martínez (2007) según su función dentro de la rondalla, el grupo instrumental:

- Instrumentos melódicos: su función principal es la interpretación de melodías, contrapuntos, segundas voces o adornos.
 - Bandurria (cordófono): instrumento melódico, aunque en ocasiones se acompaña con acordes.
 - Dulzaina (aerófono): instrumento de lengüeta doble muy extendido en la península.
 - Laúd (cordófono): suele doblar las melodías de la bandurria una octava más grave o interpretar otras voces.
 - Violín (cordófono): utilizado por rondallas, especialmente en los grupos de auroros para recaudar aguinaldos.
- Instrumentos armónicos: su función es ofrecer soporte armónico a la interpretación.
 - Guitarra (cordófono): fundamental en la base armónica y rítmica, aunque también puede ejecutar breves melodías en malagueñas o fandanguillos.
 - Guitarro (cordófono): complementa a la guitarra ampliando la sonoridad de los acordes en la octava aguda.
- Instrumentos rítmicos: aportan acompañamiento rítmico mediante la percusión.
 - Postizas (idiófono): semejantes a las castañuelas, pero más gruesas. Son utilizadas por los danzantes para marcar el ritmo.
 - Crótalos (idiófono): menos comunes, aunque en algunos grupos los hombres los tocan mientras las mujeres usan postizas.
 - Pandereta (membranófono): muy habitual en coros, danzas, cuadrillas y rondallas.

4. EL FOLKLORE Y LA CANCIÓN POPULAR INFANTIL: TRATAMIENTO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A lo largo de la historia nos encontramos con diversos autores y pedagogos que han atendido a la canción popular y al folklore musical del entorno del infante, otorgando además gran importancia a la educación vocal como medio para alcanzar

el desarrollo integral del alumno. Esta práctica se considera fundamental para fomentar cualidades como el sentido tonal, el ritmo, la melodía o el oído musical. Dos de los principales pedagogos que apuestan por la canción y el canto para el desarrollo de la expresión musical son:

- Zoltan Kodály (1882 – 1950): compositor, musicólogo y pedagogo húngaro cuyo método parte de la idea de que la música debe pertenecer y ser accesible a todo el mundo desde una edad temprana. Los pilares centrales de su metodología son el uso del canto y el folklore de su país, entendidos como materiales artísticos valiosos para la formación del alumno. De esta manera, se apoya en la música tradicional y el canto colectivo para el desarrollo de la musicalidad y sensibilidad artística del niño (Montoya, 2019).
- Carl Orff (1895 – 1982): este director y compositor alemán basó su pedagogía, al igual que Kodály, en la canción y el folklore de su país, lo que implicaba promover el contacto con la música desde el principio. Su propuesta integra melodía, ritmo, timbre y armonía para dar lugar a una música sencilla, original y esencial, estrechamente vinculada al movimiento y al lenguaje. Entre sus aspectos más destacados encontramos el uso de instrumental específico para los discentes, con un manejo sencillo y una base armónica basada en notas pedales, ostinatos y bordones sencillos, en el caso de los instrumentos de placas (Botella *et al.*, 2015).

En los últimos años hemos podido comprobar cómo el contexto social español ha experimentado una serie de cambios que han relegado la popularidad y conocimiento de la canción popular. Entre ellos se encuentran, como ya indicaba Arévalo (2009), los cambios generacionales, el desarrollo de los medios de comunicación, el crecimiento urbano y el éxodo rural. Estos elementos han dado lugar a que el alumnado desconozca su vida patrimonial. Sumado a esto, se ha observado un aumento progresivo de la heterogeneidad cultural cuya tendencia apunta a que continúe en los próximos años, haciendo imprescindible la incorporación curricular de las tendencias actuales en materia de diversidad cultural (Volk, 1993, citado en Valls y Batlle, 2008, p. 90).

Pese a estos retos, los docentes debemos ser conscientes de la importancia que tienen el conocimiento y la conservación del folklore y la música popular, ya que aportan al currículum una gran pluralidad de manifestaciones musicales y contribuyen a distintos niveles. Citando a Valls y Batlle (2008, p. 90) podemos destacar las siguientes aportaciones en los ámbitos social y musical:

- A nivel social:

- La educación por la diversidad cultural: en nuestra sociedad la variedad musical es enorme, como reflejan los distintos medios de comunicación y las prácticas musicales presentes en el entorno social. No obstante, esto no siempre se ve representado en el ámbito escolar. El aula de música, como un espacio que favorece el desarrollo artístico y personal a través de valores y actitudes, debe ser capaz de ofrecer una educación plural de manera transversal. La escucha de música de diversos orígenes culturales fomenta la comprensión y el entendimiento entre personas de diferentes culturas.
 - La educación en la globalidad: es esencial transmitir la existencia de múltiples formas de expresión musical, todas igualmente válidas. De este modo, se educa al alumnado en una actitud abierta que le permita poner en valor su propia cultura dentro de un contexto más amplio y comprender la música en relación con el entorno cultural del que procede.
- A nivel musical:
- Ofrece nuevos contenidos: el folkllore y la música del mundo son una vía para conocer diferentes estilos, elementos musicales, formas de creación, experimentación y comprensión musical. Favorece, además, el desarrollo de la percepción auditiva, las habilidades motoras o el pensamiento crítico a medida que se profundiza en tradiciones musicales externas, apreciando y comprendiendo de igual manera las propias.
 - Abre nuevas perspectivas de trabajo: el campo de exploración que ofrece la música no occidental es muy amplio, permitiendo abordar contenidos y prácticas musicales desde enfoques muy diferentes. Se facilita el trabajo de distintos aspectos musicales, como el ritmo —mediante polirritmias africanas—, las escalas orientales y la improvisación. En este último caso, se trata de una práctica que en muchas culturas tiene un papel central, mientras que en la nuestra suele ocupar un lugar secundario.

Hemos de destacar, además de sus aportaciones sociales y musicales, la función identitaria y emocional que el folkllore cumple. Esta identidad, como señala Molano (2007), entendida como el sentido de pertenencia a una comunidad que se manifiesta con distinta intensidad mediante expresiones culturales como la lengua, la música, la danza o las celebraciones no es un aspecto fijo, sino que se encuentra en constante transformación debido a la interacción con factores

externos y al proceso continuo de retroalimentación entre ellos. En esta línea, Isamitt (2002) sostiene que:

Incorporar el folklore en la educación musical del alumnado no solo enriquece el aprendizaje desde una experiencia vivencial y vinculada a su propio contexto, sino que además sirve como una herramienta para ampliar su comprensión del entorno que los rodea (Isamitt, 2002).

Por último, hemos de realizar un breve análisis de la legislación educativa vigente, mencionando los currículos de Educación Infantil y de Educación Secundaria (concretados en el Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia respectivamente) y deteniéndonos con más profusión en el currículo de Educación Primaria (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Decreto 209/2022, p. 40084, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia). A lo largo de los documentos nombrados se observa un tratamiento progresivo y coherente de la diversidad cultural del folklore musical a lo largo de las etapas educativas, lo cual permite que el alumnado construya un conocimiento significativo y progresivo del patrimonio musical, contribuyendo al desarrollo de su identidad cultural y social.

En Educación Infantil esta aproximación, a través de la competencia en *Conciencia y expresión culturales*, es principalmente vivencial y expresiva, concibiendo la música como un medio para la expresión creativa de ideas, comunicación con los demás, exploración sensorial y el descubrimiento de distintas manifestaciones musicales, despertando su conciencia cultural y estimulando una actitud positiva hacia la música y el folklore como medio para la construcción y enriquecimiento de su identidad (BORM, 2022).

En Educación Primaria se amplía la mirada, pudiendo encontrar alusiones transversales al conocimiento y valoración de la diversidad cultural, destacando:

1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.

El desarrollo de esta competencia específica permitirá al alumnado comprender las diferencias culturales e integrar la necesidad de respetarlas; (...); establecer relaciones entre ellas y apreciar su diversidad para enriquecer y construir su propia realidad [...].

2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.

La apertura, la curiosidad y el interés por aproximarse a nuevas propuestas culturales y artísticas suponen un primer paso imprescindible para desarrollar una sensibilidad artística propia. Además de la posibilidad de acceder a una oferta cultural diversa (...). (BOE, 2022, p. 44).

Finalmente, en Educación Secundaria el currículo promueve una comprensión reflexiva y crítica de la cultura a través del desarrollo de la competencia en conciencia y expresión culturales, favoreciendo el reconocimiento y apreciación de los aspectos fundamentales del patrimonio cultural, comprendiendo la diferencia entre las distintas culturas y la necesidad de respetarlas, favoreciendo el trabajo y análisis de las tradiciones musicales como parte del patrimonio inmaterial, mencionando explícitamente la «música y danza tradicional de la Región de Murcia» (BORM, 2022, p. 42936).

5. CONCLUSIONES

El presente texto ha puesto de manifiesto la relevancia del folklore musical y la canción popular infantil como recurso pedagógico de gran valor y como patrimonio cultural, demostrando que ambos constituyen elementos esenciales para comprender la diversidad cultural y favorecer una educación más inclusiva y arraigada a la identidad colectiva.

Con relación al objetivo principal, el análisis realizado permite afirmar que el folklore musical posee un enorme valor educativo y cultural, al integrar dimensiones artísticas, sociales y formativas que lo convierten en un medio eficaz para el desarrollo musical, la formación en valores y la construcción de una conciencia patrimonial. Su carácter oral, participativo y comunitario lo sitúa como un recurso idóneo para promover el aprendizaje significativo, el trabajo cooperativo y la promoción cultural.

El análisis terminológico y conceptual ha permitido situar y caracterizar el folklore musical y la canción popular infantil, así como comprender las cualidades que los convierten en herramientas idóneas para la enseñanza musical. A partir de ello, se revisan las principales metodologías de enseñanza que han sustentado la idea de que la música tradicional constituye un recurso versátil para desarrollar la musicalidad, la creatividad y la sensibilidad artística de los estudiantes.

En el ámbito patrimonial, la revisión del folklore musical de la Región de Murcia ha permitido reconocer la riqueza y diversidad de sus manifestaciones, géneros y agrupaciones, así como su enorme potencial educativo para reforzar la identidad cultural del alumnado.

Finalmente, la reflexión sobre su situación actual en el contexto educativo pone de manifiesto su relevancia para la inclusión educativa, ya que ofrece una oportunidad única de trabajar competencias sociales y cívicas, promueve el respeto a la diversidad y fortalece la conciencia patrimonial del alumnado en un contexto social globalizado y culturalmente plural.

En definitiva, se evidencia que el folklore musical y la canción popular infantil ofrecen recursos de calidad para desarrollar diversas destrezas musicales y para educar en valores como la empatía, el respeto y una actitud abierta ante la diversidad cultural. Se trata de un material que conecta directamente con la identidad del alumnado y que permite convertir el aula de música en un espacio de encuentro, expresión y construcción conjunta de identidad, enriqueciendo su bagaje patrimonial a través del contacto y el intercambio cultural. El empleo de esta música en la Educación Musical no solo implica conservar un legado, sino también mantener vivo un lenguaje que contribuya a formar generaciones más críticas, conscientes y sensibles hacia la preservación de su patrimonio inmaterial y hacia la diversidad presente en una sociedad que necesita diálogo, entendimiento y respeto.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albacete, J. (2022). *De lo trágico de las canciones populares infantiles españolas: un análisis del lenguaje textual con métodos mixtos*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/76852>
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, (23), 1-14. <https://leemejournal.com/article-detail/?id=343>
- Bernabé, M. (2015). El proceso educativo intercultural en el aula de música. *Revista Educativa Hekademos*, (18), 51-63. <https://goo.su/JUKPB>
- Botella, A.M., et al. (2015). La música como instrumento de interculturalidad. Una propuesta didáctica a través del folklore. *Revista de Folklore* (401), 59-70. <https://goo.su/fB9yo>
- Cerrillo, P.C. (s.f.). *Hacia una clasificación de la Lírica Popular de Tradición Infantil*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://goo.su/H1A4ksS>
- Crivillé i Bargalló, J. (1983). *Historia de la música española: 7. El folklore musical*. Alianza Editorial.
- Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 267, de viernes, 18 de noviembre de 2022. <https://acortar.link/mmhotI>
- Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 255, de viernes, 4 de noviembre de 2022. <https://acortar.link/PQLPWt>

- Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 283, de viernes, 9 de diciembre de 2022. <https://acortar.link/O10hZW>
- Del Peso, C.E. (2022) *El folklore en la educación infantil y primaria* [Discurso principal] Campus Universitario La Yutera, Palencia. Universidad de Valladolid <https://www.youtube.com/watch?v=pCQZb8-bWZY>
- Giráldez, A. (1997) Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *SIBE-Sociedad de Etnomusicología. Revista transcultural de música* (1). Recuperado de: <https://goo.su/RciMp>
- Gris, J. (1999). La Aurora Murciana. Obra maestra del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad. En el *Seminario sobre folklore*. Cajamurcia.
- Harvilahti, L. (2003). Folklore and Oral Tradition. *Oral Tradition*, 18 (2), 200-202. <https://dx.doi.org/10.1353/ort.2004.0065>.
- Jiménez – Fontes, M. (2011). En busca del primer museo interactivo de la seda de Europa. *La Opinión de Murcia*. <https://goo.su/AeXzy>
- López Núñez, N. (2016). *Los auroros de la Región de Murcia: estudio etnomusicológico y análisis del modo de aprendizaje de su canto* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://hdl.handle.net/10803/396631>
- Luján Ortega, M. y García Martínez, T. (2023). *La voz de la mujer en la Región de Murcia: Documentos sonoros de tradición oral*. Tres Fronteras Ediciones. <http://hdl.handle.net/20.500.11914/7063>
- Martín, M.J. (1992). El folklore musical en la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (13), 53-65. <https://goo.su/GczlNt>
- Martín, M.J. (2001) *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/9714>
- Martínez, S. y Martínez, M. (2007). *Folklore Murciano para la Escuela 37 instrumentaciones Primaria y E.S.O.* Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. <https://goo.su/cJLql>
- Montoya Rubio, J.C. (2019) *Métodos y recursos para la educación musical*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Morales Cañizares, G. (2017). *La educación intercultural a través de la música en un centro CAES de Primaria* [Tesis doctoral, Universitat de València]. <https://goo.su/5l6Ez7>
- Noda, T. (1998). *La música tradicional canaria, hoy*. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. <https://goo.su/ycNlSRK>
- Ortiz, M. (2012). Identidad y diferencia del Folklore en la Península Ibérica. Recuperación del Patrimonio Folklórico Tradicional. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades* (3), 63-102. <http://hdl.handle.net/10481/46121>
- Puras, J.A. y Rivas, M.T. (2024). Didáctica del folklore. *Temas Didácticos de Cultura Tradicional*, 11 <https://goo.su/goTtY>
- Real Academia Española (21 de mayo de 2025). Folclore. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. Recuperado de: <https://dle.rae.es/folclore>

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Siles Ceballos, L. (2017). *El uso del folklore como búsqueda de identidad en la creación artística de la era global. Desde una perspectiva diferencial entre los casos vasco y andaluz en obra de carácter sonoro* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10810/26128>
- Tomás, E. (2015) *El trovo murciano. Historia y antigüedad del verso repentizado: propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/47888>
- Valls, Assumpta y Batlle, Anna (2008). Las músicas del mundo en el aula. En Álamo, Ana, Molina, Emilio y Corbalán, Maravillas (Dir.). *Metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical* (pp. 88-99). Madrid: Enclave Creativa Ediciones. Recuperado <https://goo.su/hM3V29>

EL RECREO MUSICAL ACTIVO, UNA ESTRATEGIA PARA FOMENTAR LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Active Musical Recess: A Strategy to Promote Physical Activity in Primary Education

Mireya MANZANARES SOLER 

Investigadora Independiente
mire85092@gmail.com

RESUMEN: El presente artículo de investigación busca demostrar el potencial que posee el ‘recreo musical activo’ dentro de los centros escolares de Educación Primaria, siendo esta una estrategia que permite combatir el sedentarismo escolar y fomentar el desarrollo integral, a nivel físico, social y mental del alumnado. Asimismo, se estudia la capacidad de motivación que posee la música para que los estudiantes de dicho nivel educativo sientan interés por la actividad física en estos espacios en concreto, trabajando así el área de Educación Física y elementos propios de la Educación Musical, basándose en investigaciones de autores previos. En consecuencia, se ofrece una guía para desarrollar este tipo de actividades, donde se encuentra una previa planificación, identificación de las preferencias musicales de los alumnos e implementación de la actividad. En conclusión, la implementación de la música estimula el sistema motor y la coordinación del alumnado y fomenta de manera positiva la inclusión, interacción social y cooperación, rompiendo con las diferencias de género dentro de la actividad física.

Palabras clave: Recreo activo; Música; Educación Física; Sedentarismo infantil; Desarrollo integral.

ABSTRACT: The present research article aims to demonstrate the potential of the «active musical recess» within Primary Education schools,

as it represents a strategy to combat sedentary behavior in schools and promote the integral development of students at the physical, social, and mental levels. Likewise, the study examines the motivating power of music in encouraging students at this educational stage to take an interest in physical activity during these specific periods, thus integrating the area of Physical Education with elements of Music Education, based on previous research by other authors. As a result, we offer a guide to developing these types of activities, which includes prior planning, identifying students' musical preferences, and implementing the activity. In conclusion, the implementation of music stimulates students' motor systems and coordination and positively promotes inclusion, social interaction, and cooperation, breaking down gender differences within physical activity.

Keywords: Active recess; Music; Physical Education; Childhood sedentary behavior; Holistic development.

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

El presente artículo aborda la preocupación creciente por el aumento del sedentarismo infantil y la existencia de brechas de género en la participación en la actividad física, centrándose especialmente en el contexto escolar. Se parte de la premisa de que las áreas de Educación Musical y Educación Física en la etapa de primaria desempeñan un papel fundamental en el desarrollo físico, motor y en la salud de los estudiantes, y de que el tiempo que estos pasan en el recreo constituye una oportunidad valiosa para promover hábitos activos desde temprana edad.

En este sentido, la investigación destaca la importancia de utilizar el recreo como un espacio estratégico para fomentar el movimiento y la actividad física de manera lúdica y motivadora. Al intervenir en estos momentos, se busca no solo incrementar la participación de los estudiantes en actividades motrices, sino también reducir las diferencias de género, mejorar la cooperación entre compañeros y potenciar el bienestar físico, emocional y social del alumnado.

Este tema está estrechamente vinculado con la música, ya que diversos trabajos han demostrado su gran potencial para estimular la actividad física en los estudiantes. Según la tesis de Hellín Martínez (2021), la música no solo sirve como acompañamiento, sino que actúa como un elemento motivador que incrementa la participación general del alumnado en actividades motrices.

Además, la música tiene un efecto particularmente positivo en la inclusión de las niñas, favoreciendo que se unan y participen activamente en ejercicios y juegos que de otro modo podrían generar menor interés. De esta manera, el uso

de la música en entornos educativos contribuye a reducir las brechas de género en la actividad física, al tiempo que promueve un ambiente más lúdico, dinámico e integrador para todos los estudiantes.

Por otro lado, la relación entre música y movimiento cuenta con respaldo desde la neurociencia. Diversos estudios llevados a cabo por autores como Pascual-Leone et al. (2013) y Jauset (2018) destacan que el ritmo musical no solo activa el sistema motor, sino que también modula el estado emocional y energético de los niños, haciendo que la actividad física se perciba como más atractiva y motivadora. De esta manera, la música no solo acompaña el movimiento, sino que lo potencia, mejorando la coordinación, la atención y la disposición de los estudiantes a participar en ejercicios físicos.

En este contexto, la implementación de un «recreo musical activo» se presenta como una estrategia educativa efectiva y de bajo costo para los centros escolares. Tal como señalan Latorre et al. (2020), esta propuesta permite integrar actividad física, música y diversión de manera simultánea, fomentando la participación inclusiva y el bienestar general del alumnado. Además, ofrece a los docentes una herramienta práctica para estimular tanto el desarrollo físico como el social y emocional de los estudiantes, transformando el recreo en un espacio de aprendizaje integral.

Al incorporar la música, es posible organizar el recreo de manera lúdica, creando un ambiente que fomente la motivación y la participación activa de todos los estudiantes. Esta estrategia permite que los niños y niñas se involucren sin necesidad de contar con habilidades motrices avanzadas, garantizando la inclusión y ofreciendo igualdad de oportunidades para disfrutar y beneficiarse de la actividad física. La música actúa como un estímulo que no solo promueve el movimiento, sino que también genera entusiasmo, colaboración y una experiencia positiva compartida entre los participantes.

Por esta razón, el presente estudio se justifica al plantear una propuesta innovadora, fundamentada en la evidencia científica, que transforma el recreo en un espacio de aprendizaje y desarrollo integral. Al combinar movimiento, juego y música, se busca potenciar tanto el bienestar físico como el desarrollo social y emocional del alumnado, ofreciendo una herramienta práctica y efectiva para que los centros educativos promuevan hábitos saludables, inclusión y un entorno educativo más dinámico y enriquecedor.

En este sentido, la propuesta plantea los siguientes objetivos a alcanzar a través de la actividad ‘recreo musical activo’:

- Ofrecer una guía práctica dirigida a los docentes, que les permita implementar de manera efectiva el recreo musical activo, incluso cuando los recursos y materiales sean limitados, proporcionando estrategias claras para organizar actividades lúdicas que integren música y movimiento.

- Analizar el impacto de la música sobre el movimiento, considerando factores como el ritmo, el género y el estilo musical, y determinar cómo estos influyen en los distintos tipos de actividad física realizados por los estudiantes.
- Cuantificar el efecto social y emocional de la propuesta, mediante la observación directa de la interacción, cooperación y comunicación entre los alumnos, evaluando cómo la música contribuye a mejorar la cohesión grupal, la inclusión y la motivación.
- Identificar las preferencias musicales del alumnado a través de cuestionarios, para determinar qué géneros y canciones generan mayor interés y atención, favoreciendo así la participación activa y el disfrute durante las actividades físicas.

Estos objetivos buscan consolidar un recreo escolar más dinámico, inclusivo y motivador, donde los estudiantes puedan desarrollar su actividad física, social y emocional de manera integral, potenciando tanto su bienestar como la cohesión y el aprendizaje dentro del grupo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Música y actividad física en el ámbito educativo*

En los últimos años, el sedentarismo ha experimentado un incremento significativo en España, afectando a una gran parte del alumnado y generando múltiples consecuencias negativas para su salud. Este estilo de vida inactivo no solo está relacionado con el desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles, como las afecciones cardiovasculares, la dislipemia o la obesidad infantil, sino que también tiene repercusiones sobre el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes.

Surgen de este modo múltiples problemas como la depresión, la baja autoestima y otros trastornos emocionales, los cuales se ven exacerbados por la falta de actividad física, afectando de manera directa la formación integral de los niños y adolescentes y limitando su capacidad para desarrollarse de manera saludable tanto física como mentalmente, como afirman García et al. (2015).

La Educación Física se presenta como una disciplina fundamental dentro del currículo escolar, con un enfoque pedagógico orientado a la enseñanza intencional y sistemática del movimiento y la actividad física. Su carácter procedimental y práctico permite no solo enseñar habilidades motrices, sino también contribuir de manera directa al mantenimiento y mejora de la salud, actuando como un mecanismo preventivo frente a diversas enfermedades en todas las edades.

De este modo, la Educación Física no se limita a la instrucción deportiva, sino que se convierte en un vehículo para mejorar la calidad de vida del alumnado, promoviendo beneficios fisiológicos, biológicos y sociales que favorecen tanto su desarrollo corporal como su integración social, según Pumar-Vidal et al. (2015).

Para abordar el creciente problema del sedentarismo, la integración de la música dentro de las clases de Educación Física resalta como un recurso especialmente eficaz. La música tiene la capacidad de inducir diversas emociones en los estudiantes, incrementando su motivación, disfrute y compromiso durante la realización de actividades físicas. Al incorporar un soporte musical, se genera un ambiente más estimulante que no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también reduce la percepción de cansancio y fatiga asociada a la práctica física.

Numerosas investigaciones en este ámbito han demostrado, como las de Navarro-Patón et al. (2015), que la música puede modificar la activación psicomotora, potenciándola para estimular la actividad y, al mismo tiempo, permitiendo momentos de relajación según sea necesario, optimizando así la eficacia de las dinámicas físicas y el bienestar general de los estudiantes.

Conviene tener en cuenta la tesis de Legarra Gorgoñon (2025), que destaca la importancia de involucrar al alumnado en la actividad física desde edades tempranas, ya que el movimiento del propio cuerpo contribuye de manera decisiva al desarrollo de la competencia motriz, la coordinación, el equilibrio y la atención.

Por ende, incorporar a estas actividades el uso de la música, puesto que contiene un estímulo rítmico poderoso, permite desarrollar estos beneficios mencionados anteriormente. Por ello, se muestran dichas actividades como un aprendizaje de las habilidades motoras mucho más atractivo, motivador, significativo y efectivo entre los más pequeños, como expone Marín et al. (2001).

También Serrano (2022) manifiesta que la música es un recurso accesible, económico y sencillo de emplear, capaz de generar un ambiente específico o de acompañar diferentes actividades, favoreciendo la evocación de emociones, estados de ánimo e incluso imágenes mentales. Su incorporación en las clases de Educación Física brinda numerosas oportunidades para alcanzar distintos propósitos didácticos.

Aunque los currículos educativos en la actualidad reconocen la relevancia de la música, esta suele abordarse de manera independiente a las destrezas motrices. En la etapa preescolar se da prioridad a que los niños tomen conciencia de su cuerpo, de su expresión corporal, de sus movimientos psicomotores y de aspectos básicos de coordinación.

Sin embargo, al pasar a Primaria, la Psicomotricidad deja de considerarse explícitamente en el Currículo, mientras que la música aparece únicamente como Educación Musical, enfocada en el desarrollo de capacidades interpretativas, auditivas y de danza, de acuerdo con Carretero et al. (2014).

En consecuencia, no cabe duda de que la música y el movimiento mantienen una relación estrecha y complementaria, ya que escuchar música suele provocar de manera casi automática algún tipo de respuesta motriz, ya sea en forma de movimientos lentos o rápidos, dependiendo del ritmo y la intensidad de la pieza. Esta conexión natural entre sonido y acción hace que tanto la Educación Musical como la Educación Física compartan objetivos similares en el desarrollo del alumnado, especialmente en lo que respecta a la toma de conciencia corporal.

Ambas disciplinas contribuyen a que los estudiantes reconozcan las capacidades y limitaciones de su propio cuerpo, mejoren la coordinación de movimientos y aprendan a sincronizar sus acciones con los ritmos percibidos.

De este modo, la música se convierte en un recurso pedagógico poderoso que no solo enriquece la experiencia motriz, sino que también facilita la integración de habilidades cognitivas y sensoriales, promoviendo un aprendizaje más completo y armonioso, como manifiesta Porta (1985).

Por otra parte, Strachan y Hamilton (1989), señalan que la música puede desempeñar diversas funciones en las clases de Educación Física, como pueden ser: incentivar la participación del alumnado en la actividad motriz, debido a que el entorno de aprendizaje que genera fomenta una mayor implicación, favorecer un clima positivo en el ámbito afectivo dentro del grupo, y actuar como apoyo del movimiento, contribuyendo al desarrollo de la conciencia del ritmo y la coordinación motriz.

En esta misma línea, Touriñán y Longueira (2010) destacan numerosos beneficios cognitivos y socioafectivos que aportan a la formación integral del discente a través de las clases de Educación Física. Los autores subrayan, además, que la música contribuye a afinar el control de los movimientos, en especial en el desarrollo de la psicomotricidad fina, favorece el equilibrio y la regulación corporal y ayuda a mejorar el control de la respiración.

Por su parte, Hellín Martínez (2021) señala que la música y el movimiento, trabajados fundamentalmente en Educación Física, están estrechamente relacionados, ya que los alumnos de entre 9 y 12 años se muestran mucho más participativos en aquellas actividades físicas en las que la música está presente. Esto permite reducir la brecha de género en la participación y favorece que más niñas se involucren gracias al componente musical.

Por todo ello, la música tiene un gran efecto dentro del desarrollo del cerebro, Pascual-Leone et al. (2013) señalan que exponer una música que siga un ritmo marcado favorece la estimulación del sistema motor y puede mejorar la coordinación y motricidad tanto fina como gruesa, siguiendo con una red interconectada entre música, cerebro y plasticidad.

Directamente relacionado con esto, otros autores, como Jauset (2018), hablan de la neurociencia dentro de la música, confirmando que el propio ritmo que posee la música tiene un gran componente a la hora de modular el estado emocional, centrándose así en la parte mental de la persona, y energético, centrado en la parte física del área que nos ocupa.

Este efecto se muestra con mayor presencia en los estudiantes de la etapa de Educación Primaria, puesto que la disposición que presentan hacia el juego y el hecho de explorar se amplifican con un estímulo musical de forma activa.

2.2. El recreo como un espacio de aprendizaje de nuestro cuerpo

Las aplicaciones de la musicomotricidad son múltiples y muy variadas, y su efectividad depende en gran medida de la preparación, formación y creatividad del docente encargado de implementarlas. Asimismo, la forma en que se desarrollen estas actividades está directamente relacionada con los objetivos educativos que se propongan alcanzar, así como con los recursos disponibles, los contenidos específicos que se quieran trabajar y la edad y características del alumnado.

De esta manera, cada recreo puede transformarse en una experiencia significativa, enriquecedora y motivadora, que refuerce tanto el aprendizaje como el bienestar físico y emocional de los niños (Pevidad, 2009).

Sin embargo, su principal finalidad es potenciar el proceso de enseñanza y la efectividad de los momentos donde se desee trabajar la actividad física del alumnado, evitando que estas se transformen en simples sesiones musicales o que surjan situaciones de indisciplina y falta de comunicación entre el profesor y los alumnos (Mereuta y Mereuta, 2013).

El recreo ha sido tradicionalmente asociado a un lugar para descansar, y en realidad se trata de un espacio con gran potencial para el desarrollo infantil. En este espacio, se puede llevar a cabo un aprendizaje de manera informal, donde los infantes potencien esas habilidades sociales, motoras y emocionales sin necesidad explícita de encontrarse ubicados dentro de un aula.

Por ello, tras diferentes estudios e investigaciones, se ha demostrado que utilizar la música en estos espacios incrementa la actividad física de los alumnos, resaltando el uso de este lugar de forma estratégica (Hellín Martínez, 2021).

Una realidad que nos ocupa de manera creciente en la actualidad es el fenómeno del sedentarismo desde edades tempranas, un problema que puede tener consecuencias negativas tanto a nivel físico como emocional y social en los niños. En consecuencia, resulta fundamental buscar estrategias que promuevan la actividad física de forma regular y significativa.

En este sentido, implementar determinadas actividades físicas diseñadas y potenciadas por el profesorado dentro del marco del recreo escolar se presenta como una alternativa eficaz para combatir este hábito sedentario.

De este modo, Latorre et al. (2020), en su artículo *El recreo escolar como oportunidad para la actividad física: la perspectiva de los docentes*, sugieren implementar programas previamente diseñados y estructurados por docentes de Educación Física y Educación Musical, así como juegos dirigidos y el uso de la música.

Una de estas iniciativas es el denominado ‘recreo musical activo’, concebido como una propuesta educativa innovadora que va más allá de centrarse exclusivamente en la música. Su objetivo principal es combinar de manera armoniosa la música con el movimiento, estructurando las actividades de forma que los estudiantes puedan participar de manera libre, divertida y motivadora, sin percibirlo como una tarea obligatoria ni como una clase tradicional.

Esta aproximación busca transformar el recreo en un espacio activo, creativo y enriquecedor, en el que los niños puedan desarrollar habilidades físicas, cognitivas y sociales de manera integrada.

Dentro de este enfoque, se destacan varios elementos fundamentales que orientan la práctica y aseguran que la experiencia sea significativa para los estudiantes: la combinación de ritmo y movimiento, la participación activa y cooperativa, la adaptación a las características y necesidades del grupo, y la posibilidad de expresar emociones y creatividad mientras se promueve la actividad física.

- Motivación intrínseca: la música tiene una notable capacidad para motivar de manera natural a quienes la escuchan. Un ritmo pegadizo o una melodía cercana a los intereses del alumnado de Educación Primaria puede animarlos a realizar actividad física, como saltar, correr o incluso bailar, sin necesidad de instrucciones externas ni de seguir una coreografía compleja.
- Aumento de la participación: en contraposición a los deportes colectivos, que en muchos casos llegan a discriminar o desplazar a los estudiantes con menos habilidad, el baile libre o el movimiento a través del ritmo de la música potencia la inclusividad de todos los alumnos. En consecuencia, no se convierte en un factor necesario tener una habilidad motriz concreta, por lo que más estudiantes se animan a participar.
- Es una herramienta de bajo coste: teniendo como referencia las preocupaciones de los docentes en los centros educativos, no es necesario disponer de un alto presupuesto, recursos, ya sean materiales o espaciales, puesto que, con un altavoz y una lista de canciones para reproducir, el recreo escolar es un escenario idóneo para trabajar de forma activa

y dinámica con muchos estudiantes a la misma vez, como sostienen Latorre et al. (2020).

Según Pascual-Leone et al. (2013), el sistema motor del cerebro es el principal responsable del movimiento y no funciona de manera aislada del resto del organismo. Estos autores confirman que cuando escuchamos una canción que tiene un ritmo bastante definido, se activan varias áreas cerebrales, como son el cerebelo y la corteza motora. Ambas áreas son las encargadas de trabajar de forma conjunta para asimilar ese ritmo en concreto y sincronizar nuestros movimientos con el pulso musical.

De este modo, surge ese movimiento casi instintivo de golpear el pie sobre el suelo, mover nuestra cabeza asintiendo al escuchar una canción pegadiza, o balancear nuestro cuerpo al ritmo de la música.

La danza, como se diseña en esta guía dentro del ‘recreo musical activo’, se trata de uno de los recursos más habituales en la combinación de movimiento y música. En consecuencia, se contribuye al desarrollo de la autoestima y de la conciencia corporal del alumnado (González y Prieto, 2009), se favorece tanto la mecánica corporal estática como la dinámica (Araujo y Gavelán, 2010) y se promueve el control y la percepción del movimiento.

Además, la danza potencia la flexibilidad, la fuerza, la coordinación y la resistencia, lo que repercute positivamente en el desarrollo psicomotor (Schinca, 1983).

3. GUÍA PARA IMPLEMENTAR EL ‘RECREO MUSICAL ACTIVO’

La presente guía se concibe como un recurso pedagógico de apoyo y acompañamiento dirigido a los docentes interesados en transformar el recreo escolar en un espacio más dinámico, significativo y enriquecedor para el alumnado. Su propósito principal es fomentar un entorno educativo en el que los estudiantes puedan desarrollar su actividad física de manera simultáneamente libre, creativa y estructurada, aprovechando este momento del día no solo para el descanso, sino también para el aprendizaje y la convivencia.

A través de la implementación de estrategias basadas en la música y el movimiento, se busca promover la participación activa, la cooperación y la interacción positiva entre los niños y niñas, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y motoras. De este modo, el recreo deja de percibirse únicamente como un breve paréntesis dentro de la jornada escolar y adquiere un valor mucho más significativo, convirtiéndose en un espacio de crecimiento integral para los estudiantes.

En este contexto, el juego, el ritmo y la expresión corporal se transforman en auténticas herramientas educativas que van más allá del entretenimiento, sirviendo

como medios para potenciar el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo del alumnado. Este enfoque permite que los niños y niñas exploren su creatividad, canalicen su energía de manera constructiva y aprendan a relacionarse con sus compañeros de forma cooperativa y respetuosa.

Así, el recreo se convierte en un momento clave dentro del día escolar, en el que el bienestar, la motivación y la formación global de los estudiantes se fomentan de manera simultánea, consolidando hábitos saludables y habilidades esenciales para su desarrollo integral.

Por ende, esta guía pretende inspirar a los docentes a explorar nuevas formas de dinamizar los espacios escolares, adaptando las actividades a las características, intereses y necesidades del grupo.

Con ello, se contribuye a la creación de un ambiente escolar más inclusivo, motivador y saludable, donde la música actúe como un puente entre el cuerpo, la mente y las emociones, potenciando el aprendizaje desde una perspectiva lúdica y transformadora.

Además del desarrollo físico, esta guía ofrece a los docentes una valiosa oportunidad para abordar de manera integrada aspectos sociales y emocionales que resultan esenciales en la formación y educación de los niños. A través de la participación en actividades grupales, rítmicas y creativas, se fomenta la cooperación, la empatía y la comunicación efectiva entre los compañeros, fortaleciendo los lazos de convivencia y el respeto mutuo dentro del aula y del centro escolar.

La música, por su parte, actúa como un poderoso medio de expresión y regulación emocional, ayudando a los estudiantes a canalizar su energía de forma positiva, liberar tensiones acumuladas y disfrutar de un ambiente más relajado, armónico y motivador.

Estas experiencias contribuyen, además, al desarrollo de habilidades sociales fundamentales, como el respeto por los turnos, la capacidad para escuchar a los demás, la colaboración en equipo y la valoración de las diferencias individuales. De igual manera, el movimiento y la expresión corporal se convierten en herramientas que permiten a los niños exteriorizar sus emociones, reforzar su autoconfianza y descubrir nuevas formas de comunicarse con su entorno.

En conjunto, todo ello fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia al grupo y la construcción de una identidad personal y colectiva más equilibrada y positiva, pilares esenciales para el bienestar y el desarrollo integral del alumnado.

Por último, la guía ofrece herramientas y estrategias prácticas para adaptar las actividades según la edad, el nivel de habilidades y los intereses del alumnado. Del mismo modo, incluye sugerencias sobre selección musical, tipos de movimiento y dinámicas grupales que favorecen la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades físicas.

De esta manera, se busca que el recreo escolar se convierta en un espacio donde cuerpo, mente y emociones se desarrollen de manera equilibrada, creando hábitos saludables y promoviendo un aprendizaje integral que trascienda el ámbito del aula.

Fase 1

Para implementar de manera eficaz y significativa la relación entre música y movimiento dentro del área de Educación Física, resulta fundamental partir de los intereses, experiencias y necesidades reales del alumnado. Los estudiantes tienden a mostrar una mayor disposición, entusiasmo y compromiso cuando perciben que sus gustos, estilos musicales y preferencias personales son valorados y tomados en cuenta durante la planificación de las actividades.

Este enfoque participativo favorece la implicación activa del grupo, pues permite que cada niño o niña se sienta parte del proceso, fortaleciendo así su sentido de pertenencia y su motivación hacia la práctica física. Asimismo, la música, al ser un elemento presente en la vida cotidiana de los estudiantes, actúa como un estímulo emocional y sensorial cercano, capaz de generar un ambiente de disfrute, creatividad y expresión corporal.

De esta manera, las clases se transforman en espacios más dinámicos, en los que el aprendizaje se produce de manera natural y significativa. Por otro lado, resulta igualmente esencial considerar factores como la edad, el nivel educativo y el momento del curso escolar al momento de seleccionar los recursos musicales.

Estas variables permiten adaptar los ritmos, estilos y niveles de complejidad de las actividades a las características del grupo, garantizando que la música acompañe y refuerce de forma coherente los objetivos didácticos planteados.

En consecuencia, la integración de música y movimiento no solo enriquece la enseñanza de Educación Física, sino que también potencia el desarrollo integral del alumnado, promoviendo el disfrute del aprendizaje y el bienestar general.

Una estrategia práctica para recopilar esta información es la elaboración de cuestionarios en los que los estudiantes puedan expresar sus preferencias musicales de manera libre y personal. Esta dinámica no solo facilita al docente un diagnóstico de los gustos predominantes, sino que también permite a los niños y niñas sentirse parte activa en el diseño de las clases. La participación en este proceso aumenta su sentido de pertenencia y fortalece la relación entre el profesor y el grupo, al demostrar interés genuino por sus opiniones y vivencias.

Es recomendable que los géneros musicales seleccionados sean diversos, ya que cada uno ofrece posibilidades distintas de movimiento. Por ejemplo, el pop y el rock suelen favorecer dinámicas grupales con movimientos más enérgicos, mientras que las canciones infantiles actuales son idóneas para trabajar coordinación y secuencias sencillas en los más pequeños.

La música electrónica, en cambio, al tener un ritmo constante y marcado, resulta muy útil para actividades de resistencia o ejercicios repetitivos que requieren mantener una intensidad uniforme. Esta variedad en la selección musical permite a los estudiantes descubrir nuevas formas de moverse y expresarse, enriqueciendo así su experiencia educativa.

Finalmente, es importante señalar que la reacción del alumnado frente a cada género musical no será la misma, ya que la música tiene un impacto directo en el estado de ánimo y en la predisposición al movimiento. Por esta razón, el docente debe observar y analizar cómo responden los estudiantes a cada propuesta, con el fin de ajustar las actividades a sus necesidades y potenciar los beneficios físicos, emocionales y sociales.

De esta manera, se consigue que la música no sea únicamente un acompañamiento, sino una herramienta pedagógica clave para estimular la creatividad, la coordinación motriz y el disfrute del aprendizaje.

Fase 2

Para poner en práctica la selección musical, se puede organizar una lista de reproducción que se reproduzca a través de un altavoz en un espacio amplio como el patio del recreo, invitando a los estudiantes a participar de manera libre. La actividad se puede programar dos veces por semana, asegurando que los niños y niñas tengan la oportunidad de familiarizarse con los distintos géneros musicales.

Durante estos momentos, la observación directa se convierte en una herramienta clave para el docente, ya que permite registrar cómo cada tipo de música influye en los movimientos y la participación de los alumnos, proporcionando información valiosa para ajustar las actividades a sus necesidades y preferencias.

La observación directa transforma al docente en un investigador en acción, recopilando datos sobre la respuesta motriz de los estudiantes. No se trata únicamente de verificar si se mueven, sino de analizar la calidad y el tipo de movimiento que la música provoca. Por ejemplo, se puede evaluar si los ritmos de pop fomentan carreras o desplazamientos rápidos, si las melodías de canciones infantiles incitan a saltar, imitar personajes o realizar secuencias coreográficas, y cómo reaccionan ante distintos tempos y estilos.

Este análisis permite comprender la relación entre música y movimiento de manera más profunda y planificar futuras sesiones con mayor efectividad. Más allá del ámbito físico, la música también afecta de manera notable tanto al ámbito social como al emocional del alumnado. Un recreo musical activo puede ser una excelente estrategia para romper barreras presentes en los juegos tradicionales, promoviendo la inclusión y la participación de todos, independientemente de sus habilidades o nivel físico.

Actividades como el baile libre o el movimiento al ritmo de la música permiten que cada estudiante se exprese, fomentan la cooperación, la aceptación y la integración del grupo, y al mismo tiempo refuerzan la autoestima y la seguridad personal.

Finalmente, la implementación de la música durante el recreo escolar contribuye de manera significativa a generar espacios de interacción positiva, lúdica y compartida entre los estudiantes, favoreciendo un ambiente más participativo y armonioso dentro del centro educativo. Esta práctica permite observar cómo los niños y niñas se organizan de manera espontánea, ya sea formando grupos para bailar, jugar y coordinar movimientos en conjunto, o eligiendo expresarse de forma individual a través del ritmo y la danza.

Además, ofrece una oportunidad valiosa para que los alumnos canalicen la energía acumulada durante las clases teóricas de una forma constructiva, transformando el movimiento en una herramienta de liberación emocional y de bienestar físico.

De este modo, el recreo musical se convierte en un momento educativo con gran potencial, que no solo rompe con la rutina escolar, sino que también estimula la creatividad, mejora la convivencia y refuerza la importancia de la actividad física y artística como parte esencial del desarrollo integral de los estudiantes.

El objetivo principal es crear un entorno educativo dinámico y estimulante en el que la música y el movimiento se unan de manera armoniosa para fomentar la colaboración y la cohesión del grupo. A través de esta combinación, se busca no solo favorecer el desarrollo físico y motriz, sino también potenciar la expresión emocional y social, ofreciendo a los alumnos un espacio donde puedan comunicarse, compartir y disfrutar mientras aprenden.

Del mismo modo, este tipo de experiencias contribuyen a fortalecer el cuerpo, la mente y las emociones de manera integral, ayudando a los niños a desarrollar habilidades fundamentales como la empatía, la autoestima, la creatividad y el trabajo en equipo. De esta forma, se impulsa una educación más completa y significativa, en la que el bienestar emocional y el desarrollo personal se convierten en pilares esenciales del proceso de aprendizaje.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos tras la implementación del programa de recreo musical activo en un centro escolar han confirmado de manera consistente los beneficios previamente señalados en la investigación. La combinación de observación directa y cuestionarios ha permitido recopilar información valiosa sobre la participación y las reacciones de los estudiantes frente a estas actividades, demostrando un impacto positivo tanto en el ámbito físico como en el social.

En cuanto a la actividad física, se observó un aumento significativo durante los recreos musicales. En los días en que se desarrolló esta iniciativa, más del 70% del alumnado participó de manera activa, superando con creces la participación registrada en los recreos tradicionales sin música. Esto evidencia que la música funciona como un estímulo motivador que impulsa a los estudiantes a moverse, interactuar y disfrutar del tiempo de recreo de forma más saludable y dinámica.

Además del incremento en la actividad motriz, el programa favoreció la cooperación y la interacción entre los alumnos. La presencia de música durante el recreo promovió la formación de grupos espontáneos y el desarrollo de juegos inclusivos, en los que se observó un mayor respeto y apoyo mutuo entre los participantes. Este tipo de dinámica contribuye a fortalecer los lazos sociales dentro del grupo y a mejorar la convivencia escolar.

Desde el punto de vista emocional, los recreos musicales activos generaron un clima más positivo en la escuela. La música no solo estimuló el movimiento, sino que también ayudó a canalizar la energía de los niños de manera constructiva, reduciendo tensiones acumuladas durante las clases teóricas y promoviendo el bienestar general. Los estudiantes mostraron mayor entusiasmo, alegría y disposición para participar en actividades colectivas, reforzando la dimensión afectiva del aprendizaje.

Los datos recopilados sugieren que este tipo de intervención tiene un impacto integral en los alumnos de Educación Primaria. No solo contribuye a combatir el sedentarismo, sino que también potencia el desarrollo físico, social y emocional de manera simultánea. La combinación de movimiento y música funciona como una herramienta pedagógica efectiva para mejorar la salud, la coordinación motriz y las habilidades sociales de los estudiantes.

Por ende, a la luz de los resultados obtenidos y de las diversas investigaciones previas que respaldan esta iniciativa, se recomienda de manera firme y fundamentada considerar la inclusión de los recreos musicales activos como una estrategia habitual y planificada dentro de los centros educativos.

La implementación de este tipo de actividades no solo contribuye a reducir el sedentarismo infantil, sino que también ofrece una oportunidad valiosa para fortalecer las relaciones sociales entre los alumnos, fomentar la cooperación, la inclusión y el respeto mutuo, así como mejorar el clima escolar en general.

Además, los recreos musicales activos constituyen un medio eficaz para integrar la música y el movimiento dentro del horario escolar, permitiendo que los estudiantes experimenten el aprendizaje de manera lúdica, creativa y significativa. De esta forma, se promueve un desarrollo integral que abarca dimensiones físicas, emocionales, cognitivas y sociales, consolidando hábitos de vida saludables que pueden perdurar más allá del ámbito escolar y convertirse en una base sólida para una vida activa y equilibrada en el futuro.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, G., y Gabelán, G. (2010). *Psicomotricidad y arteterapia*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(4), 307-319. <https://bit.ly/3hX0umE>
- Carretero, A. Romero, F. J., Pons, J., & Crespo, N. (2014). *Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion – BAPNE Method*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 152, 1282-1287. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.363>
- García, A.; Sellés, S.; Cejuela, R. (2015). Estrategias de gestión y dirección para prevenir y paliar la obesidad infantil desde el ámbito educativo. Sportis. *Revista Técnico Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1, 16-34.
- García de la Chica, M. (2024). *La música en mi cuerpo: música y movimiento en Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén]. Repositorio de la Universidad de Jaén.
- González, N., & Prieto, J. (2009). Beneficios de la música en la práctica psicomotriz. *EFDeportes.com [revista digital]*, 14(139). <https://bit.ly/3hP2XQ1>
- Hellín Martínez, M. (2021). *Empleo de música durante los recreos y niveles de actividad física en escolares de 9-12 años* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Universidad de Murcia.
- Jauset, J. A. (2018). *Música y cerebro: la neurociencia de la música*. Planeta.
- Latorre, P. A., Giner, V. S., & Lillo, A. D. (2020). El recreo escolar como oportunidad para la actividad física: la perspectiva de los docentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 29(1), 161-168.
- Legarra Gorgoñon, G. (2025). *Actividad física, competencia motriz y condición física en niños y niñas de 4-5 años: implicaciones para el desarrollo de funciones físicas y cognitivas* [Tesis Doctoral, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio de la Universidad Pública de Navarra.
- Marín, J.; Aragón, L. (2001). Intensidad de la música: efectos sobre la frecuencia cardíaca y el esfuerzo percibido durante la actividad física. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 2, 38-42, 2001.
- Mereuta, C., & Mereuta E. (2013). Psychomotor Stimulation of Students in Physical Education Using Audiovisual Media. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 84, 1611-1616. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.798>
- Navarro-Patón, R.; Rodríguez, J.E.; Eirín, R. (2016). *Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria*. Sportis, 3, 439-455.
- Pascual-Leone, Á., et al. (2013). Música, cerebro y plasticidad: el efecto de la música en el desarrollo del cerebro. *Revista de Neurología*, 56(1).
- Porta, J. (2015). Del Jazz al aeróbic. La música y I'E.F. *Apunts*, 2, 51-58. <http://www.revistapunts>
- Pevidad, M. (2009). *Música y Psicomotricidad, instrumentos de aprendizaje*. Innovación y Experiencias Educativas, 23. <https://bit.ly/3cpxOkT>

- Pumar-Vidal, B.; Navarro-Patón, R.; Basanta-Camiño, S. (2015). *Efectos de un programa de actividad física en escolares*. Educación Física y Ciencia, 17 (2).
- Schinka, M. (1983). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Escuela Española
- Serrano, G. (2022). La música como herramienta psicomotriz en Educación Física. *Revista Retos*.
- Strachan, D., & Hamilton, I. (1989). *Música y danza en la condición física*. Unisport.
- Touriñán, J., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181. <https://doi.org/10.14201/8300>

LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO MUSICAL, UNA PROPUESTA DESDE LA LOCALIDAD DE CARAVACA DE LA CRUZ

Teaching Musical Heritage: A Proposal From the Town of Caravaca de la Cruz

Laura NAVARRO MARTÍNEZ 

CC Ana María Matute (Murcia)

lauranavarromartinez290@gmail.com

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo integrar el patrimonio musical de la comarca de Caravaca de la Cruz en la etapa de Educación Primaria, más concretamente en el área de Educación Musical. Para ello se toma como punto de partida las festividades locales del Tío de la Pita y Caballos del Vino, así como Moros y Cristianos, declaradas Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO. A partir de esta idea, se diseña e implementa una propuesta didáctica que pretende vincular los contenidos curriculares con el contexto del alumnado. La metodología que se utiliza se distribuye en torno a tres fases: diseño de actividades, implementación y valoración de resultados, desarrollándose con estudiantes de 3.º de Primaria.

Los resultados obtenidos presentan una alta implicación y motivación del alumnado, así como un refuerzo del sentido de pertenencia y de la comprensión del patrimonio como un eslabón importante de su propia identidad. Se concluye que, sin duda, trabajar la música festera y tradicional en el aula contribuye a la formación integral del alumnado, siempre que esta forme parte de su entorno más cercano.

Palabras clave: festejo; patrimonio; moros y cristianos; caballos del vino; tío de la pita.

ABSTRACT: This article aims to integrate the musical heritage of the Caravaca de la Cruz region into primary education, specifically in the area of music education. To this end, it takes as its starting point the local festivities of Tío de la Pita and Caballos del Vino, as well as Moors and Christians, declared Intangible Cultural Heritage of Humanity by UNESCO. Based on this idea, a teaching proposal is designed and implemented that aims to link the curriculum content with the students' context. The methodology is divided into three phases: activity design, implementation, and evaluation of results, and is carried out with 3rd-year primary school students.

The results obtained show a high level of involvement and motivation among the students, as well as a reinforcement of their sense of belonging and understanding of heritage as an important link to their own identity. The conclusion is that, without a doubt, working with festive and traditional music in the classroom contributes to the comprehensive education of students, as long as it forms part of their immediate environment.

Keywords: celebration; heritage; moors and christians; wine horses; tío de la pita.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación del patrimonio cultural inmaterial en el ámbito escolar, y más concretamente, en la Educación Musical, puede ofrecer numerosas oportunidades para establecer un vínculo real entre los contenidos curriculares y la identidad cultural del alumnado. Esto ha hecho posible que maestros e investigadores presenten nuevas estrategias didácticas que acerquen la tradición al aula, creando así un recurso pedagógico vivo.

En este sentido, la música festiva tradicional es aún un área poco explorada dentro de la educación musical, pese a su gran valor artístico, social y formativo. Garrido (2011) defendía que trabajar las festividades, tradiciones y celebraciones en el ámbito escolar fomenta la comprensión cultural, favoreciendo así un aprendizaje significativo mediante la vivencia musical. No obstante, la mayoría de las prácticas docentes siguen arraigadas a metodologías más tradicionales, que a menudo dejan de lado propuestas innovadoras para trabajar repertorios estandarizados o ajenos al contexto propio del alumnado.

La UNESCO incluyó en 2020 la tradición de Los Caballos del Vino de Caravaca de la Cruz en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Este reconocimiento revaloriza una de las festividades más singulares de la localidad, que posee además la acreditación de Ciudad Santa. Es

por ello por lo que el municipio ofrece un marco de estudio de extraordinaria riqueza simbólica y sonora.

Siguiendo a Robles (2021), esta tradición cumple con todas las condiciones para ser reconocida internacionalmente, pues se mantienen intactas las manifestaciones y expresiones transmitidas a lo largo de los siglos, adaptándolas a la actualidad sin perder autenticidad. De la misma manera, Ballester (1982) describe este festejo como uno de los más autóctonos y puros, digno de estudio, que expresa las raíces más profundas y singulares del pueblo caravaqueño.

La música posee un lugar muy importante en el conjunto de celebraciones. Desde los antiguos sonidos de trompetas y chirimías documentados en el siglo XVI (Fernández, 2006) hasta la actualidad. No cabe duda de que la identidad sonora de la fiesta conforma un testimonio vivo del patrimonio musical de la Región de Murcia. La figura del Tío de la Pita y sus gigantes (elementos simbólicos de esta tradición) ofrece también un vínculo excelente entre el folklóre local y la didáctica musical contemporánea, pues favorece la práctica instrumental utilizando instrumentos de carácter tradicional, así como percusión corporal y movimiento.

Atendiendo de nuevo a Garrido (2011), se hace evidente la pertinencia educativa de la presente propuesta. Este autor declara que el tratamiento de las tradiciones en el aula favorece la motivación del alumnado, así como su implicación a la hora de realizar determinadas tareas, ya que existe un vínculo directo con su entorno, por lo que el grado de motivación será mayor. Asimismo, Steingress (2006) resalta la función social y emocional que presenta la música de carácter festivo, despertando en el alumnado su espontaneidad y creatividad, así como la expresión grupal.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Objetivos*

El presente documento establece como objetivo principal de estudio trabajar la música en Educación Primaria a partir de las fiestas, tradiciones y celebraciones de carácter popular, concretamente desde el festejo de Moros, Cristianos y Caballos del Vino de Caravaca de la Cruz (Murcia). Además, se concretan como objetivos específicos: a) Diseñar, implementar y evaluar una serie de actividades puntuales sobre manifestaciones musicales de Caravaca de la Cruz; b) Planificar diferentes estrategias de evaluación que permitan conseguir lo propuesto; c) Reflexionar sobre la puesta en práctica de las actividades en el aula y sobre las oportunidades que ofrece el tema trabajado.

2.2. Contexto y participantes

Las actividades que se proponen en el presente artículo fueron implementadas en un centro educativo situado en el noroeste de la Región de Murcia, concretamente en un aula de 3.º de Primaria.

2.3. Procedimiento

El desarrollo de la propuesta se estructuró en tres fases: diseño, implementación y valoración de resultados. En primer lugar, se parte del diseño de actividades, seleccionando las manifestaciones musicales más representativas de la localidad como son El Tío de la Pita; Los Caballos del Vino y los singulares desfiles de Moros y Cristianos, estructurando las propuestas en torno a tres vivencias de aula: «*Al son de la dulzaina*», «*Cabalgando hacia la leyenda*» y «*Cristianos y Sarracenos*».

Una vez estructurada la propuesta, se articula la siguiente fase, implementación en el aula. Las sesiones se desarrollaron tanto en el aula ordinaria como en la sala de audiovisuales del centro, adaptando los espacios a las necesidades de cada actividad. Para ello, el alumnado hizo uso de diferentes recursos musicales: instrumentos PAI; percusión corporal; visionados; material TIC y repertorio popular de la localidad. De este modo, se favorece la participación activa por parte del alumnado, así como la cooperación, la sensibilidad, la imaginación y la libre expresión del alumnado.

Finalmente, se realiza una valoración cualitativa del proceso mediante observación directa y reflexión docente, utilizando para ello distintos instrumentos. Se analiza la implicación y el trabajo en grupo, el interés que ha despertado la temática en el alumnado y cómo contribuyen y se aplican los conocimientos adquiridos a lo largo de las actividades en el contexto festivo real.

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

3.1. *Al son de la dulzaina*

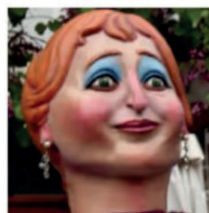
La dulzaina es un instrumento de viento de tipo oboe, es decir, de doble lengüeta y tubo cónico. Se podría encuadrar dentro de la familia de instrumentos importados por los árabes y los cruzados con el nombre de *zmar*. Lo cierto es que los instrumentos de tipo oboe se extienden por todo el mundo desde Java hasta Turquía, desde Irlanda hasta Nueva Zelanda, lo cual no hace sino subrayar la proliferación y antigüedad de este instrumento (Jambrina, 2009). Por otro lado, parece ser que la unión de flautas y dulzainas con el tamboril se produjo a principios del Medioevo y dio lugar a diferentes manifestaciones folklóricas que actualmente se siguen celebrando de forma tradicional (Blanco, 2016).

En esta línea, se presenta aquí la actividad relacionada con estos dos instrumentos, denominada «Al son de la dulzaina». A modo de presentación, se proyectará en la pizarra digital un vídeo sobre la bienvenida al Tío de la Pita en Caravaca de la Cruz, ofreciendo al alumnado la oportunidad de compartir diferentes ideas u opiniones sobre cuestiones acerca de este famoso personaje de la localidad, por ejemplo, *¿sabéis quién es? ¿Sabéis qué día viene a Caravaca? ¿Quién es el hombre que lo acompaña? ¿Cómo se llama el instrumento que toca y a qué familia pertenece? ¿Es un instrumentista o un cantante?*

A continuación, comienza a sonar música de fondo relacionada con la actividad, centrando la atención de los discentes en el instrumento de este personaje para ampliar los conocimientos sobre tal instrumento, descubriendo datos antes desconocidos para ellos. Posteriormente, se interpreta de forma conjunta la canción más famosa del Tío de la Pita: «La Serafina». Aunque se trata de una canción muy conocida por todos los niños de la localidad, se repartirá la letra con el fin de asegurar que todos ellos puedan cantarla. Esta se leerá antes de comenzar a cantarla.

Una vez recordada la canción, se introduce un pequeño acompañamiento con percusión corporal. Por último, se combinará voz, música y percusión corporal en una interpretación integrada. Para cerrar esta actividad se lleva a cabo una actividad con «Plickers», de forma que, con la ayuda de los gigantes de Caravaca, el alumnado repasa diferentes contenidos de lenguaje musical (notas musicales, figuras musicales o ritmos, entre otros). Aparecerán en la pizarra digital ciertas preguntas como: *¿qué notas son las que aparecen en el pentagrama del Nano? A B o C. ¿Cómo se lee el ritmo del gigante Tomir? A B o C.*

La figura de la **nana**
tiene un valor de...



- ☐ A 4 tiempos
- ☐ B 2 tiempos
- ☒ C 1 tiempo



Figura 1. Modelo de actividad «Plickers con los gigantes».

3.2. Cabalgando hacia la leyenda

Para el desarrollo de esta segunda actividad, es necesario mencionar el papel del cuento en la educación, más concretamente, el cuento sonoro en la Educación Musical.

El cuento es, y ha sido siempre, un recurso muy utilizado en educación debido a sus múltiples funciones: lúdica, moral, terapéutica y, por supuesto, didáctica (Mateos, 2020). Aunque el origen de los cuentos es incierto y existen múltiples teorías, tal como afirman López et al. (2021), utilizar la narración de historias para la formación es una práctica tan antigua como la humanidad. Mezclando hechos reales con leyenda o fantasía en un inicio transmitido de forma oral, el cuento se convierte en un vehículo ideal para compartir conocimientos y mantener la atención del que aprende (Álvarez et al., 2023).

La segunda actividad se enfoca en el festejo de Los Caballos del Vino. Para ello se elabora como recurso principal un cuento sonoro con instrumentación PAI sobre la leyenda de esta celebración, la cual trata del origen de las fiestas de la localidad. Esta actividad contará con un elemento sorpresa motivacional que no será descubierto hasta el final del cuento sonoro. La actividad comienza con una pequeña introducción oral sobre Los Caballos del Vino, estableciendo un vínculo con el municipio y formulando diferentes preguntas para descubrir si el alumnado es conocedor de esta leyenda medieval.

A continuación, se procede a la lectura del cuento en voz alta sin introducir aún ningún instrumento musical. Posteriormente, se presentan los instrumentos

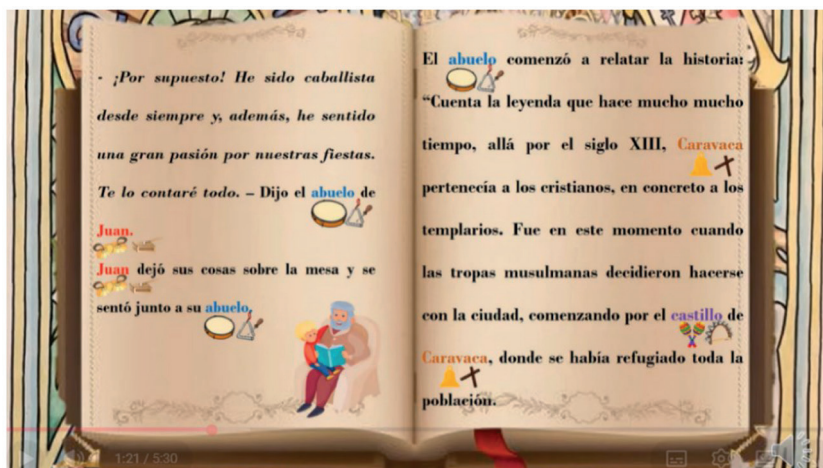


Figura 2. Fragmento de cuento sonoro sobre la leyenda de Los Caballos del Vino.

con los que se va a trabajar, distribuyéndolos de forma ordenada entre los participantes. Con el objetivo de facilitar la comprensión, se elabora una cartulina como material de apoyo en la que aparecen representados los instrumentos junto a las palabras a las que se asocian, sirviendo como guía visual para el grupo.

De este modo, cada vez que aparezcan ciertas palabras en el cuento, los alumnos deberán hacer sonar el instrumento correspondiente, vinculando así la atención, la escucha activa, la coordinación, el trabajo en grupo y la interpretación musical.

Finalmente, entrará en clase el elemento sorpresa indicado al principio. Se tratará de un **caballo de peluche enjaezado** con un manto personalizado con fotos de los mismos alumnos y confeccionado exclusivamente para la realización de esta actividad. Será el momento de decorar este precioso enjaezamiento al son del pasodoble Tomás Ferrús, pieza interpretada en la localidad durante este festejo. Para la decoración del enjaezamiento, se utilizarán pequeños dibujos sobre elementos simbólicos de la localidad que, previamente, cada alumno habría coloreado. Así, se obtiene como producto final un manto personalizado para estos alumnos.

Dicho enjaezamiento fue expuesto en el centro por petición de los docentes la semana anterior a las fiestas del municipio.



Figura 3. *Enjaezamiento confeccionado y personalizado para la actividad.*

3.3. *Cristianos y Sarracenos*

Atendiendo a Botella (2011) y teniendo en cuenta que el aspecto melódico es junto con el rítmico el más importante de la Música Festera, las melodías de las marchas moras presentan un claro carácter árabe gracias al empleo de las escalas menores en su tipo melódico y armónico. La familia de la percusión es la que posee el papel más importante al interpretar el ritmo de marcha. Esta misma autora declara que las principales diferencias entre marchas moras y cristianas vienen marcadas por el carácter y los instrumentos, pues las marchas moras se caracterizan por presentar instrumentos de viento metal y estar compuestas en tonalidades menores, mientras que las marchas cristianas utilizan tonalidades mayores e instrumentos de viento madera.

Siguiendo esta línea, la última actividad estará enfocada al tercer bloque de las fiestas de la localidad, marchas moras y cristianas. Para dar comienzo a la misma, se pide al grupo que se sienta en el suelo formando un círculo grande y amplio. Se realizará una introducción oral en torno a este tipo de marchas. Por ejemplo, cómo diferenciarlas, características de cada una de ellas, instrumentos presentes en cada una, género del que derivan y, sobre todo, su importancia en las fiestas de la localidad. A continuación, se reparte el material necesario para la actividad, en este caso, vasos de plástico, con los que se efectuarán diferentes ritmos. Una vez repartido el material, el docente realiza la secuencia rítmica de forma individual. Posteriormente, se repetirá el proceso de manera grupal, aún sin incorporar la música.

Se utilizará «Caravana» como marcha mora y «Creu Daurà» como marcha cristiana. Una vez que los estudiantes conozcan la secuencia rítmica asignada a cada pieza, se realiza la actividad de forma completa, repitiéndose las veces necesarias hasta conseguir un resultado coordinado y fluido. De este modo, los discentes desarrollan la capacidad de mantener un pulso constante, coordinando movimientos y reconociendo patrones rítmicos característicos de cada estilo. Porcel (2010) destacaba que el ritmo está presente en todos los seres vivos, ya que está vinculado a la velocidad del corazón, el caminar o la respiración y que, debido a ese carácter innato, es muy importante trabajarlo desde los inicios de la educación musical. Tras la realización de los ejercicios rítmicos y el análisis de ambas marchas, se propone al alumnado la idea de escoger una de las dos marchas para la creación de una coreografía grupal, cuyos pasos se construyen de forma colectiva durante la sesión. Para concluir la actividad, se entrega un cuestionario muy breve para comprobar la asimilación de los contenidos trabajados, así como los conceptos vinculados a marchas moras y cristianas.

CUESTIONARIO FINAL	
1) Las marchas cristianas son más lentas que las marchas moras ☐ Verdadero ☐ Falso 2) Las marchas moras y cristianas se diferencian principalmente en ☐ Ritmo y melodía ☐ Compases ☐ Sonido 3) Las marchas moras y cristianas derivan del: ☐ Tango ☐ Pasodoble ☐ Ballet	4) Las marchas moras son más antiguas que las cristianas ☐ Verdadero ☐ Falso 5) Son las marchas cristianas las que tienen un toque árabe ☐ Verdadero ☐ Falso 6) En las marchas cristianas predomina: ☐ Viento metal ☐ Viento madera ☐ Guitarras

Figura 4. *Cuestionario de actividad «Cristianos y Sarracenos».*

4. CONSIDERACIONES FINALES

En concordancia con los objetivos que se planteaban, se ha podido comprobar que las manifestaciones festivas locales son un recurso y una herramienta de gran valor educativo. Arévalo (2009) afirma que es importante que los estudiantes conozcan la manera en la que ha vivido y vive actualmente su cultura para poder continuar con sus tradiciones. Además, esta misma autora defendía que el folclore sirvió durante mucho tiempo como actividad que estimulaba las relaciones entre personas, fomentando la diversión y el ocio, es por ello por lo que se debe dar a conocer al alumnado estas tradiciones.

La implementación de las actividades diseñadas ha permitido que el alumnado se implique de forma activa y significativa. De igual modo, y analizando los resultados de las actividades, es posible afirmar que la motivación del alumnado será mucho mayor al trabajar aspectos relacionados con su entorno más cercano que al abordar temas ajenos a su propio contexto. Por ello, a través de esta propuesta, se corrobora la posibilidad de reforzar el sentido de pertenencia mediante la música.

Toledo et al. (2023) destacan la importancia de educar a los más jóvenes en el sentido de pertenencia y el orgullo por lo autóctono de su región o nación, lo cual hace de su cultura un lugar único e irrepetible por sus hábitos, costumbres, su música y, sobre todo, su historia. Asimismo, se resalta la importancia de integrar metodologías activas y participativas en la enseñanza de la música, combinando tradición, emoción y tecnología. El uso de diferentes estrategias y recursos musicales para las distintas actividades enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, creando así una vivencia musical inclusiva, práctica y funcional.

Esta conexión de lo ancestral y lo contemporáneo invita a los estudiantes a retroceder en el tiempo para valorar y comprender determinados sucesos del

pasado, reconociendo así su estrecha conexión con el presente. En este sentido, los resultados evidencian que el patrimonio musical, entendido como elemento vivo y pedagógico, no solo puede incorporarse en el currículo de Educación Primaria como contenido cultural, sino que también lo puede hacer para favorecer la participación y la comprensión de ciertos valores.

En conclusión y observando los resultados tan satisfactorios que se han obtenido a través de esta propuesta, se propone continuar explorando esta línea de investigación y acción educativa en el área de Educación Musical, teniendo en cuenta otras manifestaciones culturales y sonoras de la Región de Murcia. Además, se invita a la formación docente en lo que respecta al patrimonio cultural y musical, entendido como eje vertebrador de la identidad cultural en la escuela. Solo de esta manera se podrán conservar las tradiciones musicales, otorgándoles el valor que merecen desde las primeras etapas de escolarización, garantizando así su transmisión a las futuras generaciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L., Casals, A. y González, C. (2023). Érase una vez un cuento... ¡musical! Criterios para su uso en la iniciación a la música. *Elos: revista de literatura infantil e xuvenil*, 10.
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista electrónica LEEME*, 23.
- Ballester, P. (1982). *Los Caballos del Vino: Festejo insólito y pasional*. Edición Autor, Caravaca de la Cruz.
- Blanco, A. (2016). Presencia de la flauta y el tamboril en la ciudad de Burgos. *Revista de folklore*, 412, 4-21.
- Botella, A. (2011). Análisis estilístico de la música de Moros y Cristianos. *Música y educación: revista trimestral de pedagogía musical*, 86, 92-109.
- Fernández, F. (2006). *Fiestas y celebraciones de la Vera Cruz de Caravaca*. Real e Ilustre Cofradía de la Santísima y Vera Cruz de Caravaca.
- Garrido, D.C. (2011). La educación musical en Educación Primaria a partir de las fiestas, celebraciones y conmemoraciones. Hacer música para unir a toda la comunidad educativa. *Eufonía: Didáctica de la música*, 51, 80-89.
- Jambrina, A. (2009). La dulzaina castellana, ¿instrumento efectivamente dulce en cuanto a sonoridad? *Etno-Folk: revista galega de etnomusicoloxía*, 14-15, 196-228.
- López, I., Moro, D. y Perandones, M. (2021). El álbum digital: una experiencia pedagógica desde la música y la educación plástica y visual en el grado de Maestro en Educación Infantil. *Artseduca*, 31, 191-208.
- Mateos, A. (2020). La literatura infantil como medio para educar en valores. Análisis de cuentos. *Papeles salmantinos de educación*, 24, 31-53.

- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (16 de diciembre de 2020). *La UNESCO inscribe la fiesta de los caballos del vino, de Caravaca de la Cruz, en la Lista de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad*.
- Porcel, A. (2010). El ritmo en la Educación Musical. *Innovación y experiencias educativas*, 35, 1-9.
- Robles, J.F. (2021). Los Caballos del Vino, una fiesta que enamora. La Verdad. <https://www.laverdad.es/los-mejores/2021/caballos-vino-fiesta-20211006162925-nt.html>
- Steingress, G. (2006). El caos creativo: fiesta y música como objetos de deconstrucción y hermenéutica profunda. Una propuesta sociológica. *Anduli*, 6, 43-75.
- Toledo, G.E., Díaz, R. y Carreño, D. (2023). El rescate de tradiciones culturales desde la educación musical. Experiencia en una institución escolar colombiana. *Varela*, 66, 214-220.

LISTA PRELIMINAR PARA LA PREPARACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envíos en <<http://revistas.usal.es/index.php/pmrt/about/submissions#onlineSubmissions>> los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).

El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o Word-Perfect.

Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.

NORMAS BÁSICAS DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS:

- Tipo de letra: garamond.
- Cuerpo del texto: tamaño 11, interlineado 1,5.
- Título del artículo: tamaño 22, negrita.
- Nombre del autor: debajo del título, alineación derecha, tamaño 14.
- Subtítulo: tamaño 16, negrita y cursiva
- Título 1: tamaño 16, negrita
- Título 2: tamaño 14, negrita y cursiva.
- Notas a pie de página: tamaño 9, interlineado 1,1.
- Citas fuera del texto: tamaño 10, interlineado 1,1 y sangría.
- Citas dentro del texto: con comillas y sin cursiva.
- Si la cita dentro del texto es en otro idioma, comillas y cursiva.
- Títulos de obras: libros, óperas, películas, discos, etc. En cursiva.
...Wagner escribió *Parsifal*, su última ópera...
- Títulos de canciones: comillas, sustantivos y verbos en mayúscula; sin cursiva.
...la canción «I Am the Walrus» contiene unos sofisticados arreglos...
- Entrevistas personales: después del párrafo citado, se pone entre paréntesis el nombre de la persona entrevistada, después «comunicación personal» (sin comillas, claro) y la fecha de la entrevista.
- Cita de una serie dentro del cuerpo de texto: Título en cursivas y años de realización: *Breaking Bad* (2008-2013)
- Cita de un episodio de una serie de televisión en el cuerpo del texto: título con comillas, (temporada y número de episodio) (año de la temporada): por ejemplo, si

estamos hablando de *Breaking Bad* y citamos un episodio, lo haremos así: «Negro y Azul» (2x07) (2009).

- Cita bíblica: «texto» (Libro, capítulo: versículo versión): «Los que vivían en tierra de sombras, una luz brilló sobre ellos» (Isaías, 9:2 Biblia de Jerusalem).
- Los nombres de grupos musicales van sin cursiva:
...la importancia del liderazgo de Syd Barrett en los orígenes de Pink Floyd...

LAS CITAS BIBLIOGRÁFICAS SE REALIZARÁN DE LA SIGUIENTE FORMA:

- Monografías. Apellidos, Nombre (año de publicación): Título [en cursiva], Ciudad de edición: Editorial:

Montoya Rubio, J. C. (2016). *Amanece, que no es poco, en el aula de música. Actividades didácticas contingentes y necesarias*. Diego Marín.

- Artículo de revista: Apellidos, Nombre (Año y mes de la revista): Título [entre comillas y sin cursiva], Título de la revista [en cursiva], volumen, número, páginas:

García Martín, J. H. (2017). Organeros, músicos y empresarios: la familia De-Bernardi en Salamanca entre 1903 y 1932. *Anuario Musical*, 72(1), 259-276.

- Referencias en línea: Igual que en las citas, anteriores, pero se añade la dirección de la página web:

Olarte Martínez, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles sobre el ciclo vital. *Trans: Revista Transcultural de Música / Transcultural Music Review*, 15(1). Disponible en: <https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_09_Olarte.pdf>

- Cita de CD: Autor (año de composición o copyright). Título en cursiva [medio de grabación]. Lugar: compañía discográfica (año de grabación). Por ejemplo:

Gershwin, George & Ira (1927): *Strike up the Band* [CD]; New York: Nonesuch Records (1991).

- Cita de películas: Nombre del productor, nombre del director (año de realización): Título en cursivas [Formato]. País: Estudio:

Berman, Pandro S. (productor), Sandrich, Mark (director). (1935). *Top Hat* [DVD]. Estados Unidos: RKO Pictures.

- Serie de TV: Nombre del creador. (año o años de realización): título en cursiva [Serie de televisión]; país: productora:

Gilligan, Vince. (2008-2013). *Breaking Bad* [Serie de televisión]. Estados Unidos: AMC.

En el caso de enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en Asegurar una evaluación anónima <<http://revistas.usal.es/index.php/pmrt/help/view/editorial/topic/000044>>

PRELIMINARY LIST FOR PREPARING PAPERS

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets all the elements shown below. Manuscripts who do not comply with these guidelines will be returned to the authors.

The submission have not been previously published nor has it been submitted for consideration by any other journal (or an explanation has been provided in the Editor's Comments at this respect).

The format file for the submission must be OpenOffice, Microsoft Word, RTF or WordPerfect format.

Whenever possible, URLs should be provided for references.

BASIC RULES FOR SUBMITTING PAPERS:

- Type of letter: garamond.
- Text body: size 11, line spacing 1.5.
- Title of the article: size 22, bold.
- Author's name: below the title, right alignment, size 14.
- Subtitle: size 16, bold and italic.
- Title 1: size 16, bold.
- Title 2: size 14, bold and italic.
- Footnotes: size 9, line spacing 1.1.
- Appointments outside the text: size 10, line spacing 1,1 and indentation.
- Quotations within the text: with quotation marks and without italics.
- If the quote within the text is in another language, quotation marks and italics.
- Titles of works: books, operas, films, discs, etc., on italic.
... Wagner wrote *Parsifal*, his last opera ...
- Song titles: quotation marks, nouns and uppercase verbs; without italics
... the song «I Am the Walrus» contains some sophisticated arrangements...
- Personal interviews: after the aforementioned paragraph, the name of the person interviewed should be placed in parentheses, then «personal communication» (without quotes, of course) and finally the date of the interview.
- Citation of a series within the text body: title in italics and years of completion:
Breaking Bad (2008-2013).

- Citation from an episode of a television series in the body of the text: title with quotes (season and episode number) (year of the season): For example, if we are talking about *Breaking Bad* and we cite an episode, the format is the following: «Black and Blue» (2x07) (2009).

- Biblical citations: «text» (Book, chapter: verse version): «Those who lived in the land of shadows, a light shone on them» (Isaiah, 9:2 Jerusalem Bible).

- The names of musical groups must be written without italics:

... the importance of Syd Barrett's leadership in the origins of Pink Floyd ...

THE BIBLIOGRAPHIC CITATIONS WILL BE MADE IN THE FOLLOWING WAY:

- Monographs: Surname, Initial name. (year of publication). Title [italics]. Editorial.

Montoya Rubio, J. C. (2016). *Amanece, que no es poco, en el aula de música. Actividades didácticas contingentes y necesarias*. Diego Marín.

- Journal article: Surname, Initial name. (year of publication). Title. Journal Title [italics], volume(number), pages:

García Martín, J. H. (2017). Organeros, músicos y empresarios: la familia De-Bernardi en Salamanca entre 1903 y 1932. *Anuario Musical*, 72(1), 259-276.

- Online references: The same instructions are followed, adding the web address:

Olarte Martínez, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles sobre el ciclo vital. *Trans: Revista Transcultural de Música / Transcultural Music Review*, 15(1). Disponible en: <https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_09_Olarte.pdf>

- CD quote: Author (year of composition or copyright). Title in italics [recording medium]. Place: Record company (year of recording). For instance:

Gershwin, George & Ira (1927). *Strike up the Band* [CD]. New York: None-such Records (1991).

- Movie quote: Producer name, Director name. (year). Title in italics [Format]. Country: Studio:

Berman, Pandro S. (producer), Sandrich, Mark (director). (1935). *Top Hat* [DVD]. Estados Unidos: RKO Pictures.

- TV Serie: Name of creator. (year or years). Title in italics [TV Serie]. Country: producer:

Gilligan, Vince. (2008-2013). *Breaking Bad* [Serie de televisión]. Estados Unidos: AMC.

In the case of sending the text to the peer evaluation section, the authors must follow the instructions included in «Ensuring an anonymous evaluation».

POPULAR MUSIC RESEARCH TODAY

Revista Online de Divulgación Musicológica

eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.20257>

CDU: 78 – IBIC: Música folclórica y tradicional (AVGH); Teoría de la música y musicología (AVA)

– BIC: Folk & traditional music (AVGH); Theory of music & musicology (AVA)

– BISAC: Music / Folk & Traditional (MUS017000)

VOL. 7 (2025)

ÍNDICE / CONTENTS

La estilización del jazz: la era Reid Miles en Blue Note Records <i>[The Stylization of Jazz: The Reid Miles Era in Blue Note Records]</i>	
Uxía GOBERNA PÉREZ	7-31
Desarrollo del paisaje sonoro como recurso didáctico en el aula de Educación Infantil <i>[Development of Soundscape as a Didactic Resource in Pre-School Education]</i>	
Lucía MÚGICA VÉLEZ.....	33-47
Cuando Louis Armstrong entra en el aula: propuesta didáctica para fomentar la creatividad musical mediante prácticas propias del jazz en la Educación Secundaria Obligatoria <i>[When Louis Armstrong Enters the Classroom: A Didactic Proposal to Foster Musical Creativity Through Jazz Practices in Secondary Education]</i>	
Juan Francisco DE LA Llave GONZÁLEZ	49-66
Aprehensión musical MusScreen a partir de las estrategias didáctico-musicales de la película <i>Luana, un yak en la escuela</i> (Choyning, 2019) <i>[Musical Apprehension MusScreen Based on the Didactic-Musical Strategies of the Film Luanna, a Yak in School (Choyning, 2019)]</i>	
María Teresa RUIZ ALCELAY, Norberto LÓPEZ NÚÑEZ.....	67-82
La notación no convencional y su aplicación en el aula de educación musical en Educación Primaria <i>[Unconventional Notation and Its Application in Primary Music Education]</i>	
José David HERNÁNDEZ MESEGUER	83-99
Dalcroze y neurociencia. Perspectivas didácticas <i>[Dalcroze and Neuroscience. Didactic Approaches]</i>	
Laura MARTÍN GALLEGO.....	101-117
El folclore y la canción popular infantil como recurso pedagógico y patrimonial en la Educación Musical: un acercamiento desde la Región de Murcia <i>[Folklore and Traditional Children's songs as Pedagogical and Heritage Resources in Music Education: An Approach From the Region of Murcia]</i>	
José Manuel REQUENA HERNÁNDEZ.....	119-137
El recreo musical activo, una estrategia para fomentar la actividad física en Educación Primaria <i>[Active Musical Recess: A Strategy to Promote Physical Activity in Primary Education]</i>	
Mireya MANZANARES SOLER.....	139-154
La enseñanza del patrimonio musical, una propuesta desde la localidad de Caravaca de la Cruz <i>[Teaching Musical Heritage: A Proposal from the Town of Caravaca de la Cruz]</i>	
Laura NAVARRO MARTÍNEZ.....	155-165
LISTA PRELIMINAR PARA LA PREPARACIÓN DE ENVÍOS	167-171
PRELIMINARY LIST FOR PREPARING PAPERS.....	167-171