



Antía Cores Torres
Jesús Rodríguez Rodríguez
(coords.)

La Educación Musical en la escuela

Recursos, experiencias y
prácticas innovadoras

La Educación Musical en la escuela

Recursos, experiencias y prácticas innovadoras

Antía Cores Torres
Jesús Rodríguez Rodríguez
(coords.)

La Educación Musical en la escuela

Recursos, experiencias
y prácticas innovadoras

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La Educación Musical en la escuela. Recursos, experiencias y prácticas innovadoras*

Esta publicación está financiada con fondos de la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades mediante la convocatoria 2023 de ayudas para la estructuración y consolidación de Unidades competitivas del Sistema Gallego Universitario -ED431C2023/32



Primera edición: marzo de 2026

© Antía Cores Torres, Jesús Rodríguez Rodríguez (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-177-0

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Prólogo	11
MARAVILLAS DÍAZ	
Presentación	13
DRA. ANTÍA CORES TORRES; DR. JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	
1. Pensar la música que enseñamos	15
CLARA MARTÍNEZ-DELGADO	
2. Rincones musicales: bancos de recursos para Educación Secundaria Obligatoria	29
DIANA MARÍN SUELVE; M. ^a ISABEL PARDO BALDOVÍ; SILVIA LÓPEZ GÓMEZ	
3. La música como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria	41
TAMARA CASTRO MOSQUERA; M. ^a MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ	
4. Buenas prácticas en la educación musical para el alumnado TEA. Propuesta para trabajar la interacción social, las estereotipias y el ámbito emocional	53
ANA RODRÍGUEZ GUIMERÁNS; MIRIAM GONZÁLEZ GONZÁLEZ; PABLO GAYO PÉREZ; MARCOS PINAQUE VARELA	

5. «Esta es tu silla»: actividades de motivación para ampliar la didáctica de la práctica coral en la infancia.	65
ANALÍA MIRANDA; LUCÍA CASAL-DE-LA-FUENTE; MÁRIO CARDOSO; NELSON QUINA	
6. Cantando a los cuatro vientos: música coral para cambiar el planeta.	75
CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ	
7. La exploración sonora a través del cuento y la instalación: experiencias para educación infantil.	89
CAROL GILLANDERS; CRISTINA TRIGO MARTÍNEZ; RAÚL EIRÍN-NEMIÑA; JOSÉ A. CANDISANO	
8. La cultura tradicional en la escuela: algunas prácticas de desarrollo curricular.	101
ALEXANDRE SOTELINO-LOSADA; DAVID ÁLVAREZ-CANEDA; MARCOS BOTANA-GARCÍA	
9. Danzas tradicionales e históricas en el aula de primaria: un proyecto para el desarrollo de la creatividad	113
RAQUEL PASTOR-PRADA; GREGORIO VICENTE-NICOLÁS; JUDITH SÁNCHEZ-MARROQUÍ	
10. Creación de melodías y coreografías con Escornabot. Iniciación al lenguaje de programación con robótica educativa libre	127
ALMUDENA ALONSO-FERREIRO; M. ^a MANUELA ORDÓÑEZ	
11. La educación musical a través del podcast en el programa biomúsica.	143
LUCÍA ABARRATEGUI AMADO; LAURA TOJEIRO PÉREZ	
12. Una ópera en la escuela. El proyecto LÓVA.	155
ANA MARÍA BREA SANTIAGO; MARÍA DEL MAR LÓPEZ SOMOZA; JUAN MANUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ; ANA ISABEL VÁZQUEZ RICO	
13. El arte en la enseñanza. Otras formas de comunicar . . .	173
XIAO SOMOZA RODRÍGUEZ	

14. Voces silenciadas: creación de una ucronía con realidad virtual en Educación Secundaria	183
IGNACIO PASCUAL MOLTÓ; LAURA CUENCA RODRÍGUEZ	
15. «El músico de la familia en vivo»: una propuesta de educación musical en la educación infantil que aproxima escuela y comunidad en la ciudad de Curitiba (sur de Brasil).	197
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI; VERA REGINA LUNARDI	
16. Notas maestras: prácticas que inspiran	209
CARME LÓPEZ FERNÁNDEZ; ANTÍA CORES TORRES; TANIA CAAMAÑO LIÑARES	

Prólogo

MARAVILLAS DÍAZ

¿Por qué un libro hablado?

Quizás les llame la atención el interrogante de cabecera de este prólogo en la espera de una pregunta más acorde con el título del libro, por ejemplo, «¿por qué un libro sobre educación musical?». Paso a explicarme: en uno de sus ensayos, Paulo Freire dialogaba con Antonio Faundez con el objetivo de llevar a buen término la obra que les había reunido, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*.¹ Freire se dirige a Faundez en estos términos:

Me parece que deberíamos, dialógicamente, hacer una especie de introducción al libro que estamos empezando a «hablar». Una introducción en cuyo cuerpo fuésemos no sólo apuntando este o aquel tema o esta o aquella experiencia a tratar, sino que ya los tomásemos como objetos de nuestra reflexión.

Pues bien, esta es la razón de la pregunta inicial. Contemplo los capítulos que conforman este libro como una gran oportunidad para hablar, para conversar con otras y otros docentes a partir de las dieciséis propuestas educativas musicales que a lo largo de sus páginas se muestran. La lectura de las mismas nos invita a establecer un necesario diálogo entre lo que las autoras y autores

1. Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI (p. 24)

escriben y lo que los docentes, o las familias que así lo deseen, van construyendo a partir de dichas lecturas, eso sí, parafraseando a Freire, para «tomarlas como objetos de nuestra reflexión».

Conversar la práctica docente, hacernos preguntas, mostrar y compartir entre profesorado y alumnado un repertorio de buenas prácticas, significa atender de forma principal a la teoría que lleva detrás, es decir, a la teoría que sustenta dichas prácticas. Solo de esta manera hacemos significativo el aprendizaje de la música. Por ello, es conveniente establecer un diálogo permanente y reflexivo de nuestro trabajo de aula, muchas veces atravesado por inquietudes y resultados inciertos.

La música es especialmente creativa; somos los docentes los que en ocasiones impedimos el desarrollo creativo al promover una enseñanza musical basada en rutinas. Programar la clase de música con propuestas atractivas, motivadoras y viables, de forma adecuada y diferenciada de acuerdo con la edad del estudiante no solo favorece la creatividad, también interviene de forma muy significativa en el proceso de socialización del alumnado a fin de satisfacer sus necesidades individuales en el contexto del grupo-clase.

Contar con actividades como las que recoge este libro, narradas desde la experiencia docente de sus autoras y autores, nos ayudan e inspiran. Actividades que van del análisis auditivo al canto y a la práctica coral e instrumental. De la danza histórica al cuerpo-espacio-movimiento. De la robótica al pódcast. Inclusión, motivación, improvisación, competencia emocional, integración social, formación docente, escuela y ciudadanía son conceptos y principios fundamentales que forman parte de una práctica musical cognitiva, activa y responsable.

Les presento un libro sobre educación musical que invita a preguntarse, a ser hablado, conversado, cantado, bailado, musicalizado..., un libro que acerca el lenguaje de la música a niños, niñas y jóvenes y que ofrece respuestas a preguntas existentes sobre los beneficios de una práctica musical activa.

Presentación

DRA. ANTÍA CORES TORRES
DR. JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

El presente volumen tiene como propósito recopilar una selección de experiencias y prácticas innovadoras en el ámbito de la Educación Musical desarrolladas en distintos contextos educativos. La obra se concibe como un espacio de encuentro y reflexión para el conjunto de la comunidad educativa, a través de la difusión de experiencias y el intercambio entre docentes y profesionales dedicados a la enseñanza de la Educación Musical.

Los capítulos que conforman este libro recogen propuestas llevadas a cabo en los últimos años y ponen de relieve las posibilidades que ofrece la Educación Musical para el desarrollo integral del alumnado. Se evidencian, además, el carácter transversal del área, su capacidad para diseñar propuestas interdisciplinarias así como el interés de iniciativas desarrolladas de manera colaborativa entre niveles educativos, centros y comunidad.

En la selección de las experiencias se ha prestado especial atención a aquellas contribuciones que responden a las nuevas demandas del profesorado y del alumnado, y que promueven el desarrollo de competencias vinculadas a la conciencia y expresiones culturales, la creatividad y la innovación. Los criterios adoptados para su selección han sido, fundamentalmente, su grado de significatividad y su potencial transferencia a diferentes contextos y realidades educativas. Asimismo, se ha priorizado que las propuestas fueran relatadas por sus propios protagonistas, con el objetivo de ofrecer una visión cercana y contextualizada de los procesos, decisiones pedagógicas y resultados obtenidos.

El libro reúne prácticas que abordan distintos contenidos curriculares como la educación vocal y auditiva, el movimiento y la danza, la música tradicional, la atención a la diversidad o la integración de tecnologías como la robótica educativa, el podcast o las narrativas digitales.

En cuanto a los destinatarios de la obra, esta se dirige especialmente a:

- Estudiantado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria.
- Profesorado de los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria, que encontrará en estas páginas ejemplos de prácticas singulares susceptibles de ser adaptadas en sus propios contextos.
- Familias y otros agentes de la comunidad educativa, para quienes algunas de las experiencias pueden ser fuente de inspiración de prácticas compartidas en torno a la música.

Pensar la música que enseñamos

CLARA MARTÍNEZ-DELGADO

Facultat de Formació del Professorat. Universitat de València

clara.martinez-delgado@uv.es

Resumen: pensar las músicas que atraviesan las paredes de nuestras aulas, que envuelven el sonido de las barriadas, que llenan de melodías las almas de quienes las habitan, que mueven de maneras diversas los cuerpos que las comparten nos ayuda a entender y a construir la realidad de nuestro contexto. Pensar las significaciones de los discursos de esas canciones, de las audiciones elegidas o las danzas practicadas es fundamental en la construcción de una escuela y una educación musical antirracista, antifascista y feminista que mira hacia el mundo desde lo colectivo. En este capítulo se presenta una herramienta analítica que nos ayudará a pensar esas músicas, a analizar el discurso de las mismas y las traducciones en prácticas sociales que suceden en nuestras aulas. Pensar la música que escuchamos en la escuela es fundamental en una sociedad que cree que otra didáctica de la música es posible.

Palabras clave: didáctica de la música, currículum, análisis crítico del discurso, herramienta de análisis, materiales.

1. Introducción

Son las 9 de la mañana de un lunes. Las ciudades y los pueblos han despertado y se preparan para recibir a los niños y niñas que tienen la fortuna de ir ese día a la escuela. Las calles se llenan de ruido, de movimiento, de colores... Y entre ese ruido y ese despertar cotidiano se escucha una música. Una canción reivindicativa en un barrio, otra de actualidad en otro, una en la lengua del territorio, otra en lengua extranjera. En otras calles se

escucha música clásica, quizás de alguna mujer compositora, o se vuelve a escuchar, una vez más, *La Primavera* de Vivaldi. Y de manera simultánea, entre todas estas músicas, se escuchan sirenas como las que emiten las ambulancias, timbres como los del telefonillo de casa o como los que suenan en el supermercado cuando quieren llamar a alguna persona trabajadora a ocupar su puesto.

Quizás nunca nos hemos parado a pensar en la diferencia que puede generar en un niño o una niña entrar al espacio escolar acompañada de una melodía o, por el contrario, atolondrada por una sirena que la pone en estado de alerta (pero que, claro, termina normalizando porque es el pan de cada día). Quizás, solo quizás, tampoco hemos ubicado a las maestras y los maestros, en este mismo contexto, llegando a su lugar de trabajo acariciados por una melodía o molestos por iniciar su jornada laboral con un ruido desagradable. Ni tampoco a las familias, a las personas que limpian, cocinan, abren puertas, etc. Pues bien, ahí, en esta melodía de las 9 de la mañana, es donde empieza la música que escuchamos en la escuela. Ahí es, también, donde debemos empezar a pensar la música que enseñamos en la escuela.

En este capítulo imaginaremos conjuntamente cómo pensar esa música, construiremos una herramienta que nos ayude a analizar qué música está presente en nuestras aulas y por qué será esa música y no otra. Nos adentraremos en las posibilidades que nos ofrece el análisis crítico de un discurso cultural que se construye con aquello con lo que trabajamos en nuestras aulas, con los libros, los materiales, las canciones, las imágenes... No es un capítulo para sumergirnos en las teorías, no. En estas páginas la teoría está para ayudarnos a pensar nuestra práctica y se pone a la merced de nuestra preocupación por aquello que hacemos en nuestras aulas y la orientación cultural e ideológica que proyecte nuestra acción.

Y ¿por qué preocuparnos? La respuesta es sencilla, porque queremos una escuela viva donde la música esté presente y nos ayude a reflexionar, a acompañar a los niños y niñas que con nuestra acción educativa están construyendo su identidad. Porque queremos una escuela que se declare abiertamente feminista, antirracista, antifascista, democrática, ecologista, pacifista... Una escuela que sepa leer la sociedad en la que vivimos, que sepa acompañar en el proceso de pensar, de hacer y de hacerse

en un mundo cada vez más dominado por discursos violentos proyectados en las redes sociales y en los medios de comunicación. Y sabemos que la educación musical puede y debe contribuir a ese proyecto comunitario.

El currículum escolar muestra el conjunto de saberes seleccionados de una disciplina, lo que enseñamos en educación musical está prescrito en el currículum. Pero ese currículum de educación musical se presenta en forma de materiales, se concreta para la acción didáctica en un conjunto de instrumentos y recursos para la enseñanza. Si tenemos un modelo de escuela que queremos construir, será pertinente, por tanto, preguntarnos si los materiales que utilizamos en nuestra práctica cotidiana nos ayudan a hacerla o, por el contrario, obstaculizan esa posibilidad de forjar una escuela diferente. Esta no es una cuestión irrelevante. Nos podemos enfrentar a la contradicción de declarar una finalidad educativa antidiscriminatoria e inclusiva y encontrarnos unos materiales didácticos que refuerzan discursos patriarcales o racistas. Analizar el discurso subyacente al material curricular es, por tanto, una tarea importante. En nuestro caso, hemos recurrido a las propuestas de los estudios críticos del discurso para construir una herramienta de análisis que nos ayude a pensar la música que enseñamos en la escuela. Vamos allá.

2. Estudiar el discurso

La música es discurso. Es, principalmente, discurso cultural. Escuchar una música u otra en la escuela no es baladí. Tampoco lo es cantar una u otra canción o bailar una u otra danza. Cuando nosotras, las maestras, decidimos que hoy cantaremos esta canción y mañana celebraremos esta fecha especial aprendiendo este baile tradicional, estamos seleccionando un contenido que está cargado de discurso. El discurso es una forma de hablar, de decir, de dotar de significado, que acaba conformando formas de hacer, prácticas sociales. Al tiempo que esas formas de hacer, esas prácticas sociales, acaban modificando el lenguaje. Los discursos naturalizan formas de comprensión de la realidad, sin que lleguemos a tomar conciencia de que esa realidad podría ser de otra manera. El lenguaje, en todas sus formas, es una herramienta con la que se construyen significados sobre las acciones

sociales, y esos significados son compartidos en el interior de una comunidad, en contextos de significado, a través de reglas de uso del discurso con las que se gobierna tanto lo que se dice como lo que se silencia.

Por eso, en educación, el análisis del discurso es pertinente porque nos permite hacernos preguntas sobre cuestiones no siempre visibles, objetivables, preguntas sobre cuestiones a las que nunca les hacemos preguntas. Por ejemplo, «¿es natural que en Navidad enseñemos al alumnado a cantar... tal canción? ¿Por qué?»; «en la enseñanza de la historia, sí, pero en matemáticas no hay ideología», ¿seguro? Es un análisis pertinente que nos permite desentrañar la naturalización de una didáctica que puede que no tenga nada de natural.

3. Nuestras preguntas y algunos hallazgos

En 2024 pudimos realizar una investigación (Martínez-Delgado, 2024), en la que indagamos cómo los libros de texto de música en Educación Primaria producen y reproducen un discurso (de poder) que influye en las construcciones identitarias de los niños y las niñas. También estudiamos cómo establecen sus saberes y su ideario cultural propio del territorio, en este caso el valenciano, a partir de estos materiales didácticos. En este proyecto se analizaron veinticuatro libros de texto de cuatro editoriales diferentes para los cursos 1.º, 3.º y 5.º de primaria, los que en el momento de iniciar el estudio estaban adaptados a la LOMLOE que se acababa de aprobar. Además, se decidió analizar el mismo libro en las dos lenguas cooficiales para identificar posibles diferencias en el contenido según la lengua de escolarización.

Esta investigación nos permitió demostrar que la música que se enseña con los libros de texto que analizamos es una música sesgada. Una música que, quitando algunas excepciones, no invita a pensar la cultura popular desde lo popular, sino que responde a un discurso tradicionalista y museístico anclado en lo folclórico. Una música que soluciona las cuestiones de género dedicando un apartado, que, casualmente, suele coincidir por calendario y programación con el 25N o el 8M, a algún referente femenino. Una música que trabaja la multiculturalidad a partir de contenido en el que se identifican claros clichés racistas y que

resuelve el trato de esta diversidad en seis páginas de un libro en las que se relaciona Asia, América del Sur, África y Oceanía (como si de un único país homogéneo se tratase). Veamos algunos ejemplos.

Tomemos, en primer lugar, las audiciones que se presentaban para el trabajo de la escucha activa. Localizamos un total de 140 personas compositoras. De este total, solo el 20 % son mujeres compositoras, es decir, 28 mujeres frente a 112 hombres. Si seguimos con este análisis y acotamos un poquito más la mirada, encontramos que solamente se había incorporado una única mujer compositora, racializada y no occidental a estos perfiles de escucha activa, Déné Issébéré. ¿Qué referencias pensáis que puede estar creando un niño o una niña con este tipo de resultados? Seguimos. Veamos ahora qué sucedió cuando decidimos analizar la procedencia de los y las compositoras. De las 140 personas que componen las músicas que escuchamos en la escuela, solamente cinco son racializadas (entre ellas la ya mencionada Déné Issébéré). Paremos un momento. Imaginemos una escuela, como puede ser cualquiera de las nuestras, y centremos la atención en la etapa de primaria. Seis clases con una ratio aproximada de 25 personas, niña arriba, niño abajo. ¿Cuántas personas racializadas puede haber de media?, ¿solamente cinco de unos 140-150 niños y niñas? ¿Qué sucede cuando los libros normalizan una realidad y a unos sujetos sobre otros?, ¿qué pasa con esos niños y niñas negros, gitanas, árabes, latinas, etc.?, ¿no componen?

Veamos otro ejemplo a partir de las canciones. ¿En qué lengua se cantan las canciones que aprendemos en la escuela? Aquí hay una gran disparidad de una editorial frente a otras tres, que, casualmente, se trata de una editorial que solo actúa en el territorio valenciano. Esta editorial mantiene las mismas canciones, sea cual sea la lengua en la que está escrita y en cualquiera de las dos ediciones, tanto la editada en valencià como en castellano. En cambio, las otras tres editoriales traducen todas las canciones de una lengua a otras. Sí que se puede observar que, en algunos casos, se incorporan canciones en castellano en la edición en valencià, pero en ningún caso se incorporan canciones en valencià en la edición en castellano. ¿Qué pasa con la lengua y la cultura popular (en este caso valencianas) en las escuelas donde la música se imparte en castellano?

Finalizaremos este breve recorrido por la ejemplificación de un hecho mostrando una propuesta de danza. En una editorial, para el curso de 1.º se propone una danza taiwanesa, «Recogiendo el té». Esta propuesta se acompaña de otras actividades:

1. Se incorpora el siguiente texto: «Taiwán es una pequeña isla de Asia. En Taiwán se cultiva la planta del té. Dibújala».
2. Dibujar y elaborar un sombrero de «estilo taiwanés» para poder bailar correctamente.

Si seguimos esta secuencia didáctica, podemos imaginar un aula llena de niños y niñas de seis años contentos porque «¡hoy toca danza!», entretenidos montando su sombrero y dibujando su plantita de té. La sesión se desarrolla tranquilamente, confectonan, pintan, aprenden la danza, la bailan y se van al recreo o a la siguiente sesión jugando y bailando con los pasos aprendidos y el sombrerito que, probablemente, no llegue en buen estado al final del día. Si tomamos el libro de texto y no nos paramos a pensarlo, a estudiarlo, a cuestionarlo, esas personas no volverán a bailar esa danza porque en la siguiente sesión empieza una nueva unidad. Tampoco se les habrá explicado que quizás ese baile, con el que ahora ellas y ellos bromean, es una danza ritual importante para la cultura taiwanesa. Ni tampoco habrán aprendido que los sombreros originales no son de goma eva, porque tampoco habrán tenido tiempo ni espacio para investigar con detenimiento cómo es la cultura, la música y el saber de ese lugar.

Como decíamos al principio, este capítulo es un viaje que nos va a ayudar a pensar en esa música que enseñamos en la escuela. Estos ejemplos ilustran la realidad de los materiales que utilizamos en nuestras clases y es fundamental ser conscientes de la potencialidad discursiva que tienen. Si, como apuntábamos anteriormente, queremos construir y construirnos en una escuela que rompa con estos discursos hegemónicos y plantee alternativas, deberemos, primeramente, localizar dónde se ubican esos discursos en nuestra cotidianidad para poderlos superar. Ahora, quizás, ya estamos en situación de adentrarnos en la construcción de esa herramienta analítica que nos acompañe en este proceso.

4. La herramienta de análisis

El primer paso de todo proceso analítico tiene que ver con las preguntas que nos queremos hacer. El análisis del discurso cultural en el currículum de música puede empezar identificando categorías de análisis (género, racismo/antirracismo...), seleccionando los soportes de significado (audiciones, danzas...) y formulando preguntas como estas:

Tabla 1. El género

El género	
Audiciones	
Las preguntas	Espacio para notas
- ¿Cuántas mujeres compositoras aparecen? - ¿Cuántos hombres? - ¿Qué significaciones tienen estas cifras? - ¿Cómo se presenta a las mujeres compositoras? - ¿Y a los hombres? - ¿Se dedica el mismo espacio a una mujer compositora que a un hombre? - En caso de aparecer mujeres compositoras, ¿coinciden en calendario y programación con fechas señaladas como «día de», es decir, ¿la presencia de mujeres compositoras se vincula al 25N o el 8M?	
Canciones	
Las preguntas	Espacio para notas
- ¿Qué roles desempeñan las mujeres en las letras de las canciones? - ¿Quiénes cantan las canciones que cantamos en la escuela? - ¿Se incorporan canciones feministas? - Si es así, ¿se vinculan con fechas concretas como el 25N o el 8M? - ¿Se incorporan canciones con letras con contenido machista? Por ejemplo, canciones populares con letras sexualizantes, inferiorizantes, despreciativas, etc. - ¿Las letras de las canciones ejercen una función coeducativa? - ¿Las letras de las canciones tienen un carácter de empoderamiento de las niñas? - ¿Las letras de las canciones denuncian situaciones de discriminación machista? - ¿Las imágenes que acompañan a las canciones contribuyen a una educación feminista que camine hacia la coeducación? - ¿Las imágenes que acompañan a las canciones reproducen roles y estereotipos de género?	

Danzas	
<i>Las preguntas</i>	<i>Espacio para notas</i>
– ¿Las danzas reproducen roles de género? – El material diferencia o no diferencia roles de género en las danzas de pareja? – Los dibujos que acompañan a las danzas reproducen roles de género? – Los vestidos que se asocian con las danzas son diferentes según si lo viste un chico o una chica? – Se incorporan danzas desde la historia de encuentro entre mujeres?	

Tabla 2. El racismo o el antirracismo

El racismo o el antirracismo	
Audiciones	
<i>Las preguntas</i>	<i>Espacio para notas</i>
– ¿Cuántas mujeres racializadas? – ¿Cuántos hombres? – ¿Cuántas mujeres occidentales¹? – ¿Cuántos hombres? – ¿Cuántas mujeres no occidentales? – ¿Cuántos hombres? – ¿Hay un trato exotizante de las audiciones no occidentales? – Se invita a la investigación y el estudio de las audiciones no occidentales? – Las actividades que se proponen a partir de la audición promueven la perspectiva de Turista² (Tadeu, 2001)? – Las audiciones de sujetos no occidentales se presentan en una unidad didáctica³ dedicada a conocer «las músicas del mundo»?	
Canciones	
<i>Las preguntas</i>	<i>Espacio para notas</i>
– ¿Todas las canciones se presentan por igual? – Se incluyen canciones de procedencias culturales diversas sin una identificación exotizante?	

1. Nos referimos a sujetos occidentales cuando hablamos de todas aquellas personas con desarrollo identitario en Europa occidental, Europa central, EE. UU. y Canadá.

2. Tadeu (2001) incorpora el concepto de perspectiva de turista como un trato exotizante que se hace de las culturas no hegemónicas. Sin un espacio para la investigación, sin un espacio para pensar, para reflexionar, para sentir esas músicas provenientes de espacios geográficos más alejados. Sin la posibilidad de establecer conexiones culturales, de encontrar y generar espacios de reconocimiento, de abrazar la diferencia.

3. UID de ahora en adelante.

- ¿Se incluyen diversidad de canciones como expresiones culturales del mundo sin estar todas recogidas en una unidad didáctica dedicada a «las músicas del mundo»?
- ¿Se señalan las canciones de las geografías del sur como diferentes?
- ¿Qué nos dicen las letras de las canciones?
- ¿Se ensalzan figuras colonizadoras en las canciones?
- ¿Se ensalzan procesos de colonización en las canciones?
- ¿Se explican los procesos de masacre y colonización que padecieron los pueblos colonizados?
- Con las canciones, ¿se trata de hacer un proceso de reparación de los procesos de colonización?

Danzas	
Las preguntas	Espacio para notas
- ¿Las danzas ejercen una función exotizante y, por tanto, colonizadora en su ejecución? - ¿Se explican las raíces, los por qué, etc.? - ¿Se invita a bailar desde la apreciación y el respeto? O, por el contrario, ¿se baila desde la homogeneización cultural y la ya mencionada perspectiva de turista? - ¿Se incluye contexto, historia, etc. en la presentación de las danzas? - ¿Se generan espacios de investigación sobre el baile como expresión cultural donde la danza sea un punto de partida o de llegada?	

Tabla 3. Los cuerpos

Los cuerpos	
Audiciones	
Las preguntas	Espacio para notas
- ¿Las actividades propuestas están pensadas para todas las corporalidades? - Cuando se adjuntan imágenes de las autorías, ¿se observan diversidad de cuerpos? - ¿Hay diversidad de cuerpos en las imágenes que acompañan a las audiciones? - ¿Las imágenes que acompañan a las audiciones reproducen cuerpos normativos en las mujeres? - ¿Las imágenes que acompañan a las audiciones reproducen cuerpos normativos en los hombres? - ¿En las imágenes que acompañan a las audiciones, tienen más presencia los cuerpos normativos o hay una diversidad corpórea real en todo el ejemplar?	

Canciones	
<i>Las preguntas</i>	<i>Espacio para notas</i>
– ¿Hay diversidad de cuerpos en las imágenes que acompañan a las canciones? – ¿Las imágenes que acompañan a las canciones, reproducen cuerpos normativos en las mujeres? – ¿Las imágenes que acompañan a las canciones, reproducen cuerpos normativos en los hombres? – ¿En las imágenes que acompañan a las canciones, tienen más presencia los cuerpos normativos o hay una diversidad corpórea real en todo el ejemplar? – ¿Las letras de las canciones hablan sobre el cuerpo? – En caso afirmativo, ¿se hace un planteamiento desde la autoestima y la aceptación de las diversas corporalidades? – En caso afirmativo, ¿las letras y las imágenes que las acompañan tienen correlación?	
Danzas	
<i>Las preguntas</i>	<i>Espacio para notas</i>
– ¿Hay diversidad de cuerpos en las imágenes que acompañan a las danzas? – ¿Las imágenes que acompañan a las danzas reproducen cuerpos normativos en las mujeres? – ¿Las imágenes que acompañan a las danzas reproducen cuerpos normativos en los hombres? – ¿En las imágenes que acompañan a las danzas, tienen más presencia los cuerpos normativos o hay una diversidad corpórea real en todo el ejemplar?	

Tabla 4. La diversidad funcional

La diversidad funcional	
Audiciones	
<i>Las preguntas</i>	<i>Espacio para notas</i>
– ¿Se incluyen composiciones de personas con diversidad funcional? – En caso afirmativo, ¿se hace referencia en la descripción de la audición? – ¿Qué tipo de referencia se hace?, ¿tiene un sentido capacitista o trata de generar un discurso desde la diversidad e inclusión real? – ¿En las imágenes que acompañan a las audiciones, se incluyen personas con diversidad funcional? – ¿Las propuestas de actividad asociadas a las audiciones pueden ser realizadas por todo el grupo clase sin ningún tipo de adaptación?	

Canciones	
<i>Las preguntas</i>	<i>Espacio para notas</i>
- ¿En las imágenes que acompañan a las canciones, se incluyen personas con diversidad funcional? - ¿Las propuestas de actividad asociadas a las canciones pueden ser realizadas por todo el grupo clase sin ningún tipo de adaptación?	
Danzas	
<i>Las preguntas</i>	<i>Espacio para notas</i>
- ¿En las imágenes que acompañan a las canciones, se incluyen personas con diversidad funcional? - ¿Las danzas pueden ser ejecutadas por todo el grupo clase o han de ser adaptadas?	

En este sentido, deberíamos preguntarnos por muchos más elementos como las representaciones familiares, las relaciones sexoafectivas, si se está promoviendo una pedagogía pacifista o, por el contrario, belicista, si se fomenta la construcción colectiva de una memoria histórica, si se pretende un alumnado y un profesorado activo o pasivo o qué trato se hace de la cultura popular, si se encorseta en una mirada folclorista y museística o, por el contrario, es una cuestión que camina e incluye expresiones culturales nuevas que abrazan unas raíces, un contexto y la historia de un pueblo. Y no solo quedarnos en la pregunta, sino pensar y volver a pensar las respuestas, compartirlas con nuestras colegas del claustro, con los amigos que encontramos en los espacios de formación, en la calle. Este repensar la respuesta es el segundo paso para seguir analizando el discurso con la mirada puesta en cómo este acaba convirtiéndose en una práctica social.

5. Algunas conclusiones

En este capítulo se ha presentado una herramienta que concreta la importancia de analizar el discurso cultural, dado que nos permite incorporar a la educación musical la pregunta sobre la justicia curricular (Connell, 2006; Torres, 2011). La selección y organización de los contenidos está cruzada por relaciones de

poder que reflejan o reproducen las hegemonías culturales y económicas. Así pues, situar la mirada en el material curricular es un enfoque analítico acertado, porque nos permite trabajar con aquello que soporta el mensaje cultural. Pero, como también hemos tratado de señalar, la educación musical no solo está presente en el material didáctico específico que se usa en el desarrollo de la asignatura en el aula, también lo está en los diferentes soportes y experiencias de la vida cotidiana, que deberían ser, igualmente, analizados.

Llegan las cinco de la tarde. Suena una música reivindicativa en algún barrio, otra de actualidad en otro, una en la lengua del territorio, otra en lengua extranjera. En otras calles se escucha música clásica, quizás de alguna mujer compositora o se vuelve a escuchar, una vez más, *La Primavera* de Vivaldi. Y de manera simultánea, entre todas estas músicas, se escuchan sirenas como las que emiten las ambulancias, timbres como los del telefonillo de casa o como los que suenan en el supermercado cuando quieren llamar a alguna persona trabajadora a ocupar su puesto. Esta es la última música que poco a poco va acallando las voces de la escuela. La escuela, igual que se abre con una música, cierra sus puertas y se despide hasta la jornada siguiente. Mañana será otro día, volveremos a nuestras aulas, cantaremos canciones, bailaremos danzas, escucharemos activamente la música, pero lo haremos con otra mirada, con la posibilidad abierta de pensar la música que escuchamos en la escuela.

6. Agradecimientos

Este capítulo forma parte de los resultados de la tesis doctoral titulada «Identidad y saber en los libros de texto de música en educación primaria. Un análisis crítico del discurso desde las teorías poscoloniales y de género» realizado en el marco del programa de Didácticas Específicas con especialización en Didáctica de la Música en la Universitat de València. Trabajo galardonado con el premio Olga Quiñones a la mejor Tesis Doctoral en cuestión de diversidad afectivosexual, familiar y de género, etnicocultural y religiosa, y discapacidad de la Universitat de València. Pertenece a diferentes líneas de investigación del grupo GIUV2020-483 Investigant l'educació musical – iMUSED centradas en el estudio de las

identidades y los diferentes niveles de prescripción curricular con mirada transdisciplinar.

7. Referencias bibliográficas

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Morata.

Martínez-Delgado, C. (2024). Identidad y saber en los libros de texto de música en educación primaria. Un análisis crítico del discurso desde las teorías poscoloniales y de género. (Tesis Doctoral). Universitat de València.

Torres, J. (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Morata.

Rincones musicales: bancos de recursos para Educación Secundaria Obligatoria

DIANA MARÍN SUELVE

Universitat de València, Diana.Marin@uv.es

M.^a ISABEL PARDO BALDOVÍ

Universitat de València, Misabel.Pardo@uv.es

SILVIA LÓPEZ GÓMEZ

Universidade de Santiago de Compostela, silvialopez.gomez@usc.es

Resumen: en el capítulo se describen y analizan bancos de recursos musicales desarrollados por la Administración educativa que se ponen a disposición, y son útiles, para centros educativos, culturales y organizaciones especializadas, poniendo énfasis en las posibilidades de uso en diferentes contextos y por diferentes agentes, destacando el profesorado. Se incluyen ejemplos concretos de recursos digitales que pueden ser empleados tanto en aulas como en los hogares y espacios sociocomunitarios, alojados en los repositorios institucionales valenciano y gallego. También se abordan criterios para seleccionar y utilizar adecuadamente estos bancos de recursos, considerando aspectos como la adecuación pedagógica, la diversidad cultural y la inclusión. Es decir, se presentan una serie de recomendaciones prácticas para profesorado, familias y otros agentes educativos interesados en potenciar la experiencia musical en diferentes contextos.

Palabras clave: música, Educación Secundaria Obligatoria, Valencia, Galicia.

1. Introducción

En este capítulo se presenta el análisis de la oferta de recursos educativos digitales para la materia de Música alojados en las pla-

taformas institucionales de la Comunitat Valenciana y Galicia, dos de las comunidades autónomas participantes en el proyecto de investigación Secund@ria Digit@l (PID2022-137366OB-I00). Estos espacios incluyen, además de objetos digitales de aprendizaje, una selección de blogs de aula o de docentes especialistas en los que se ofrece una amplia variedad de materiales útiles para la enseñanza y el aprendizaje de la música en la ESO. El objetivo, por tanto, es ofrecer al profesorado en activo y a futuros docentes una selección de recursos didácticos que puedan ser utilizados para el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de esta etapa.

2. Plataformas institucionales como fuente de recursos

Las Administraciones educativas de las diferentes comunidades autónomas españolas ofrecen espacios en los que, a modo de repositorio, se alojan recursos didácticos digitales que pueden ser utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación musical. En este apartado se realiza una breve aproximación a dos de ellos: Rebost Digital (ReDi), el repositorio institucional valenciano, y espazoABALAR, la plataforma gallega. A continuación, se describe brevemente cada una de estas herramientas digitales, detallando sus características y su evolución.

2.1. El escenario valenciano: de Mestre a casa a Rebost Digital

En el caso de la Comunitat Valenciana, es necesario señalar los cambios que se están produciendo en el espacio creado desde la Administración educativa a modo de repositorio, en el que se encuentran disponibles una serie de recursos organizados por etapas educativas y materias o ámbitos de conocimiento. Trabajos previos analizaron el anterior portal, denominado Mestre a casa (Santana et al., 2017), creado en 2010. No obstante, la obsolescencia de los recursos alojados (la mayoría soportados por tecnología Flash), la escasa incidencia de uso por parte del profe-

sorado y la urgencia de la pandemia de COVID-19 (Pardo Bal-doví, 2022) provocaron un proceso de renovación y migración de esta herramienta que ha fraguado en la aparición de un nuevo repositorio de materiales didácticos digitales, Rebst Digital (ReDi), en el cual se centra este trabajo. Esta plataforma institucional es un portal web de servicios y recursos que ofrece, de forma gratuita y sin necesidad de registro, recursos organizados y graduados en función de las diferentes etapas educativas.

Recursos musicales de ReDi: descripción y análisis

Focalizando la atención en la educación musical, dentro del desplegable dedicado a la etapa de secundaria de ReDi, existe la posibilidad de acceder a un total de 21 recursos específicos para la materia de Música, los cuales se indican a continuación:

- *Espardenyes i a volar!* (<https://go.uv.es/3HbWiki>). Material didáctico destinado a trabajar la música tradicional y popular valenciana.
- *Creadoras de música* (<https://go.uv.es/nDuJ10h>). Se aborda la composición musical como obra femenina.
- *La Caixeta Musical* (<https://go.uv.es/ZP5bkdC>). Web del músico y maestro David Cubedo con aplicaciones y recursos diversos para trabajar el área de música.
- *Recursos d'arts* (<https://go.uv.es/w1bEW8m>). Recopila estrategias dramáticas para la dinamización del aula con recursos digitales abiertos y accesibles.
- *Ritmogrames* (<https://go.uv.es/l9yRjem>). Canal de YouTube de Vicent Mascarell con una recopilación de ritmogramas y partituras.
- *Recursos AE Música i Arts*. Propuestas didácticas para explorar posibilidades sonoras, expresivas y acústicas.
- *Vídeo-partitures* (<https://go.uv.es/OGoiT2X>). Canal de YouTube de Toni Gallart con partituras con base instrumental y refuerzo visual.
- Videotutorial (<https://go.uv.es/4aVii2W>). Canal de YouTube de Hugo Alarcón con propuestas didácticas para trabajar contenidos de educación musical.
- Unidad didáctica sobre Matilde Salvador (<https://go.uv.es/xbFIMO2>). Propuesta para trabajar la figura de la compositora Matilde Salvador en conmemoración de su centenario.

- *Gaudir de la música* (<https://go.uv.es/8xVLNzH>). Blog con materiales y recursos de José Luís Tomás Navarrete.
- *Música Les Dunes* (<https://go.uv.es/dvwZ2f0>). Materiales y recursos para disfrutar de la música y trabajar sus contenidos en el aula.
- *La petita flauta mágica* (<https://go.uv.es/7yIOXRh>). Se recoge la representación de la flauta mágica y una guía didáctica para trabajarla.
- Nationals Art Center (<https://go.uv.es/9jSGxX0>). Incluye información de interés relacionada con la música.
- *Proposta de Diari Musical* (<https://go.uv.es/MelH90b>). Web de la profesora de música M.^a Jesús Camino con propuestas de actividades y recursos relacionados con la educación musical.
- *Cançons amb flauta dolça* (<https://go.uv.es/bEoF5GU>). Enlace al canal de YouTube de Xavi Torres con vídeos con partituras de canciones de estilos diversos.
- Rincón didáctico de Música (<https://go.uv.es/X5H8L1l>). Portal web del rincón didáctico de música de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura.
- Historia de la música (<https://go.uv.es/IcWW2F1>). Vídeo alojado en YouTube sobre la historia de la música ilustrada.
- *En nuestra aula de música* (<https://go.uv.es/9gmMDIL>). Blog docente con recursos didácticos elaborados por la profesora Inma Montesinos.
- *Historia de la música* (<https://go.uv.es/NvFF21a>). Página web creada por Rafael Fernández de Larrinoa con recursos sobre historia de la música.
- *Vídeos per a l'educació* (<https://go.uv.es/LvCi0ut>). Canal de YouTube de Jaime Altozano con más de 250 vídeos.
- *Clase de música 2.0* (<https://go.uv.es/Gn5ldx1>). Blog docente de la profesora M.^a Jesús Camino Rentería con materiales y recursos diversos para trabajar la música en educación secundaria.

En relación con las tipologías de estos recursos, podemos diferenciar entre plataformas y blogs educativos, repositorios especializados, materiales didácticos interactivos y recursos audiovisuales.

Las primeras de ellas, las plataformas y los blogs educativos, constituyen espacios en línea que recopilan recursos educativos organizados por niveles y temáticas, así como propuestas meto-

dológicas como partituras, vídeos, actividades y enlaces de interés para la enseñanza musical. En esta tipología merecen mención especial los blogs creados por el propio profesorado y compartidos con la comunidad educativa. Entre ellos, podemos encontrar «Gaudir de la música», «La Caixa musical», «Música Les Dunes», «Clase de música 2.0», «En nuestra aula de música», «Proposta de Diari Musical» e «Historia de la música».

Relacionados con esta primera tipología, pero con un enfoque más específico, encontramos un segundo tipo de recursos que podemos denominar como «repositorios especializados», ya que, si bien consisten en plataformas y bases de recursos educativos relacionados con la música, que también permiten la búsqueda de materiales filtrando por nivel educativo, temática o tipo de recurso, se relacionan con temáticas específicas. Por ejemplo «Recursos AE Música i Arts», «Recursos d'arts», «Rincón didáctico de Música», «La petita flauta mágica» y «National Arts Center».

El tercer bloque estaría formado por los materiales didácticos interactivos, es decir, recursos diseñados con un enfoque práctico, que permiten al alumnado interactuar con los contenidos de educación musical de manera dinámica. Pueden incluir actividades gamificadas, ejercicios de composición o de análisis musical y herramientas digitales para la experimentación sonora. Ejemplos de ello son *Espardenyes i a volar!*, *Creadoras de música* o la unidad didáctica sobre Matilde Salvador.

Por último, encontramos los recursos audiovisuales, que incluyen vídeos, ritmogramas, partituras animadas y guías audiovisuales, que facilitan la comprensión y la ejecución de conceptos musicales. Son especialmente útiles para la interpretación instrumental, la educación auditiva y el aprendizaje autónomo del alumnado. En este caso, destacan «Ritmogrames», «Videotutorial», «Vídeo-partitures», «Cançons amb flauta dolça», «Lliçons de música» y «Vídeos per a l'educació».

2.2. El caso gallego: EspazoABALAR

En Galicia, el portal educativo EspazoABALAR también está experimentando cambios significativos. Entre sus opciones destaca el Repositorio de Contenidos Educativos que alberga una selección de materiales digitales para distintas etapas educativas, creados, en su mayoría, a través de licencias por formación del profe-

sorado (<https://recursos.edu.xunta.gal/>). Investigaciones previas, como las de Fernández-Iglesias et al. (2021), han analizado este portal en profundidad. Anteriormente, el repositorio permitía búsquedas específicas por materias y niveles educativos. Sin embargo, en su configuración actual las opciones de búsqueda se limitan a filtros por idioma, tipo de licencia y formato del recurso. Esta modificación dificulta la localización de materiales específicos, aunque se mantiene un buscador general. Además, el número de contenidos disponibles ha disminuido considerablemente. Hasta mediados de 2020, el repositorio contenía más de 3 500 materiales (Rodríguez-Regueira et al. 2023), pero en la actualidad solo quedan 2 110.

Paralelamente, funciona el Repositorio Dixit que, aunque opera de manera simultánea, solo dispone de 92 materiales. Su objetivo es ampliar la oferta de contenidos digitales mediante la colaboración entre el sector tecnológico, el audiovisual y el profesorado gallego, con el fin de responder a las necesidades de la comunidad educativa (Xunta de Galicia, 2022).

Recursos musicales de EspazoABALAR: descripción y análisis

Centrando el foco en los recursos para educación musical recopilados en EspazoABALAR, debido a que la herramienta de búsqueda no permite filtrar por curso y materia, se realizó una consulta utilizando la palabra clave «Música», lo que generó un total de 154 resultados. De estos, se seleccionaron aquellos correspondientes a la etapa de secundaria basándose en la información proporcionada en la ficha descriptiva de cada recurso. Finalmente, se obtuvieron 18 resultados, algunos de los cuales consisten en colecciones que incluyen varios materiales didácticos:

- *Our Partiteka! / A nosa partiteka* (<https://go.uv.es/p8wSqKz>). Ambos recursos cuentan con cuatro secuencias de aprendizaje donde se profundiza en la tecnología musical, la interpretación y la creación.
- *Os sons da historia* (<https://go.uv.es/Zo8bLAK>). Curso Moodle para abordar todo el currículo de Música en 3.º de ESO.
- *Live Music: CLIL Activities and Music Lessons Unit1/Unit2/Unit3/Unit4* (<https://go.uv.es/xcXp6IR>). Proyecto de cuatro unidades que abarcan la materia de música de 2.º ESO y actividades CLIL para la práctica de la lengua inglesa.

- *A nosa música* (<https://go.uv.es/2Q8rNAC>). Curso de aula virtual Moodle con once temas sobre música tradicional gallega.
- Robótica musical (<https://go.uv.es/Tui2Qp5>). Cuatro propuestas educativas que combinan creación musical y robótica.
- La música descriptiva como recurso para la materia de música: desde el Barroco hasta el siglo xx (<https://go.uv.es/853YBhc>). Actividades interactivas para 3.º de ESO creadas con el editor EdiLIM, organizadas en siete libros.
- *Ao Son da nosa música* (<https://go.uv.es/7DySNxS>). Aula virtual con seis secuencias didácticas multinivel y transversales que incluye vídeos interactivos con artistas, proyectos de investigación, libros, etc.
- *A linguaxe musical a través de Musescore* (<https://go.uv.es/5Dvy6Q8>). Consta de nueve unidades didácticas que abordan aspectos como altura del sonido, duración, signos de repetición, intensidad, intervalos, escalas, acordes, textura y tutoriales.
- *Emociónate coa ópera* (<https://go.uv.es/7mCgDMO>). Recurso interactivo en formato web que explora las emociones básicas a través de óperas representativas.
- *Film Music Fun!* (<https://go.uv.es/ECBKi31>). Actividades interactivas para aprender sobre la música en las películas.
- *A música clásica nas bandas sonoras* (<https://go.uv.es/1MjM18l>). Conjunto de siete unidades didácticas con actividades interactivas sobre el uso de la música clásica en bandas sonoras.
- *Contextos musicais* (<https://go.uv.es/llCq542>). Recurso diseñado para el aprendizaje autodidacta y escolar de la materia de Música del curso 2.º de ESO.
- *Serei quen de crear a miña propia música?* (<https://go.uv.es/Df8cQue>). Proyecto con microunidades para la creación musical con Linux Multimedia Studio (LMMS).
- *A paisaxe sonora* (<https://go.uv.es/5xYgmbn>). Tres materiales creados con eXeLearning que exploran la creación sonora desde la fonografía, la música concreta y la ecología acústica.
- *DJ Audiovisual: Home Recording Studio* (<https://go.uv.es/ufmZf8d>). Aula virtual en Moodle con seis talleres en inglés.
- Música para 2.º ESO bilingüe (<https://go.uv.es/a08smoU>). Objeto digital educativo para la adquisición de destrezas básicas en la interpretación musical.
- *Tempus fugit* (<https://go.uv.es/WiUFb14>). Conjunto de tablas cronológicas, actividades y juegos.

- El origen de la música occidental (<https://go.uv.es/JFU10YK>). WebQuest sobre la música en la Antigüedad, la Edad Media y el Renacimiento.

Estos recursos para música alojados en EspazoABALAR pretenden, en general, favorecer un aprendizaje dinámico y autónomo, y se pueden agrupar en cuatro categorías: plataformas de aprendizaje, herramientas de creación musical, recursos interactivos para la contextualización de la música y materiales digitales multidisciplinares.

Las plataformas de aprendizaje estructuradas, como los cursos virtuales en Moodle, ofrecen una enseñanza secuencial que combina teoría y práctica. Ejemplos como «Os Sons da Historia» cubren el currículo de 3.º de ESO, mientras que «Live Music» integra la enseñanza de la música con el inglés mediante CLIL. Otros, como «A nosa música», profundizan en la tradición musical gallega, y algunos incorporan herramientas digitales para la composición.

Las herramientas para la creación y experimentación musical permiten al alumnado aplicar la teoría en la composición, interpretación y diseño sonoro. Recursos como «Our Partiteka! / A nosa Partiteka» utilizan MuseScore para la creación y arreglo de partituras, mientras que «Serei quen de crear a miña propia música?» emplea Linux Multimedia Studio (LMMS) para la producción musical en distintos niveles. Además, propuestas como «Robótica Musical» integran la música con la programación y la robótica mediante Arduino, fomentando un enfoque STEAM que combina arte, ciencia y tecnología.

Los recursos interactivos para el análisis y contextualización de la música facilitan la comprensión de su evolución a lo largo de la historia, su diversidad estilística y su función en distintos medios audiovisuales. Propuestas como «A música clásica nas bandas sonoras» estudian su uso en el cine, mientras que «La música descriptiva como recurso para la materia de música» analiza su evolución desde el Barroco hasta el Impresionismo mediante actividades digitales.

Materiales digitales multidisciplinares. Algunos recursos amplían la enseñanza musical más allá de su dimensión artística, conectándola con otras disciplinas como la historia, la ecología acústica o la tecnología. Por ejemplo, «Tempus fugit» incluye la

evolución histórica a través de líneas de tiempo interactivas de diferentes especialidades.

3. Algunas conclusiones y recomendaciones

Como puede observarse, tanto en el caso de la Comunitat Valenciana como en Galicia, los repositorios analizados recopilan una variedad de recursos educativos digitales, destinados a la enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que responden a distintas tipologías, contenidos y finalidades didácticas. Este fenómeno se alinea con lo expuesto por Area (2017) y, también, apunta a que las Administraciones educativas siguen haciendo esfuerzos por poner a disposición de la comunidad educativa recursos digitales de tipología diversa y ajustados a los contenidos curriculares establecidos por decreto.

Asimismo, también conviene señalar el trabajo realizado por el profesorado en cuanto al diseño y elaboración de propuestas y recursos educativos digitales para trabajar el área de música. Y, especialmente, su disposición para compartir estos recursos con sus colegas de área y con la comunidad educativa en general. Dado que, como se ha comentado previamente, muchos de los recursos alojados en los repositorios de ambas comunidades son blogs docentes o propuestas didácticas elaboradas por profesorado de música.

El análisis de los recursos muestra cómo la enseñanza musical en entornos digitales puede facilitar metodologías más activas y centradas en el alumnado. La combinación de plataformas virtuales y herramientas de creación puede contribuir a un aprendizaje más personalizado, flexible y creativo, permitiendo al alumnado desarrollar habilidades musicales y explorar nuevas formas de expresión. Asimismo, la integración de la música con la tecnología y otras disciplinas abre nuevas posibilidades para la innovación pedagógica. No obstante, es necesario señalar que para aprovechar verdaderamente el potencial educativo de estos recursos digitales resulta fundamental contextualizar las propuestas y acompañarlas de la guía y de la tutorización por parte del profesorado con el objetivo de desarrollar acciones formativas significativas para el alumnado.

A la luz de lo expuesto, se aprecia que los recursos educativos digitales disponibles en los repositorios institucionales analizados presentan diversas fortalezas que favorecen su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, destaca la diversidad de formatos y enfoques, ya que incluyen desde materiales interactivos hasta blogs especializados, lo que permite al profesorado seleccionar aquellos recursos que mejor se adapten a los distintos estilos de aprendizaje del alumnado. Además, su accesibilidad y carácter abierto facilitan que cualquier docente o estudiante pueda utilizarlos sin restricciones, promoviendo así la equidad en el acceso a la educación musical. Otro aspecto positivo es el enfoque interdisciplinar de algunos recursos, que combinan la música con otras disciplinas artísticas como el teatro y la danza, enriqueciendo la experiencia educativa y fomentando una perspectiva holística del aprendizaje.

No obstante, también se identifican algunas debilidades que pueden afectar su efectividad en el aula. Uno de los principales inconvenientes es la falta de actualización en ciertos recursos, especialmente en blogs y materiales didácticos, que no han sido revisados recientemente. Esto puede generar dificultades para su alineación con los cambios curriculares y los avances tecnológicos. Asimismo, muchos de los recursos no incluyen guías didácticas detalladas, lo que implica que el profesorado deba invertir tiempo en adaptar los contenidos a sus necesidades específicas. Por último, la dispersión de la información en diversas plataformas y formatos dificulta la búsqueda eficiente de recursos concretos, lo que puede suponer un desafío para los docentes que disponen de un tiempo limitado para preparar sus clases.

Por todo ello, y con el objetivo de seguir avanzando en la creación y selección de recursos para la educación musical de calidad con un sustento pedagógico que permita la personalización, la innovación en las prácticas de aula y la visibilización de todos y todas, se pueden tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Seleccionar herramientas para la creación de recursos gratuitos que estén al alcance de todo el alumnado para reducir la brecha digital.
2. Basar la selección de los recursos en el contexto del centro educativo y la realidad del alumnado.

3. Fomentar la riqueza de la cultura musical a través de recursos de calidad.
4. Compartir los recursos creados en comunidades o espacios virtuales para la colaboración con docentes de otros contextos.
5. Sistematizar, revisar y actualizar los materiales y recursos disponibles para garantizar su vigencia y aplicabilidad.
6. Utilizar o crear recursos con herramientas que permitan la edición de los recursos y la personalización.
7. Emplear recursos diseñados según las pautas del DUA.
8. Priorizar la selección y uso de recursos basados en presentaciones multicanal: imagen, audio, subtítulos, pictogramas...
9. Evaluar las cuestiones relacionadas con la accesibilidad y el formato, como tamaño y tipo de fuente, preferiblemente Arial 12 puntos o superior, alineado, izquierda...
10. Considerar la perspectiva de género y la visibilización de la diversidad funcional y cultural en las propuestas realizadas en el aula de música, prestando atención a la imagen que acompaña a los recursos.

En definitiva, los repositorios digitales ofrecen una base rica y diversa para la enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, para maximizar su impacto, es necesario velar por el cuidado de su adecuación desde una perspectiva pedagógica, así como fomentar la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa para optimizar la adaptación de estos recursos a las necesidades reales del aula.

4. Agradecimientos

Este trabajo se deriva del proyecto de investigación PID2022-137366OB-I00 (AEI) con acrónimo Secund@ria Digit@l.

5. Referencias bibliográficas

Fernández-Iglesias, R., Pereiro-González, M. del C., Cores-Torres, A. y Gonçalves, D. (2021). The platforms of digital teaching materials in Early Childhood Education: are they adapted to students' character-

ristics? *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12267>

- Pardo Baldoví, M. I. (2022). *Impacto de las plataformas digitales en el profesorado de educación infantil y primaria. Precarización del trabajo docente*. (Tesis de doctorado). Universitat de València. Portal de Producció científica UV. <https://go.uv.es/3KGiAGb>
- Rodríguez-Regueira, N., Casal de la Fuente, L., López-Gómez, S. y Eirín-Nemiña, R. (2023). Estudio sobre los materiales didácticos digitales para educación infantil: el caso del espazoAbalar. En M. I. Vidal, M. M. Romero, M. Sánchez y V. Gabarda, *En digital: experiencias y reflexiones para el uso de la tecnología en educación* (pp. 107-119). Dykinson
- Santana, P. J., Eirín, R. y Marín, D. (2017). Análisis y evaluación de portales institucionales en España. Los casos de Canarias, Galicia y Valencia. *RELATEC: revista latinoamericana de tecnología educativa*, 16(2), 29-48.
- Xunta de Galicia (15 de noviembre de 2022). *Catálogo de contenidos y novedades DIXIT*. <https://recursos.edu.xunta.gal/recurso/catalogo-de-contidos-e-novidades-dixit>

La música como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria

TAMARA CASTRO MOSQUERA

Universidad de A Coruña, tamara.castro.mosquera@udc.es

M.^a MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ

Universidad de A Coruña, maria.castror@udc.es

Resumen: la música tiene un impacto profundo en las emociones y es clave para el desarrollo de competencias emocionales en la educación (Cremades-Andreu et al., 2017). Zhang (2023) resalta su rol en la regulación emocional, la empatía y la expresión afectiva, lo que la convierte en un recurso esencial para la educación emocional en el ámbito escolar. Este capítulo analiza diversas experiencias en educación musical en Educación Primaria que tienen como objetivo promover las competencias emocionales del alumnado a través de la música, proporcionando ejemplos de prácticas interesantes para trabajar estas competencias. La búsqueda de experiencias educativas desarrolladas en el ámbito de la educación musical se llevó a cabo en revistas especializadas, páginas web institucionales, centros escolares, redes sociales y plataformas digitales. Esta metodología permitió no solo recopilar recursos y prácticas innovadoras, sino también interactuar con profesionales que integran una dimensión emocional en la enseñanza de la música.

Palabras clave: música, competencia emocional, Educación Primaria, experiencias didácticas.

1. Introducción

La música ha sido reconocida a lo largo de la historia como un lenguaje capaz de evocar emociones, fomentar la comunicación

y fortalecer la identidad cultural. Más allá de su función estética, la música posee un papel fundamental en el desarrollo humano, ya que influye en la cognición, la memoria y, especialmente, en la esfera emocional. En el ámbito educativo, su impacto trasciende la enseñanza de habilidades musicales, convirtiéndose en una herramienta poderosa para la formación integral del alumnado (Cremades-Andreu et al., 2017). Diversas investigaciones han destacado su papel en la regulación emocional, la promoción de la empatía y la expresión afectiva, lo que la convierte en un recurso clave para la educación emocional en el contexto escolar (Zhang, 2023).

El concepto de competencias emocionales (CE) ha cobrado una relevancia creciente en el campo de la educación, dado su impacto en el bienestar personal y social de los/as estudiantes. Las CE incluyen la identificación, comprensión y gestión de las propias emociones, así como la capacidad de establecer relaciones interpersonales saludables y responder de manera adaptativa a los desafíos de la vida (Bisquerra-Alzina y López-Cassà, 2021; Bornhauser y Garay-Rivera, 2023). En este sentido, la educación musical (EM) ofrece un espacio privilegiado para trabajar dichas competencias, proporcionando experiencias vivenciales que permiten al alumnado explorar sus emociones de manera segura y significativa. La combinación de elementos musicales como la melodía, el ritmo y la armonía facilita la expresión emocional y favorece la interiorización de estrategias de regulación afectiva (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2016).

Este capítulo tiene como objetivo recopilar, analizar y describir un conjunto de experiencias pedagógicas en el ámbito de la EM en la Educación Primaria (EP), con el fin de examinar su contribución al desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. La búsqueda de las experiencias se realizó en revistas especializadas, en webs institucionales, centros educativos, redes sociales y plataformas digitales. Esta estrategia permitió recopilar recursos y prácticas innovadoras, además de conectar con profesionales que abordan la enseñanza musical desde una perspectiva emocional.

2. Selección de las experiencias

En distintas conversaciones con profesorado del ámbito musical se detectó un desconocimiento muy significativo de experiencias pedagógicas que tengan como objetivo relevante el trabajo de las competencias emocionales en Educación Primaria a través de la música. Ante esta situación, procedimos a la revisión de revistas profesionales, webs institucionales, centros educativos, redes sociales y plataformas digitales para recopilar experiencias que puedan servir de ejemplo al profesorado. Los criterios de selección fueron:

- Identificar prácticas educativas que trabajasen la EM y la CE en EP.
- Objetivos, contenido, metodologías o actividades que trabajen la CE.
- Propuestas desarrolladas en el contexto español y gallego.

En esta búsqueda se constató la escasez de publicaciones que respondieran a estos criterios, pero, por otra parte, las encontradas presentan propuestas muy interesantes que abordan distintas perspectivas del trabajo de la competencia musical a través de la educación musical. Son experiencias desarrolladas en el ámbito educativo, aunque muchas de ellas promovidas desde instituciones o iniciativas no escolares, lo que evidencia el carácter transversal y el poder de atracción de la música como herramienta para el trabajo cooperativo e interprofesional. Las experiencias finalmente seleccionadas son las recogidas en la tabla 1.

Tabla 1. Experiencias para el trabajo de la competencia emocional a través de la música

Título	Referencia bibliográfica
<i>Programa de educación emocional a través de la música en Educación Primaria</i>	Pastor-Arnav, J., Bermell-Corral, M.Á. y González-Such, J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. <i>Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas</i> , 54, 199-222. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6835804
<i>Programa de actividades de educación emocional a través de la música</i>	Palomera-Martín, R., y Riaño-Galán, M.E. (2021). <i>Programa de actividades de educación emocional a través de la música</i> . Universidad de Cantabria. https://web.unican.es/portal-investigador/publicaciones/detalle-publicacion?pi=LIB4033

Título	Referencia bibliográfica
Lóva	Teatro Real (s.f.). <i>LÓVA - La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje</i> . https://www.teatroreal.es/proyectolova/ Xunta de Galicia (31 de mayo de 2024). <i>Una veintena de centros desarrolla este curso una ópera como proyecto educativo</i> . https://www.xunta.gal/es/notas-de-prensa/-/nova/002250/una-veintena-centros-desarrolla-este-curso-una-opera-como-proyecto-educativo
Afundación. Iniciativas	Afundación. (s.f.). <i>Música a flor de pel. Escolares 2022-2023</i> . Obra social Abanca. https://www.afundacion.org/es/agenda/evento/musica-a-flor-de-pel.-escolares-2022-2023 Afundación. (s.f.). <i>Del Silencio a la emoción: Pedro y el lobo</i> . Obra social Abanca. https://www.afundacion.org/es/agenda/evento/del-silencio-a-la-emocion-pedro-y-el-lobo
<i>Un Patrimonio de emociones</i>	Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes (s.f.). <i>Propuesta didáctica de la canción «Un Patrimonio de emociones»</i> . Gobierno de Canarias https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/ensenas/publicaciones_recursos_digitales/publicaciones-educativas/historia/un_patrimonio_emociones/
<i>Bilintx</i> por Unai Torre Duo y Juanjo Gascón García para INTEF <i>Laboratorio de música</i> por Joaquín Alberto Pá-gador Becerra <i>Ondas San José</i> por Pilar Gómez-Cardoso Álvarez	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (s.f.). <i>Experiencias Educativas Innovadoras</i> . Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. https://intef.es/recursos-educativos/experiencias-educativas-inspiradoras/
<i>Meniños Cantores 2 – Cantamos Nós!</i>	Ponte nas Ondas (2 de diciembre de 2021). <i>Ponte nas ondas presenta Meniños Cantores 2 – Cantamos Nós!</i> https://pontonasondas.org/ponte-nas-ondas-presenta-meninos-cantores-2-cantamos-nos/
Emociones «a coro» El Coro de las Emociones en Galicia	Bueno, M. (25 de septiembre de 2023). Emociones «a coro» en el cole. <i>Faro de Vigo</i> . https://www.farodevigo.es/faroeuca/2023/09/25/emociones-coro-cole-92520361.html
El Coro de las Emociones	Educación Responsable (21 de mayo de 2019). <i>El Coro de las Emociones en Galicia</i> . https://www.educacionresponsable.org/actualidad-ER/Boletin/El-Coro-de-las-Emociones-en-Galicia/
Taller «El color y la música de las emociones»	CasaCienciaSevilla (31 de marzo de 2016). <i>Taller «El color y la música de las emociones»</i> . YouTube. https://youtu.be/39yYYVT2dTww?feature=shared
Taller «Tiritas musicales»: conectando cuerpo, mente y emociones a través de la música.	Asociación Vizcaina de Familias y Personas con Enfermedad Mental -AVIFES (2025). <i>Taller «Tiritas musicales»: conectando cuerpo, mente y emociones a través de la música</i> . https://avifes.org/en/taller-tiritas-musicales-conectando-cuerpo-mente-y-emociones-a-traves-de-la-musica/

Título	Referencia bibliográfica
«Escucha mi emoción». Propuesta de audición creativa con emoticonos, emociones y música.	Camino-Rentería, M.ª J. (20 de febrero de 2018). «Escucha mi emoción». Propuesta de audición creativa con emoticonos, emociones y música. <i>Clase de música 2.0</i> . https://www.mariajesusmusica.com/inicio/escucha-mi-emocion-propuesta-de-audicion-creativa-con-emoticonos-emociones-y-musica
@mus_icayemociones (cuenta de Instagram)	Foronda, F. (s.f.). <i>Música y emociones</i> . Instagram. https://www.instagram.com/mus_icayemociones/
@_musicayemociones (cuenta de Instagram)	García, B. y Ruiz, C. (s.f.). <i>_musicayemociones</i> . Instagram. https://www.instagram.com/_musicayemociones/
<i>Más música, más emoción</i> . Filtr Sur (pódcast de Spotify).	Gennoni, A. y Bareiro, F. (conductores). (s.f.). <i>Más música, más emoción</i> . Filtr Sur. (Programa de Spotify). https://open.spotify.com/show/1dWtsPhn6UNxwdWWbD85dl

Nota: elaboración propia

3. ¿Dónde encontrar experiencias del ámbito musical para trabajar la competencia emocional?

La búsqueda en revistas especializadas no arrojó un volumen significativo de experiencias sobre la integración de la EM y las CE, lo que evidencia la necesidad de incentivar la publicación de experiencias y proyectos. Sin embargo, sí ha sido más fructífera la búsqueda en las webs de centros educativos, las consejerías de educación autonómicas, organismos e instituciones estatales, los trabajos premiados en convocatorias de experiencias innovadoras, plataformas digitales y redes sociales para acceder a recursos. En estos entornos, se encuentran experiencias muy interesantes, aunque, con mucha frecuencia, no identifican como objetivo el trabajo de las competencias emocionales. Se consiguió información actualizada que refleja propuestas educativas innovadoras y motivadoras para el profesorado. Otro aspecto importante es el progresivo impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de redes sociales como Instagram o TikTok. En numerosas cuentas y perfiles, se compartieron recursos, ideas y enfoques innovadores sobre cómo trabajar la música y las emociones en contextos educativos. Este proceso de búsqueda en redes sociales no solo ofreció acceso a información actualizada, sino que también facilitó el contacto con comunidades y

profesionales dedicados a la enseñanza de la música desde una perspectiva emocional, lo que enriqueció considerablemente los hallazgos de materiales y estrategias para el desarrollo de prácticas educativas en las aulas de primaria.

3.1. Objetivos de las experiencias

Todas las experiencias educativas descritas tienen en común el uso de la educación musical para fomentar el desarrollo integral del alumnado. A través de actividades creativas y colaborativas, como la creación musical, el uso de tecnologías digitales o la puesta en escena de una ópera, se promueve la expresión artística, el trabajo en equipo y la creatividad. Además, estas experiencias favorecen el desarrollo de competencias emocionales, como la autorregulación y la empatía, al permitir que los estudiantes exploren y expresen sus emociones, aprendan a ponerles nombre y a regularlas. Al enfrentar desafíos creativos, los estudiantes desarrollan habilidades emocionales, como la motivación, la resiliencia y la autoconfianza, lo que mejora su bienestar socioemocional y su aprendizaje.

3.2. Tipologías de propuestas

Las experiencias encontradas son diversas. Desde programas y proyectos específicos que se desarrollan en escuelas concretas a otros proyectos que consiguieron implicar a diferentes escuelas del ámbito local, nacional e, incluso, internacional. En la consecución de esos proyectos intercentros, en muchas ocasiones, han tenido un rol muy importante asociaciones o fundaciones que han apostado por la música y las emociones. Son distintos, también, los proyectos desde el punto de vista de la tipología de los recursos y metodologías musicales.

A modo de ejemplo, el CEIP Coutada (Beade, Pontevedra) reconoce el potencial de la música, en este caso un coro, como herramienta para el trabajo del bienestar emocional con estudiantes voluntarios de 4.º, 5.º y 6.º. Un proyecto que consigue traspasar los muros de la escuela con diferentes propuestas, como la intergeneracional en colaboración con coro de adultos Agarimo. Después de varios cursos, este proyecto adopta el nombre de «Coro de las Emociones» cuando el colegio se integra en el Programa «Somos creativos» de la Fundación Botín de Galicia y la

implicación de la Consellería de Educación, Universidades e Formación Profesional.

«Ponte nas Ondas», un proyecto con más de dos décadas de trabajo transnacional entre escuelas que hablan gallego o portugués, consiguió recuperar y recrear la música tradicional gallego-portuguesa con las propuestas de «Meniños Cantores».

Por su parte, la Obra Social Abanca (AFundación) impulsa programas musicales inclusivos, como los microconciertos para alumnado de Centros de Educación Especial de Galicia, que permiten experimentar la emoción de la música en directo. Además, el concierto «Del Silencio a la Emoción», dirigido al público infantil y familiar, ofrece un enfoque educativo e interactivo que acerca la música clásica a la comunidad, promoviendo también la participación ciudadana y la sensibilización social.

Un proyecto que aúna música y CE es, sin duda, el proyecto LÓVA, que a través de la ópera demuestra cómo los programas pedagógicos centrados en la música pueden favorecer el desarrollo integral del alumnado, especialmente en competencias emocionales. Esta iniciativa, presente en Galicia, contó en el curso 2023/2024 con la participación de 469 alumnos, 53 docentes y 19 centros educativos, y se espera que continúe creciendo en el curso 2024/2025. Es un proyecto que tiene dimensión internacional y que en España ha alcanzado cuotas de participación muy relevantes, donde se han implicado las consejerías de educación de distintas comunidades autónomas, el propio Ministerio de Educación o el Teatro Real.

3.3. Enfoques pedagógicos y metodologías

Las experiencias descritas se basan en metodologías activas que fomentan la creatividad y el desarrollo emocional a través de la educación musical. Una de las claves metodológicas es el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que garantiza la accesibilidad y la equidad mediante múltiples formas de implicación, representación y expresión, adaptándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de todo el alumnado.

El programa de educación emocional a través de la música en Educación Primaria utiliza la metodología PEEM, de manera que se integran la música y las competencias emocionales me-

diante actividades vivenciales que favorecen el desarrollo afectivo, social y creativo del alumnado.

El proyecto LÓVA destaca por su enfoque experiencial y práctico, en el que el alumnado asume roles activos en la creación de una obra artística completa. De manera similar, el «Coro de las Emociones» del CEIP Coutada Beade utiliza el canto coral como herramienta pedagógica, fomentando la inclusión, la creatividad y el bienestar emocional mediante la participación intergeneracional. También apuesta por la interdisciplinariedad curricular para el trabajo de la expresión emocional, la empatía, la autorregulación y la comunicación.

En el proyecto «Meniños Cantores 2 – Cantamos Nós!», la metodología promueve la participación activa y el trabajo colaborativo a través de la creación musical y la reflexión sobre el patrimonio cultural, favoreciendo el intercambio artístico entre centros de Galicia y Portugal.

Además, algunas iniciativas destacan por el uso de tecnologías digitales, como «Laboratorio de Música», donde el alumnado aprende de manera interactiva y colaborativa. También se emplean recursos tecnológicos en proyectos como «El mejor grupo de rock», con Scratch, o «Bilintx», donde se integran composiciones musicales y literarias para enriquecer el aprendizaje.

Las propuestas educativas analizadas destacan por fomentar actividades colectivas en las que el alumnado comparte experiencias musicales que visibilizan las emociones que una composición, ya sea propia o de autoría externa, puede generar en diferentes personas. Estas dinámicas promueven la reflexión, el debate y el intercambio emocional, creando un espacio seguro para expresar sentimientos.

Las «40 Actividades musicales» propuestas por Pastor-Arnau et al. (2018) plantean experiencias colectivas, cooperativas, prácticas y vivenciales. A través de estas actividades, el alumnado participa activamente en dinámicas grupales que generan espacios de puesta en común. En la misma perspectiva trabaja el «Coro de las Emociones» del CEIP Coutada Beade, donde en los ensayos semanales se reflexionan emociones como la alegría, la tristeza o el suspense. Además, se trabaja la colaboración intergeneracional con la coral de mayores «Agarimo». En esta línea, debemos destacar también el programa de Palomera-Martín y Riaño-Galán (2021), en el que se utilizan audiciones musicales, expresión corporal, cuentos

sonoros, dramatización, dibujo emocional y técnicas de relajación para trabajar música y emociones de forma interdisciplinar.

Los microconciertos de Afundación de Abanca están diseñados para que el alumnado de centros de educación especial participe activamente en la creación sonora utilizando instrumentos y objetos musicales en un contexto lúdico.

3.4. Materiales didácticos

Los materiales empleados en las experiencias educativas analizadas incluyen herramientas digitales, recursos físicos y materiales colaborativos que favorecen tanto la educación musical como el desarrollo de competencias emocionales. Entre ellos, los videoclips y documentales facilitan un aprendizaje creativo e inmersivo, como en *Meniños Cantores – Cantamos Nós!*». El *software* de programación por bloques, como Scratch, se emplea en proyectos como «Laboratorio de música» o «El mejor grupo de rock» para crear composiciones y programar sonidos, combinando habilidades musicales y tecnológicas. Herramientas como GarageBand permiten manipular sonidos digitales, mientras que dispositivos como Makey Makey transforman objetos cotidianos en instrumentos, promoviendo la experimentación musical.

Los materiales manipulativos, como objetos reciclados, se utilizan en «El mejor grupo de rock» y en el «Coro de las Emociones». El *Visual Thinking*, mediante pizarras y papel, facilita la expresión y estructuración del pensamiento en proyectos como «Bilintx». Además, la escenografía y el vestuario forman parte de iniciativas como LÓVA y «Bilintx». Finalmente, los instrumentos convencionales son fundamentales en experiencias como LÓVA y el «Coro de las Emociones».

3.5. La participación activa del profesorado y alumnado

Las propuestas formativas analizadas exigen un profesorado con un rol activo y de acompañamiento. Buena parte de las iniciativas ofrecen formación específica para el profesorado porque metodológicamente demandan de conocimientos específicos, tanto en el ámbito musical como el didáctico, como ocurre con el proyecto LÓVA. Son propuestas donde se combinan creatividad,

tecnología y emociones de manera equilibrada. En muchos de las propuestas, el profesorado trabaja colaborativamente con otros profesionales de sus propios centros o de otros, como en «Meninos Cantores - Canta con nós».

En otras propuestas, como «Laboratorio de Música» o «El mejor grupo de rock», los docentes juegan un papel fundamental en la motivación y el compromiso emocional del alumnado, utilizando herramientas digitales y fomentando la resolución de retos.

Las experiencias educativas recopiladas destacan por otorgar al alumnado un papel activo y protagonista en el proceso de aprendizaje, fomentando su implicación y autonomía. La creatividad, el trabajo colaborativo y, en casos, cooperativo es una constante. En el «Coro de las Emociones» experimentan diferentes vivencias, entre ellas, una de carácter intergeneracional. En «Meniños Cantores 2 - Cantamos Nós!», los escolares seleccionan repertorio de la tradición gallega y portuguesa, conectando con su patrimonio cultural mediante el canto y la interpretación instrumental.

También en iniciativas como LÓVA y las propuestas publicadas en el INTEF, el alumnado asume un rol dinámico y multifacético participando en todas las fases de la producción. En el «Laboratorio de Música: creación de Sintonías Radiofónicas con Tecnologías Digitales», los estudiantes diseñan y producen sintonías para la radio escolar, desarrollando competencias tecnológicas y creativas.

En el ciclo de conciertos «Del silencio a la emoción II», el alumnado participa con sus familias mediante la escucha atenta, la interacción con la narración y el reconocimiento de los instrumentos musicales que representan a los personajes de la historia, promoviendo una experiencia educativa inmersiva y significativa.

3.6. El reto de la accesibilidad a los materiales y propuestas

A pesar de la diversidad de materiales y herramientas que favorecen la creatividad y el desarrollo emocional, existen áreas de mejora. El acceso a tecnologías como Scratch, GarageBand o Makey Makey puede generar desigualdades, especialmente en centros con recursos limitados. La dependencia de estos recursos supone

un desafío si no se dispone del equipamiento necesario, aunque los materiales manipulativos ofrecen alternativas más accesibles. Además, la formación docente en herramientas digitales y metodologías como *Visual Thinking* o programación por bloques es clave, pero no siempre está garantizada, lo que puede afectar la implementación de estas experiencias. Por otro lado, proyectos como LÓVA, «Laboratorio de música», «Meniños Cantores!» o el «Coro de las Emociones» requieren una inversión de tiempo significativa para su correcto desarrollo.

3.7. Otras experiencias de interés

Las redes sociales difunden numerosas experiencias presentadas como innovadoras y originales, aunque suelen mostrarse a través de imágenes y vídeos sin una explicación detallada. Son especialmente frecuentes en Educación Infantil, aunque algunas pueden adaptarse a otras etapas.

Entre ellas, destacan los pódcast sobre el impacto de la música en la salud mental como los testimonios de Fátima Foronda (@mus_icayemociones) y el proyecto de Begoña García y Cristina Ruíz (@_musicayemociones), que ofrecen programas para trabajar la educación emocional a través de la música. También sobresale el pódcast *Más música, más emoción* de Agustín Genzoni y Fede Bareiro en Spotify, donde se reflexiona sobre la relación entre la música y las emociones.

4. Consideraciones finales

Una revisión exhaustiva de publicaciones, webs de instituciones educativas, asociaciones, fundaciones... deja en evidencia la escasez de propuestas del ámbito musical orientadas a la Educación Primaria que integran la competencia emocional.

Las propuestas analizadas se enmarcan en metodologías activas donde todo el alumnado vivencia, experimenta, crea, siente, participa y, sobre todo, colabora o coopera, incluso, con distintos tipos de estilos musicales que van desde la música tradicional, la ópera o el *rock*. Entre los objetivos de las propuestas, el trabajo de las emociones es una constante. Con frecuencia, se implica al alumnado para trabajar en todas las dimensiones de

un proyecto musical, desde la creación, reproducción, atrezo, etc. Son experiencias que, en muchos casos, trascienden los muros de la escuela y se mezclan con otros colegios, asociaciones o fundaciones.

Los materiales didácticos son muy variados, pero la tecnología acapara una parte cada vez mayor de las propuestas de los últimos años.

5. Referencias bibliográficas

- Bisquerra-Alzina, R. y López-Cassà, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bornhauser, N. y Garay-Rivera, J.M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Campayo-Muñoz, E. Á. y Cabedo-Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Cremades-Andreu, R., del-Olmo-Barros, M. J., García-Gil, D., Lizaso-Azcune, B., Morales-Fernández, A., Rios-Vallejo, P., Román-Álvarez, M. y Sustaeta-Llombart, I. (2017). *Didáctica de la educación musical en primaria*. Ediciones Paraninfo.
- Zhang, F. (2023). Orff-based Music Education: A Systematic Review of its Effects on Social Emotional Competence in Primary School Students. *Auricle Global Society of Education and Research*, 29(4), 71-90. <https://doi.org/10.52152/kuey.v29i4.789>

Buenas prácticas en la educación musical para el alumnado TEA. Propuesta para trabajar la interacción social, las estereotipias y el ámbito emocional

ANA RODRÍGUEZ GUIMERÁNS

Universidade de Santiago de Compostela, anarodriguez.guimerans@usc.es

MIRIAM GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Universidad de La Laguna, mgongonz@ull.edu.es

PABLO GAYO PÉREZ

Universidade de Santiago de Compostela, pablogayo.perez@usc.es

MARCOS PINAQUE VARELA

CEIP Valle Inclán (O Grove), markospinaq@gmail.com

Resumen: desde hace décadas, la música ha sido capaz de fomentar y favorecer aspectos claves en el desarrollo de las personas, como son la concentración, la exploración, la expresión o la comunicación. Desde edades tempranas, se hace uso de este medio para acercar a los niños y niñas a los contenidos educativos y, también, al mundo que les rodea. La música se presenta como una herramienta que abre las puertas a ofrecer diferentes formas de interacción, expresión y comunicación, favoreciendo, así, la inclusión de todo el alumnado y, más específicamente, del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). En este capítulo se realiza una exploración de diferentes investigaciones que presentan prácticas educativas variadas en el ámbito de la música. A través del análisis de estas experiencias, el capítulo ofrece un amplio abanico de beneficios de las prácticas musicales en los centros educativos con

el alumnado con TEA, así como un ejemplo de práctica singular que ilustra el uso de la música desde una perspectiva inclusiva en el aula.

Palabras clave: educación musical, inclusión, trastorno del espectro autista, profesorado.

1. Introducción

El trastorno del espectro autista es entendido como una condición dentro de la neurodiversidad en la que pueden existir alteraciones o capacidades diversas en los ámbitos de la comunicación, socialización o estructuración espacio-temporal, entre otras. Dadas las características de las personas en el espectro y del aumento de número de diagnósticos en las últimas décadas, el trabajo con niños y niñas con TEA en las aulas de las distintas etapas educativas ha sido un tema cuyo interés ha experimentado un crecimiento exponencial. Si bien es cierto que la inclusión del alumnado con TEA puede abordarse desde un contexto general de aula y/o de centro educativo, también son necesarios trabajos que, desde el ámbito de las didácticas específicas, como, en este caso, la educación musical, traten esta temática.

Históricamente, el ser humano ha vivido rodeado de música: los sonidos de la naturaleza, el silencio o la creación y expresión musical han sido formas de comunicar y transmitir. Su potencial es visible y reconocido desde muchos ámbitos, siendo la educación uno de ellos (Hernández, 2020). Es por este motivo que la educación musical se contempla como materia en prácticamente todos los niveles educativos, entendiendo que el propósito de la misma no es solamente formar en música, sino también contribuir al desarrollo integral del alumnado. Tomando como base la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2005), se establece que la música es capaz de favorecer la concentración, la capacidad memorística, el desarrollo psicomotriz, la diferenciación de sonidos, la exploración del propio cuerpo, la expresión y gestión emocional, el lenguaje, las relaciones interpersonales y la creatividad, entre otros muchos aspectos (Blázquez, 2012; García de la Fe, 2016; García, 2014).

Bajo esta concepción de la música como elemento favorecedor del desarrollo individual y social de los niños y las niñas,

son múltiples los estudios que empiezan a reflexionar sobre su potencial adicional para la promoción de la inclusión educativa. De este modo, y poniendo el foco en el alumnado con TEA, aunque podríamos hablar de la inclusión desde un punto de vista general, la educación musical se constituye como un elemento dual. Por una parte, la música se ha abordado como elemento terapéutico que ayuda a la promoción de la salud, pasando a incluir matices etimológicos en la propia palabra «musicoterapia» (Sanz-Marrero, 2021). Y es que, en palabras de Palacios (2001), «el sonido es capaz de producir impactos en la conducta humana, individual o colectivamente, y convertirse en expresión de estados anímicos» (p. 20).

Con relación a las personas con TEA, existen experiencias de musicoterapia que hablan de la mejora de la comunicación, propiocepción, estructuración espacio-temporal, comportamientos y conductas, comprensión emocional, autonomía, etc. (Calleja-Bautista et al., 2016; Garrote et al., 2018; Talavera y Gértrudix, 2016). Dados los resultados de las experiencias, la musicoterapia se consolida como un elemento altamente beneficioso para las personas con TEA con resultados comprobados. Por tanto, sería posible y recomendable una adaptación y posterior traslado de estas propuestas al aula.

Por otra parte, las características intrínsecas de la música y de las aulas de esta materia específica adoptan aportar beneficios de forma más o menos natural. Música es, hasta la fecha, una de las asignaturas que todavía no ha sufrido la excesiva sobrecarga de contenidos curriculares, permitiendo cierta libertad metodológica con mayor peso a la experimentación (Sánchez, 2013). De este modo, la materia de música puede promover una mejora del clima de aula, de las relaciones entre iguales, y también con el profesorado, experiencias con un carácter más lúdico, dinámico, motivador y atractivo para el alumnado, lo que posibilita diferentes formas de interacción y de expresión y favorece, por tanto, la atención a las diversas características del alumnado presente en las aulas (Alba, 2018).

Es en este contexto donde surge el presente trabajo, en el que se han buscado experiencias que tuvieran como temática de referencia el abordaje de la educación musical desde una perspectiva inclusiva atendiendo al alumnado con TEA. Se buscaron en la red documentos y experiencias docentes que contuvieran en el resu-

men o en el texto palabras claves como educación musical, musicoterapia y TEA. De esta forma, se han recogido diferentes experiencias en relación con la música, poniendo el foco en los beneficios que pueden tener para la inclusión de alumnado con TEA para, a partir de estas, diseñar una propuesta de buena práctica y/o pautas de fácil implementación en los ámbitos de la interacción social, gestión emocional y estereotipias, y así promover una educación musical inclusiva en las diferentes etapas educativas.

2. Objetivos

El principal objetivo del presente capítulo es realizar propuestas de buenas prácticas o prácticas singulares en las aulas de música en relación con la interacción social, gestión emocional y ecológicas, con el fin de fomentar la inclusión del alumnado con TEA. Para ello, se identificaron publicaciones en bases de datos académicas y otras de carácter informal bajo el propósito de recoger y analizar investigaciones, propuestas prácticas y experiencias llevadas a cabo en relación con la música y el TEA y que sirvan como fundamentación para las recomendaciones realizadas.

3. Resultados y aplicación en el aula

Existen diversas experiencias e investigaciones que ponen de relieve las potencialidades que la educación musical aporta al alumnado con TEA, cualquiera que sea su etapa educativa de escolarización. En el presente apartado se incidirá en diversos beneficios de prácticas musicales que han sido identificados mediante la búsqueda en la red de experiencias previas que obtuvieran resultados positivos o donde se indagara en los posibles beneficios para el alumnado, especialmente en aquel con TEA. Para tal fin, se ha realizado una búsqueda en la red para localizar publicaciones del ámbito académico y experiencias docentes en blogs o páginas web en cuyos textos apareciesen términos como educación musical, musicoterapia y TEA. Teniendo en cuenta la información recogida en la mencionada búsqueda, se proporcionará un ejemplo de práctica singular para desarrollar en el aula de música hacia este colectivo desde una perspectiva inclusiva.

3.1. Investigaciones y experiencias previas

El empleo de la música como un medio para el aprendizaje de todo el alumnado, y de aquel con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), es un tema de especial interés en los últimos tiempos. A continuación, se presentan algunas evidencias respecto a esta cuestión en función de tres ejes en los que las personas con TEA suelen necesitar mayores apoyos para su desarrollo: interacción social y comunicación; estereotipias y ecolalias, y ámbito emocional.

Interacción social y comunicación

Una de las características identificadas en el alumnado con TEA son las dificultades en la reciprocidad socioemocional, es decir, las dificultades para iniciar o mantener relaciones con sus iguales, al tiempo que pueden presentar dificultades en la comunicación tanto verbal como no verbal. Uno de los trabajos identificados (López-Prados y Bravo-Marín, 2022) se centra en el uso de cuestionarios y sociogramas, tanto al inicio como al final de una intervención, para identificar el impacto de la música en el alumnado con TEA. Los resultados muestran cómo, mediante el empleo de actividades musicales, se contribuye a la inclusión de un alumno con TEA, al mismo tiempo que se mejoran las relaciones interpersonales de todo el grupo clase.

En esta misma línea, en la web de Musikanai (s.f.) se indica que esta mejoría puede estar estrechamente relacionada con aspectos como el contacto físico. Así, explican que, en el ámbito musical no se requiere de contacto físico u ocular, sino que se parte de la escucha activa por parte de la persona, lo que puede resultar más sencillo para este alumnado. Así mismo, en el caso de incluir actividades donde una de las personas realiza una acción y la otra repite, se puede colaborar a la comprensión de las sensaciones internas del otro. Este aspecto está relacionado con la teoría de la mente, donde se considera que el alumnado con TEA también encuentra dificultades.

El hecho de que la música sea un tipo de lenguaje contribuye a que se pueda comunicar de forma creativa mediante la creación musical, libre o guiada, permitiendo a la persona expresar sus inquietudes o emociones, a la vez que se hace partícipe al resto del grupo. Sanz-Marrero (2021) incide en la relevancia de

la música como medio para la interacción y el establecimiento de relaciones, al mismo tiempo que puede contribuir a una mejora en la relajación e interacción, como indican otros trabajos y espacios consultados (ConecTEA, 2020; Ruíz-Pérez, 2018).

Otro aspecto que destacar es que la educación musical puede ser beneficiosa para que los niños/as con TEA mejoren sus habilidades de adaptación social y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales. Así mismo, la música fomenta la habilidad de escucha y la proximidad a los demás (Garrote et al., 2018), también el juego de roles y la negociación y colaboración como indicadores de habilidades sociales presentes en las experiencias musicales grupales (Pavlicevic, 2003).

Ecolalias y estereotipias

Los patrones restrictivos y repetitivos de la conducta, entre las que se encuentran las estereotipias y ecolalias, también pueden encontrar una respuesta educativa en el ámbito de la educación musical. Por un lado, las ecolalias, que, en síntesis, son repeticiones de sonidos, suelen estar dotadas de una musicalidad que, con una adecuada atención, podría ser utilizada como un elemento musical al situarlo en este marco (Musikanaiz, s.f.). De esta forma, podrían ser empleadas en la creación musical libre, fomentando la creatividad o la intención comunicativa, al tiempo que sirve como elemento de relajación.

En cuanto a las estereotipias, movimientos corporales repetitivos, tienen como finalidad principal la regulación del alumno o alumna con TEA, y, en caso de enfocarlas desde un marco musical, podrían contribuir también a la mencionada creación musical. Dotar de posibilidades de empleo de instrumentos durante la realización de esta conducta o el fomento del uso del cuerpo como elemento sonoro podrían colaborar con la comprensión del estado emocional del menor en su grupo-clase, al mismo tiempo que se estaría fomentando un mayor conocimiento y control sobre el propio cuerpo.

Ámbito emocional

La expresión o identificación emocional suele ser un aspecto en el que el alumnado con TEA puede necesitar apoyos para su correcto desarrollo. La música tiende a transmitir estados emocionales o emplearse para el mencionado fin. Como se dijo ante-

riormente, este es un lenguaje y, por lo tanto, posibilita la comunicación. En relación con este aspecto, se exponen dos trabajos (Santiago-Rodríguez, 2024; Sanz-Marrero, 2021) donde, mediante la creación artística o el diálogo, se fomenta la reflexión emocional, permitiendo que el alumnado pueda identificar estados emocionales asociados a música, o viceversa, y emplee este medio para la expresión de emociones y sentimientos.

3.2. Aplicación en el aula

Pese a que pongamos el acento en la importancia que la educación musical puede tener en el desarrollo del alumnado con TEA, debemos ser conscientes de que hay una serie de estrategias que no debemos obviar para lograr el aprovechamiento de sus potencialidades. En este sentido, son varios los profesores que destacan la necesidad de implementar estrategias de anticipación, estructuración y uso adecuado de materiales, entre otras (Felípez-Abad y Castro-Alonso, 2024). Teniendo esto en cuenta, dividiremos el apartado en dos puntos: estrategias transversales con el alumnado con TEA, que nos van a permitir un mayor aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la educación musical, y estrategias para implementar los principios de la musicoterapia en la educación musical en las escuelas.

Estrategias transversales

- *Estructuración espacial y temporal*: la estructura externa facilita la estructuración interna y aporta tranquilidad y predictibilidad. Para ello es necesario prestar atención a la organización del espacio y el tiempo. El espacio debe ser lo más estable posible y contar con señalizaciones que se ajusten al alumnado. Así, por ejemplo, contar con un espacio donde dispongamos de los instrumentos musicales bien organizados y al alcance del alumnado, un espacio delimitado donde se pueda trabajar el movimiento y la danza, así como la interpretación musical, un lugar donde el alumnado pueda situarse para las explicaciones, las escuchas o las lecturas musicales puede aportar mucha información sobre las actividades que vamos a desarrollar en cada momento. Con respecto al tiempo ocurre lo mismo, determinar qué va a ocurrir a lo largo de la sesión y, si es posible y necesario, acompañar con un gestor de

tiempo cada actividad ayudará a que el alumnado sepa qué va a ocurrir, cuándo va a empezar y cuándo va a terminar.

- *Estructuración de actividades:* de la misma forma que con el tiempo, es importante acompañar la sesión con información de las actividades que van a desenvolverse e ir marcando el final de cada una antes de presentar la siguiente. Cómo debemos mostrar esa información dependerá del apoyo que sea más útil para el alumnado de nuestra aula, a veces anotar las actividades en el encerado será suficiente, y, en otras ocasiones, necesitaremos disponer de pictogramas para definir cada actividad.
- *Uso de apoyos visuales:* necesarios para facilitar la interpretación de información verbal. Serán necesarios tanto para los espacios como para los materiales, así como para las fichas o actividades por escrito que planteemos.
- *Abordaje de conductas no deseables:* es importante cumplir con las estrategias que denominamos transversales para reducir los estados de intranquilidad que pueden llevar al alumnado a incurrir en conductas no deseables en un aula. Además, es muy importante que en el aula de educación musical prestemos atención a posibles hipersensibilidades auditivas y táctiles (ante algunos instrumentos) y proporcionar los apoyos necesarios (por ejemplo, cascos insonorizantes).
- *Basar las intervenciones en sus intereses:* el alumnado con TEA puede presentar intereses profundos a los que dedican mucha energía y esfuerzo; cuanto más consigamos vincular las actividades que planteamos con sus intereses, mayor interés lograremos por su parte, lo que nos permitirá trabajar mejor los objetivos planteados. Por ejemplo, si sus intereses son los animales, presentar canciones sobre ellos o introducir movimientos en una danza que hagan referencia a ellos.

Ejemplos prácticos de actividades musicales para favorecer objetivos concretos

- *Interacción social:* presentar un baile que implique los movimientos de Sonic, de Super Mario o de su personaje de referencia; realizar un masaje de relajación por parejas con un material de uso común por el alumno/a, como pueden ser los pompones; plantear actividades de investigación grupal sobre qué ocurrió con determinados grupos de música en momen-

tos históricos concretos (si su interés es la historia), o a través de su canción favorita y de la técnica del modelado, plantear en la asamblea movimientos que impliquen el contacto con sus compañeros/as (chocar las manos, acariciar la cara...). Todas estas actividades adecuadas al nivel correspondiente, tanto de aula como personal, nos van a permitir trabajar diferentes aspectos de interacción social desde el aula.

- *Educación emocional*: utilizar la música como elemento para reconocer o gestionar emociones. Plantear actividades de educación emocional en las que asociar canciones con diferentes emociones y complementarlo trabajando a través del *role-playing* realizando expresiones faciales que se identifiquen con estas emociones. Trabajar qué emociones evocan diferentes ritmos. Utilizar la música para gestionar momentos de mayor intranquilidad.
- *Estereotipias y ecolalias*: como se exponía anteriormente, tanto las ecolalias como las estereotipias pueden estar dotadas de musicalidad y se pueden dar forma para que permitan la creación musical libre. Un ejemplo de ello podría ser aprovechar el aleteo de un alumno para tocar unas maracas. Por un lado, estamos integrando una necesidad básica suya en el aula y, por otro, a través de su uso, podemos trabajar un mayor control de este movimiento asociándolo a un cierto ritmo que nos convenga.

4. Conclusiones

Los beneficios de la música son amplios cuando hablamos de la inclusión del alumnado con trastorno del espectro del autismo. Como se ha comprobado, la música abre las puertas al profesorado de las diferentes etapas educativas para llegar a su alumnado con TEA, permitiendo desarrollar diferentes estrategias que favorezcan el desarrollo pleno de estos alumnos y alumnas.

En este sentido, la música brinda un amplio abanico de posibilidades para ofrecer al alumnado diferentes formas de interacción social (presentándose bailes, realizaciones de masajes, asambleas en movimiento, etc.), de gestión emocional (asociar canciones o ritmos a emociones) o de atención a aspectos como la ecolalia o las estereotipias. Estas ideas confluyen en la manera

de entender la música de autores como Blázquez (2012), García de la Fe (2016) y García (2014), los cuales coinciden en que la música favorece aspectos como la expresión, la gestión emocional, las relaciones interpersonales o la creatividad.

En esta línea, las palabras de Palacios (2001) cobran sentido al afirmar que el sonido produce impactos en la conducta humana, por lo que, como se señala en las recomendaciones, es crucial que los y las docentes pongan el foco de sus intervenciones en los intereses de su alumnado con TEA, aprovechando así los beneficios de la música para lograr la plena inclusión de este colectivo en la escuela.

5. Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Blázquez Díaz, C. (2012). *Música y desarrollo cognitivo*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja. <https://es.slideshare.net/karenchan01/cuadernos-deeducacin-y-desarrollo>
- Calleja-Bautista, M., Sanz-Cervera, P y Tárraga-Mínguez, R. (2016). Efectividad de la musicoterapia en el Trastorno de Espectro Autista: estudio de revisión. *Papeles de Psicólogo*, 37(2), 152-160.
- ConectTEA (16 de septiembre de 2020). *La musicoterapia abre nuevas vías de comunicación para las personas con autismo*. <https://www.fundacionconectea.org/2020/09/16/la-musicoterapia-abre-nuevas-vias-de-comunicacion-para-las-personas-con-autismo/>
- Felípez-Abad, C. y Castro-Alonso, V. (2024). Trastorno del Espectro Autista en Educación Infantil: Realidades del profesorado e incidencia de la musicoterapia en el planteamiento escolar. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-475>
- García, M. T. (2014). *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil*. (TFG). Universidad de Cádiz. <https://rodrin.uca.es/handle/10498/16696>
- García De La Fe, Y. (2016). *Música y psicomotricidad en el tercer curso del 2o ciclo de educación infantil*. (Tesis de licenciatura). Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3563>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples La teoría en la práctica*. Paidós.

- Garrote Rojas, D., Pérez Angulo, G. y Serna Rodríguez, R.M (2018). Efectos de la musicoterapia en el Trastorno de Espectro Autista. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 175-192.
- Hernández, A. (10 de febrero de 2020). *La música en la educación infantil*. UDEP. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2020/02/la-musica-en-la-educacion-infantil/>
- López-Prados, I. y Bravo-Marín, R. (2022). Prácticas musicales con un alumno TEA para trabajar la interacción social con los pares. *International Journal of New Education*, 10, 145-171. <https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.15487>
- Musikanaiz (s.f.). *Musicoterapia y el Trastorno del Espectro Autista*. <https://www.musikanaiz.com/musicoterapia-para-personas-con-trastorno-de-espectro-autista-tea/>
- Palacios Sanz, J. I. (2001). El concepto de musicoterapia a través de la historia. *Revista de Formación del Profesorado*, 42, 19-31.
- Pavlicevic, M. (2003). *Groups in Music: Strategies from Music Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ruiz-Pérez, M. (2018). *Conformar la conducta del juego través de la musicoterapia en niños con autismo*. (Trabajo de Fin de Máster). Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/76785>
- Sánchez, E. M. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(12), 4.
- Santiago-Rodríguez, J. M. (2024). *Poner orden al desorden: musicoterapia, autismo y emociones*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953.1/24245>
- Sanz-Marrero, M. (2021). *La aplicación de la musicoterapia en aulas ordinarias con alumnado con TEA*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25051>
- Talavera, P. del R. y Gértrudix, F. (2016). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños con Trastorno del Espectro Autista en Aulas Abiertas Especializadas. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 257-284. https://doi.org/10.5209/REV_RCED.2016.V27.N1.45732

6. Agradecimientos

Tres firmantes de este capítulo cuentan con las siguientes financiación:

- Ana Rodríguez Guimeráns cuenta con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España a través de la concesión de las Ayudas a la Formación del Profesorado Universitario (FPU20/00748).
- Miriam González González desarrolla su tesis doctoral cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Universidades, Ciencia e Innovación y Cultura y por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) Programa Operativo Integrado de Canarias 2021-2027, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).
- Pablo Gayo Pérez cuenta con financiación de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade (Xunta de Galicia) en el marco del Programa de ayudas a la etapa predoctoral (ED481A-2024-023).

«Esta es tu silla»: actividades de motivación para ampliar la didáctica de la práctica coral en la infancia

ANALÍA MIRANDA

Universidad Nacional de las Artes de Argentina,
musicales.diplomaturadircoral@una.edu.ar

LUCÍA CASAL-DE-LA-FUENTE

Universidade de Vigo, lucia.casal@uvigo.gal

MÁRIO CARDOSO

Instituto Politécnico de Bragança, cardoso@ipb.pt

NELSON QUINA

Instituto Politécnico de Bragança, nelson.quina@ipb.pt

Resumen: la relevancia del canto coral en el ámbito educativo es indiscutible por su impacto en la formación musical y en la socialización. Siendo inicialmente accesible para el alumnado, requiere de una educación técnica adecuada y especializada para quien dirige coros. Las barreras culturales y actitudinales, reflejo de los tiempos que corren, hacen necesario repensar la didáctica del canto coral desde la motivación como eje inicial y transversal para abordar lo técnico y lo artístico. En este trabajo se presentan a modo de ejemplo tres actividades validadas en un coro infantil. Para fomentar la participación y el aprendizaje en equipo, las actividades integran el espacio de trabajo con el uso de objetos cotidianos: las sillas. Bajo un enfoque pedagógico promotor del desarrollo vocal saludable y la autocrítica constructiva, se subraya el valor de la motivación en la consolidación de competencias técnicas y artísticas.

Palabras clave: educación coral, coro infantil, espacio educativo, motivación.

1. Introducción

A lo largo de la historia, el canto coral ha sido «una de las manifestaciones artísticas más accesibles a los distintos grupos sociales» (Nardi, 1979, p. 9) porque todas las personas tenemos voz y no tenemos que adquirirla. Pero, aunque la fonación sea innata, se hace imprescindible el uso adecuado de la voz para evitar daños y maximizar su potencial expresivo. Por tanto, la formación docente resulta vital para garantizar la práctica vocal saludable y eficaz en cualquier contexto. Asimismo, es deber de la educación común poder allanar caminos y no entorpecer tránsitos. «En pedagogía ... existen varios caminos que conducen a Roma En todo caso, lo que importa es que quien transita un determinado camino pueda llegar a Roma en el momento en que lo desee o lo precise» (Gainza, 2002, p. 24). En el contexto de la práctica vocal, esto quiere decir que existen múltiples enfoques válidos, siempre y cuando estos permitan alcanzar objetivos en el momento preciso.

La educación vocal no solo facilita el desarrollo técnico de la voz, sino que también contribuye al logro de objetivos pedagógicos más amplios. Por ejemplo, el canto coral emerge como una herramienta de valor incalculable, tanto en la enseñanza de la música como en la formación ética y social de las personas. Para Pascual (2010) uno de los principales objetivos de la educación vocal es proporcionar contactos positivos con la música, siendo su mejor medio el «canto coral, entendido este no como la formación de un coro escolar, sino como la práctica habitual del canto en grupo» (p. 245). El canto, que para Galán (2010) no puede faltar en los centros educativos, debe ser en grupo debido, al menos, a dos motivos: en primer lugar, la escuela es una institución socializadora y, en segundo lugar, es un espacio organizado y diseñado para la enseñanza grupal, donde la práctica coral puede fomentar habilidades tanto musicales como sociales. El canto, al ser compartido, adquiere un significado más profundo e impactante. Musicalmente proporciona un entorno en el que los problemas vocales y de afinación pueden abordarse de manera colectiva, reforzando la seguridad y confianza dentro de las cuerdas, lo que se proyectará en el desarrollo individual de cada integrante. Desde un punto de vista social, el canto coral promueve valores como la constancia, la responsabilidad y la valoración del esfuerzo colectivo, brindando una formación cultural y

ética de infinito valor (Swanwick, 2015). Estos beneficios se observan tanto en contextos educativos formales como en experiencias de coros comunitarios, donde el enfoque en lo colectivo fortalece el sentido de pertenencia y la cooperación entre las voces.

Debido a este gran potencial, es necesario construir una pedagogía coral de calidad, lo que implica múltiples desafíos educativos y artísticos. Por ejemplo, la falta de especialización en dirección coral es una barrera recurrente como señalan Fernández et al. (2017), quienes constataron que la mayoría de las personas que dirigen coros en España no tienen formación específica, y que solamente el 21 % de los coros cuenta con especialistas en técnica vocal, por lo que se ve comprometido el desarrollo técnico y artístico de las voces. Estos retos se amplifican en los entornos escolares, donde se encuentran barreras culturales y actitudinales que dificultan la inserción del canto coral como parte integral de la formación musical. Algunas barreras son la exigencia curricular, el abandono de las tradiciones culturales, la proliferación de la oferta de actividades extraescolares, los cambios en los intereses de la infancia y adolescencia o la escasa o nula atención que muchos países prestan «a la formación de quien trabaja la música y el canto a nivel infantil» (Ibarretxe, 2007, p. 37).

Ante esta necesidad, el presente capítulo tiene como objetivo difundir algunas actividades didácticas motivacionales de pedagogía coral que han funcionado positivamente con niñas y niños de 9 a 11 años. Estas actividades han sido desarrolladas y perfeccionadas a lo largo de tres décadas. Todas ellas toman la motivación como finalidad central, que es transversal a las finalidades técnicas o artísticas, las cuales no abordaremos en este texto por motivos de espacio. Basadas en un enfoque pedagógico crítico (Abrahams, 2005) y en la valoración de la práctica colectiva, estas actividades motivacionales pueden ser reproducidas en diferentes contextos y permiten al profesorado adaptar, ampliar o crear nuevas propuestas para enriquecer la experiencia coral en el aula y los ensayos de coros.

2. Contextualización de la experiencia

Los ejemplos de experiencias que se incluyen en este texto se encuadran en el coro de primaria de un colegio privado de la ciudad

de Buenos Aires. Compuesto por un grupo que varía entre 20 y 40 personas por curso académico, este coro ensaya 70 minutos por semana. No se hace audición o prueba de ingreso: la actividad es universalmente accesible porque es pedagógica, por ello no se evalúan aptitudes y habilidades como en un *casting*, sino que se enseñan y se desarrollan a partir del nivel con el que llega cada coralista.

Con el fin de no usarlo como mero entretenimiento, los ejemplos aquí relatados buscan «metodologizar» o planificar el juego, un ángulo poco frecuentado en la pedagogía coral, lo que otorga originalidad. El juego implica diversión a la vez que reglas claras y consensuadas, siendo también la previsibilidad y la sorpresa propiedades insoslayables del mismo. Se toma lo positivo y motivador y se encuadra dentro de reglas-consignas que permitirán participar con roles y objetivos claros a todas las personas implicadas.

3. Descripción de la experiencia

3.1. Objetivos

Los objetivos generales son renovar la atención, despertar la noción y el deseo de progreso, incentivar la escucha atenta para un crecimiento vocal gratificante y eficiente y cultivar las relaciones interpersonales del alumnado. Los objetivos específicos se concretan en motivar al alumnado, prepararlo, situarlo en el espacio de trabajo y despertar en él la atención necesaria para abordar posteriormente, de modo más específico, finalidades técnicas y artísticas que se desarrollarán a lo largo del ensayo.

Se tomarán tres actividades referidas a la relación con el espacio de trabajo y los objetos que se encuentran en él, y se analizará la presencia de la finalidad motivacional y su funcionamiento. La idea es compartir estas prácticas para que se puedan recrear de la misma manera, con variantes o, incluso, puedan dar lugar a otras que busquen trabajar los mismos objetivos o den pie a plantear otros nuevos en función de la secuencia didáctica que se trate.

3.2. Metodología

Se aboga por el desarrollo de prácticas vocales saludables, individualizadas, motivadoras y fundamentadas. Por tanto, cuatro son

los pilares básicos de la metodología que sustenta la práctica profesional aquí presentada:

- La salud vocal, respaldada en prácticas saludables atendiendo a las medidas de higiene y cuidado vocal y corporal para una fonación natural, libre y descansada.
- La consideración emocional implícita al trabajo vocal, así como el respeto a la personalidad y a los tiempos de reacción, trabajo y desarrollo individuales.
- La motivación, entendida como el motor que mantiene una clase o ensayo funcionando de manera placentera y fluida; de ahí que la consideremos como transversal a las actividades planteadas.
- La autocrítica y la coevaluación con fundamento y discusión compartida.

3.3. Contenidos

- La familiarización con el espacio de la sala de ensayo.
 - Las consignas como elemento disparador para relacionarse con el espacio del ensayo.
 - La relación con el objeto más próximo: la silla personal.
- La ubicación espacial de acuerdo con los roles en la dinámica de ensayo.
 - La clasificación de voces para la seguridad en la emisión vocal.
 - Los criterios de asignación a cada cuerda.
 - La colocación estratégica en la formación.
- La actitud corporal según la actividad a desarrollar: charlar, cantar, escuchar, relajarse y concentrarse.
- La democratización de la evaluación crítica: la toma de decisiones intragrupalas con fundamento y criterio común.

3.4. Recursos

- Humanos: un/a docente con capacitación para la dirección coral.
- Espaciales: un aula amplia donde se puedan generar diferentes espacios o ambientes de trabajo.
- Materiales: sillas sobre las que trabajan alumnado y docente.

3.5. Actividades

Se describirán actividades relacionadas con el espacio y con un objeto presente en dicho espacio: la silla. Aunque estas actividades tienen finalidades técnicas y artísticas propias de la actividad coral, la descripción se referirá a cómo incorporar el espacio y los objetos en él a favor del aspecto motivacional en la práctica coral. O sea, estas actividades ejemplificarán cómo el espacio y los objetos pueden convertirse en herramientas útiles para una finalidad motivacional donde el alumnado interactúa entre sí y con su espacio. A cada actividad se ha asignado un nombre propio para que las consignas sean repetidas la menor cantidad de veces posible.

Actividad 1. Relación con el espacio:

¿cómo ingresaremos al salón hoy?

En este momento se dará al grupo solamente una de las siguientes consignas:

- Caminar, para trabajar algún elemento del lenguaje musical (por ejemplo, el pulso) o para reconocer el espacio.
- Armar una ronda o, simplemente, situarse donde se quiera, de pie, para vocalizar.
- Buscar un lugar confortable para hacer relajación. Si es invierno, la relajación se hace sobre las sillas, buscando la posición más cómoda para cerrar los ojos y dejarse guiar por quien lidera la sesión. Si es verano, se hace en el suelo, en posición acostada o sentada sobre la espalda de otra persona, siempre que haya espacio.

¿Por qué funciona?

El grupo no sabe cuál será la primera consigna, pero sí sabe que tendrá que ver con la ubicación dentro del espacio de trabajo. Por tanto, crea un enigma que despierta interés y genera una certeza que ordena. Estar alerta y prestar atención se hace necesario. Esto integra el ingreso como parte de la secuencia didáctica de cada encuentro y organiza al grupo con más eficiencia y amabilidad.

La actividad 1 es libre en cuanto a los espacios que se pueden ocupar. Esto se compensa con un orden más esquematizado en el momento de cantar, para lo que proponemos la actividad 2.

Actividad 2. Relación con las personas que integran el coro: ¿dónde me siento y por qué?

Se dispone un semicírculo o un círculo muy prolijo de sillas en una o dos filas. Hacia mediados del curso escolar se asignarán las sillas. Se explica que esto es para lograr una mezcla de voces que favorezca que quien tiene más seguridad ayude a quien siente más inseguridad. Públicamente se designa a quienes serán guías de cada cuerda (sopranos y *mezzos*) y se indica su colocación estratégica en la formación.

Con el paso de los encuentros, quien dirige el coro se irá familiarizando con las nuevas voces. Para ello, es necesario esperar como mínimo de seis a ocho encuentros para que el alumnado se anime a cantar algún fragmento de modo individual y ser evaluado y clasificado. Sin embargo, no se debe obligar a quien no desea hacerlo. En este caso, es tarea docente prestar más atención a las voces individuales para captar en qué cuerda les conviene trabajar.

El coro a dos voces se organiza así: quien tiene claramente resuelto el pasaje a la voz de cabeza canta en sopranos, quien todavía no, en *mezzos*. No obstante, a veces se detecta un desequilibrio en el número de integrantes de cada cuerda, por lo que se puede asignar a la voz de *mezzos* a sopranos con registros más amplios que pueden cantar más grave sin dificultad. Coincide que estas voces suelen ser más seguras y afinadas, pudiendo funcionar como guías de una cuerda que suele ser más insegura y que lleva la parte más difícil del trabajo. Esto es así porque la mayor parte del tiempo la voz de *mezzo* puede «perderse» con la voz de soprano, que canta la melodía principal y más agudo.

Los criterios de asignación a cada cuerda son públicos, flexibles y cada integrante sabe por qué se le asigna una voz u otra. Hacia los tres últimos meses de cada año, todo el alumnado afina, con excepciones de aproximadamente un 2 %. Aunque el origen de estas excepciones puede ser múltiple, generalmente los problemas presentados son de tipo funcional y se resolverían con tratamiento fonoaudiológico.

¿Por qué funciona?

Además de generar sentido de orden y de colaboración, esta actividad otorga a las voces más experimentadas un rol jerarquizado que da sentido a sus avances. Y quien necesita mejorar su afinación, su sonido o ampliar su registro sabe que está en un mo-

mento procesual. Por ello se esmerará por avanzar. Se busca no cristalizar un veredicto negativo que pueda afectar de por vida a las personas.

Actividad 3. Relación con objetos cotidianos:

¿cómo uso mi silla y por qué?

Durante el trabajo en círculo o semicírculo de sillas identificamos cuatro posiciones en función de qué estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo:

- Posición de charla: nos sentamos cómoda y relajadamente. Podemos apoyarnos en el respaldo, cruzarnos de brazos, subir una pierna... Nos sentamos así cuando aprendemos textos nuevos, analizamos las letras de las canciones, evaluamos algún aspecto de lo que trabajamos o decimos el texto con el ritmo, hablando o recitando.
- Posición bomber@: nos sentamos en el borde de la silla, de modo que ambos pies se apoyen en el suelo y podamos incorporarnos rápidamente, en un solo movimiento. Es como una posición de alerta para salir a apagar un fuego tan pronto recibamos el aviso, de ahí su nombre. Describe el canto en posición sentada y a la vez erguida, apta para trabajar la voz, vocalizar, aprender y mejorar las canciones, etc.
- Posición de pie, delante de la silla: se usa a modo de premio que nos damos cuando una canción está aprendida y se ha podido cantar completa sin mayores accidentes, aunque todavía queden aspectos que se deban pulir.
- Posición nivel supremo (que también podría ser llamado estratosférico, califragilístico, súper o como el grupo desee): nos colocamos de pie sobre las sillas para cantar cuando logramos interpretar una canción afinadamente, sin gritar y sin errores. Si consideramos que lo merece, nos regalamos esta posición para interpretarla una vez más. Generalmente, tan solo un par de canciones por año escolar llegan a merecer esta posición, por eso es muy valiosa.

¿Por qué funciona?

Esta secuencia genera expectativa de progreso y democratiza la evaluación crítica, por lo que incentiva la escucha atenta. Decidir en qué posición se canta cada canción (bomber@, de pie delan-

te de la silla o nivel supremo) se hace grupalmente, con fundamento y con criterio común.

4. Implicaciones

Las implicaciones del uso de estas actividades, tanto para el alumnado como para la comunidad en la que se desarrollan, son la construcción de un paradigma de responsabilidad individual a favor del crecimiento grupal a nivel técnico, artístico y social. El proceso de evaluación es en equipo, guiado y enriquecido por quien coordina. Es un modo efectivo y no traumático de despertar la conciencia autocrítica y estimular el deseo de aprender.

En caso de réplica o transferencia de estas actividades a otros contextos, se recomienda partir de un planteamiento claro y conciso de los objetivos técnicos y/o artísticos para encontrar cómo insertar la motivación en las actividades y allanar el camino hacia esos objetivos. Es importante no perder nunca de vista que la clase de música o el ensayo de coro en la educación común se justifican por sí mismos: no deben rendir tributo al entretenimiento o a «facilitar» objetivos de otros espacios curriculares. Esto se fundamenta en que

las aportaciones más importantes del arte son aquellas que sólo el arte puede ofrecer y todo programa educativo de arte que lo utilice como instrumento con el que alcanzar otros fines en primer lugar, está adulterando la experiencia artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle. (Eisner, 1995, p. 86)

5. Consideraciones finales

Las actividades aquí presentadas se valorizan porque nos ponen frente a una concepción de lo que debería ser una clase de arte. El qué, el cómo, el por qué y el para qué deben confluir en cada actividad. Si vocalizar es el qué, el cómo y el por qué deben estar presentes en cada planificación didáctica, debiendo responderse con el para qué.

Ante la profusión de actividades de educación musical expuestas en plataformas y redes sociales, totalmente dedicadas al

entretenimiento o a fines motrices, sin correlato con lo intelectual o lo sensible propio de la música, deberíamos hacernos estas cuatro preguntas. Si no son respondidas, busquemos otra actividad o replanteémosla para que dichas preguntas se respondan.

Los beneficios obtenidos de aplicar esta concepción serán clases y ensayos más efectivos y agradables para docentes y alumnado.

6. Referencias bibliográficas

- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 6, article 6. https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol6/iss1/6/?utm_source=opencommons.uconn.edu%2Fvrme%2Fvol6%2Fiss1%2F6&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Eisner, W. E. (1995). ¿Por qué enseñar arte? En *Educación la visión artística* (pp. 81-90). Paidós Educador.
- Fernández, N., Corraliza, J. A. y Ferreras, S. (2017). Las agrupaciones corales en España: espacios para la convivencia y la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 17-29. <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/87/55>
- Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Galán, M. Á. (2010). Actividades complementarias y extraescolares en la enseñanza y el aprendizaje musical. En A. Giráldez *Música: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 105-127). Graó.
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación y educadores*, 10 (2), 35-50. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/689>
- Nardi, H. (1979). Introducción. El significado socio-cultural del canto coral vocacional. En J. A. Gallo, G. Graetzer, H. Nardi y A. Russo *El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales* (pp. 9-12). Ricordi.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música para Primaria*. Pearson Educación.
- Swanwick, K. (2015). *Music, mind, and education*. Routledge.

Cantando a los cuatro vientos: música coral para cambiar el planeta

CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ

Universitat de les Illes Balears, cristina.llabres@uib.cat

Resumen: *L'Arbodissea¹ i els vents del món* es el título de la obra, concierto y proyecto educativo que se realizó en diferentes centros educativos de Mallorca durante los cursos 2022/23 y 2023/24. Diseñada para alumnado de primaria, se centra en los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS) a partir de diferentes canciones con las que se trabajan aspectos auditivos, melódicos, motrices y rítmicos, a la vez que los estudiantes se sumergen en una historia motivadora para intentar salvar el planeta. La experiencia permite el trabajo multinivel, haciendo posible que cada centro adapte la obra según su necesidad. Además, intervienen diferentes áreas –lenguaje, educación plástica y visual, teatro, música, danza, educación emocional–, cuya combinación hace posible un espectáculo audiovisual completo.

Palabras clave: concierto colaborativo, coro, cantata, sostenibilidad.

1. Introducción

Cantar es una de las prácticas educativas más completas para favorecer el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de cualquier persona en edad de desarrollo. Además, el canto coral infantil y juvenil es una herramienta importante para la educación en valores, hábitos y competencias, según indica Ferrer (2011). Sin embargo, algunos autores constatan que cada vez se canta

1. Término nuevo creado a partir de las palabras odisea y árbol, con la que se pretende definir una aventura épica en la que los árboles son los protagonistas.

menos en la escuela (Cámara, 2004), mientras que otros afirman que existe una tendencia a la desaparición de los coros infantiles (Aranguren y Jimeno, 2009).

No nos centraremos en este capítulo en analizar los motivos por los que formar parte de un coro ya no es algo que motive directamente a niños, niñas y jóvenes. Como indica Sanz (2010), sustituir la palabra «coro» por «proyecto coral» parece que ayuda a diferenciar proyectos innovadores de los clásicos –y aburridos– ensayos corales que la gran mayoría imaginan. Las claves de la renovación pedagógica coral se basan en crear nuevos repertorios atractivos y sumergir a los participantes en una experiencia humana, social y artística.

El proyecto escolar de *L'Arbodissea i els vents del món* se sitúa en Mallorca, lugar donde no existe una entidad que coordine o reúna los diferentes coros, según informa Llabrés (2024) después del análisis realizado en su tesis doctoral sobre los coros infantiles y juveniles de la isla. Del mismo modo, ninguna entidad dedicada a la música o a la educación organiza encuentros corales donde niños y niñas puedan participar activamente formando parte de un espectáculo multidisciplinar.

Es por ello que, desde 2022, diferentes instituciones han colaborado –y siguen colaborando– para llevar a cabo proyectos corales en los que la voz de los niños, niñas y jóvenes sea la protagonista. La cantata presentada permite la inclusión a través del trabajo musical multinivel del alumnado de cualquier edad –desde bebés hasta jóvenes universitarios–. Además, alumnos de diferentes perfiles, niveles musicales y centros colaboran en el proyecto.

A continuación, se explican con detalle los objetivos, metodología y actividades llevadas a cabo para la realización de la estrena de la *Arbodissea* el 13 de junio de 2023 en el Teatro Lloseta, en la que participó el alumnado de la Escuela de Música de Lloseta, del CEIP Es Puig y de la Universitat de les Illes Balears.

2. Objetivos

Los principales objetivos del proyecto Cantata 2022: *L'Arbodissea i els Vents del món* son:

1. Promover el canto coral en niños, niñas y jóvenes de diferente edad, sexo, procedencia y situación social.
2. Ofrecer nuevo repertorio y recursos didácticos para la educación vocal y corporal en las diferentes etapas educativas, promoviendo así el trabajo de competencias y valores.
3. Sensibilizar el alumnado, docentes y familiares sobre la importancia de los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS).
4. Favorecer la inclusión cultural de diferentes colectivos y trabajar conjuntamente para la creación de un espectáculo global.
5. Valorar el trabajo didáctico y musical hecho por creadores y docentes como fenómeno que permite el movimiento de masas y la dinamización social.

3. Metodología

La metodología que se plantea es fundamentalmente activa, colaborativa y flexible. El alumnado es el protagonista de la experiencia en todo momento, y el profesorado, equipo técnico y familias quienes guían el proceso.

3.1. Fase de investigación previa y creación

La investigación y estudio de proyectos similares que ya se han llevado a cabo por otras instituciones es un punto de partida esencial en nuestro proyecto. Es por este motivo que se analizan las experiencias corales de *Cantània*, llevada a cabo desde el año 2000 por el Auditori de Barcelona; *Com sona l'ESO*, proyecto que nace a partir del entusiasmo de docentes de música valencianos y que lleva décadas celebrándose en diferentes ciudades con alumnado de secundaria, y Voces para la Convivencia, experiencia coral llevada a cabo en el instituto público de Ciempozuelos (Madrid). El análisis de estos proyectos permite pensar en el coro que interpretará la cantata como un grupo de artistas sólido y comprometido en la realización de una obra escénica, musical y teatral (Llabrés, 2024).

En primer lugar, gracias a una convocatoria de proyectos del CESAG –Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez–, se obtuvo la financiación necesaria para la composición, edición y grabación –en formato audio– de los materiales. Cabe destacar

la voluntad de los autores de apostar por una obra de lenguaje sencillo, directo y variado².

Basándose en las directrices de Edwin Gordon, los niños y niñas son capaces de absorber, desde su nacimiento, diferentes modos y métricas de la misma forma que aprenden el lenguaje hablado (Gordon, 2012). Es por ello que, en la obra, aparecen piezas en modo dórico, eólico, harmónico menor, mixolidio y mayor partiendo de estructuras rítmicas y harmónicas ya conocidas –un *rock*, una balada pop o una pieza góspel– y de citas explícitas a temas famosos como el *Sweet Home Alabama* de L.Skynyrd.

Es importante mencionar que en todas las canciones se ofrece la posibilidad de cantar la pieza sencillamente a una voz, sin añadir ningún elemento adicional o, por el contrario, sumar segundas voces en ciertos momentos, realizar fragmentos harmónicos con tres melodías superpuestas e incluso añadir percusión corporal. La obra está compuesta para poderse adaptar a diferentes niveles musicales y por ello ofrece piezas como *L'acàcia*, en la que el coro se divide en dos grupos corales que se responden, lo cual es ideal para iniciarse en el trabajo a dos voces.

En este punto, se crearon también los arreglos musicales para que el alumnado y profesorado de las diferentes especialidades instrumentales de la escuela de música pudieran tocar en los acompañamientos de las piezas. Además, se prepararon las directrices para el diseño del vestuario, se adaptó el texto de la obra al formato escénico y se organizaron diferentes actividades complementarias no musicales para trabajar el contexto de la obra.

3.2. Fase de organización y planificación

Una vez los materiales estaban a disposición del profesorado de los diferentes centros que participarían en el proyecto, se diseñó, en colaboración y revisión conjunta, la lista de acciones que se llevarían a cabo en la ejecución de la obra. De dicha lista, cabe

2. La obra *L'Arbodissea i els vents del món*, original de Francesc Vicens y Cristina Llabrés, con texto de Carme Cloquells, se encuentra disponible y en abierto a través del siguiente enlace: <https://francescvcens.com/arbodissea-ventsdel-mon/>

Enlace a la obra editada en formato libro: <https://www.documentabalea.cat/catalog.php?id=915>

destacar la organización del concierto –y posteriores conciertos– en los que se llevará a cabo la representación de *L'Arbodissea*.

Para la participación e implicación del alumnado del colegio público del mismo pueblo se eligió a los de sexto curso debido al límite de aforo del teatro. Dicho curso trabajó en la clase de música una de las piezas de la obra, la canción final. Además de aprender la pieza con el maestro de música, se organizaron diferentes clases con la directora del coro de la escuela de música para poner en común algunos parámetros musicales y de movimiento.

Durante esta fase inicial se organizaron los acompañamientos de las piezas para que, aunque se dispone de las bases instrumentales grabadas como material de trabajo, el concierto pudiera realizarse 100 % con música en directo. De esta manera, se constituyó una banda fija –piano, guitarra, bajo y batería– formada por alumnado y profesorado de la escuela de música. Dicho cuarteto tocaría en todas las canciones de la obra y sería reforzado por otros conjuntos instrumentales de la escuela en ciertas canciones –colectivas de guitarra o piano, banda, orquesta y colectiva de alumnas adultas de canto–.

En la fase de planificación se distribuyeron las canciones de la obra entre los diferentes grupos instrumentales de la escuela gracias a la colaboración del profesorado. Con el objetivo de incluir a todos los estudiantes de la escuela en el espectáculo, se diseñaron acciones específicas para el alumnado que no formaba parte de los coros ni de ningún ensemble instrumental; estos son los estudiantes más pequeños, bebés y estudiantes de *Petita Música* –de tres a cinco años–. Para la inclusión de los bebés se planteó la incorporación de un prólogo o canción introductoria en la obra, la cual trabajarían previamente con su profesora en la clase semanal de música de la escuela. La idea propuesta era que, mientras la profesora interpreta dicha canción, los bebés, sentados alrededor de una tela azul que simula el mar, hagan bailar plásticos y bolsas al ritmo de la música. Además, los alumnos y alumnas podrán responder cantando de forma improvisada patrones melódicos sencillos, según la *Music Learning Theory*, mientras juegan con la enorme cantidad de basura que hay en el mar. Por su parte, el alumnado de tres a cinco años colaborará en las coreografías y movimientos de algunas canciones, las cuales serán también trabajadas previamente en la escuela.

Asimismo, se realizó una planificación temporal de ensayos corales con los diferentes grupos instrumentales que acompañarían la obra y diferentes ensayos generales con los alumnos que se incluirían de la Universidad y del CEIP Es Puig. La coordinación de todos los aspectos musicales estuvo a cargo de la directora del coro y directora de la escuela de música.

3.3. Fase de aprendizaje y trabajo de *L'Arbodissea*

El alumnado de la asignatura de coro de la escuela de música fue aprendiendo el repertorio a la vez que se iban creando los movimientos y coreografías que acompañarían las canciones. La distribución de voces y movimientos se organizó en función del coro –en la escuela de música existen dos grupos corales divididos por edades– y nivel. Por lo que se refiere al trabajo del argumento teatral, semana a semana se iba presentando un nuevo capítulo de la historia, haciendo así que el interés de los estudiantes se mantuviera durante todo el proyecto.

Por su parte, el alumnado de la asignatura de Representación Escénica del grado de Educación infantil de la Universidad trabajó musicalmente la obra en clase y diseñó su vestuario para el concierto.

Además, durante todo el curso escolar, desde la Escuela de Música de Lloseta se llevaron a cabo actividades de concienciación sobre la necesidad de cuidar el medio ambiente. Los estudiantes organizaron una lista de tareas titulada «Pequeños cambios que cuidan nuestro planeta» y que ellos mismos se encargaron de ejecutar y revisar. En dicha actividad, se implicaron las familias de los estudiantes, los docentes y el personal de limpieza de la escuela. Por otro lado, se trabajó en la asignatura de coro el contexto de la obra y la historia, y gracias a ello los alumnos pudieron luego dibujar las diferentes escenas de forma libre en sus casas. De esta forma, los *cantaires* iban entregando representaciones de la cantata que servirían como base para el fondo que se proyectaría el día del concierto antes de cada canción.

4. Concierto de estreno *L'Arbodissea i els vents del món*, el 13 de junio de 2023³

El día del concierto todas las partes que integran el proyecto trabajaron en sintonía para que el espectáculo resultara dinámico y conmovedor. La implicación de todas las familias en lo que se refiere al cumplimiento estricto de los horarios de las pruebas de sonido la misma tarde del concierto fue imprescindible. Además, la dedicación exclusiva de varios docentes y voluntarios a las necesidades básicas del alumnado más pequeño permitió que estos pudieran disfrutar plenamente de su participación en la función. La organización minuciosa y la colaboración del personal del teatro el día del concierto fue crucial para el buen desarrollo de la obra.



Figura 1. Imagen del coro principal que protagonizó el concierto de estreno de *L'Arbodissea*

3. Se puede visualizar el concierto completo a través del siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=YVYFcRtWzvQ&t=14s>



Figura 2. Bebés alumnos de la Escuela de Música de Lloseta participando musicalmente de la cantata



Figura 3. Público colaborando en la coreografía de *Llavors d'Esperança*, pieza final del concierto realizado en el Teatro de Lloseta

4.1. Otras representaciones

La cantata de *l'Arbodissea* fue interpretada el 19 y 29 de mayo de 2023 –funciones de prestreno sin intérpretes infantiles– en la Universitat de les Illes Balears por los estudiantes de la asignatura de Representación Escénica en la Escuela Infantil, estudiantes del grado de Educación Infantil. El 22 de junio de 2023 fue representada en el CEIP Ca's Capiscol como concierto de final de curso de todo el centro. Durante el 2024, la obra fue interpretada en el CESAG por el alumnado de magisterio de la misma universidad bajo las directrices de Antoni Salvà. Ese mismo curso, en la Iglesia del Convento de Manacor, los alumnos del CEIPIEEM Simó Ballester de Manacor –escuela de infantil y primaria y centro integrado de enseñanzas elementales de música– junto con los alumnos de Representación Escénica del grado de Educación Infantil de la UIB escenificaron la cantata. Seguidamente, el 11 y 12 de junio de 2024 el alumnado del CEIPIEEM Simó Ballester repitió la función en el Auditori de Manacor⁴.

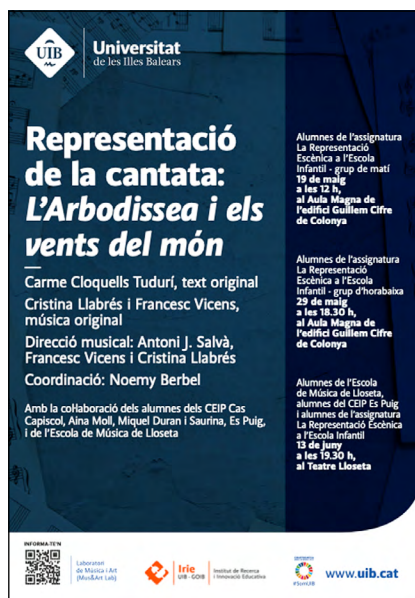


Figura 4. Cartel de las primeras representaciones de *L'Arbodissea i els vents del món*

4. La noticia completa puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.mallorcaperiodico.com/noticia.php?id=36421>



Figura 5. Imagen de la representación de la obra en la Universitat de les Illes Balears, donde los alumnos del grado de Educación Infantil fueron los protagonistas



Figura 6. Alumnos del CEIPIEM Simó Ballester después del concierto realizado el 24 de mayo de 2024 en la Iglesia del Convento de Manacor

5. Evaluación del proyecto

Una vez transcurrida la aventura de *L'Arbodissea*, todos los profesores implicados respondieron un cuestionario que revisaba los principales aspectos del proyecto. ¿Se habían podido incluir los contenidos musicales de las diferentes especialidades instrumentales de la escuela trabajando las piezas de la cantata? ¿Qué había aportado a los diferentes grupos de alumnos? ¿La organización y desarrollo del concierto fue adecuada?

Las respuestas del profesorado nos llevaron a una reflexión conjunta que se realizó en el siguiente claustro. Los docentes afirmaban que el material musical de *L'Arbodissea* había permitido trabajar los contenidos de sus asignaturas, ya que cada profesor se había encargado de realizar un arreglo para su alumnado, según sus necesidades y motivaciones. Además, todo el claustro estuvo de acuerdo en afirmar que el hecho de disponer de grabaciones previas desde el mes de enero –grabaciones de cada una de las canciones tal y como sonarían el día del concierto final– había ayudado y motivado enormemente el trabajo del alumnado. Muchos de estos alumnos estudiaban sin cesar en casa gracias al material sonoro que tenían de apoyo. El hecho de crearles una necesidad real –los alumnos de instrumento realizaron el acompañamiento de algunas de las piezas, el cual era necesario para que los estudiantes más pequeños pudieran cantar– fue fundamental. El profesorado del CEIP Es Puig valoró positivamente la participación de sexto de primaria en el proyecto. Gracias a ello, los estudiantes y familiares disfrutaron de un concierto que les hizo reflexionar. Además, según los comentarios del maestro de música que los acompañó, se trabajó en clase una parte del currículum de educación musical para traspasar luego dichos aprendizajes a un contexto real –el concierto–, haciendo así más competencial todo el proceso.

Finalmente, se consultó también a familias y estudiantes, quienes dieron la enhorabuena en repetidas ocasiones por el trabajo realizado. El alumnado manifestó sentirse orgulloso de su actuación; muchos participantes afirmaron estar nerviosos en el concierto, pero, gracias a la gestión y ayuda de sus profesores y profesoras, habían podido realizar su interpretación con éxito.

Para terminar, después del análisis extraído de todas las respuestas, se definieron los puntos claves imprescindibles para el

buen funcionamiento del proyecto, así como también las propuestas de mejora necesarias.

6. Recomendaciones prácticas

Cuando en un proyecto educativo se involucran diferentes centros y colectivos, es muy importante que haya un guía, coordinador o director que tome las decisiones finales en caso de duda. La coordinación y planificación conjunta es importante, pero para que los diferentes docentes involucrados en el proyecto sepan qué hacer en todo momento y se sientan seguros y acompañados deben poder consultar sus dudas a una persona –o grupo– de referencia.

También, según manifestaron todos los docentes, resulta de gran ayuda que todos los materiales estén disponibles y fácilmente accesibles desde el primer momento. Los audios grabados –y los acompañamientos en formato karaoke– de los temas de la cantata y las partituras facilitan mucho el trabajo, porque permiten la inmersión en el lenguaje de la obra de una forma más fácil.

Una propuesta de mejora inspirada en el proyecto *Cantània* es que las coreografías y movimientos de cada canción estén también previamente grabados en formato vídeo para que todos puedan acceder a ellas desde el inicio del trabajo musical. Aunque dicha forma de trabajar no permite que el propio alumnado vaya creando las coreografías en los ensayos, sí permite coordinar los movimientos entre los diferentes grupos o colegios implicados. En el caso de que participe en la obra más de un colectivo, se genera el problema de que las coreografías inventadas por un grupo no coincidirán con las creadas en otro centro, por ejemplo. De esta forma, aunque el alumnado no participe tan activamente en el diseño del espectáculo, se consigue una coordinación más eficaz.

Cabe destacar que los materiales desde los que se parte –partituras, audios, historia, coreografías, etc.– deben estar pensados para el trabajo con niños y niñas de diferentes edades y niveles. Esto implica diseñar a conciencia el material musical y didáctico y pensar en la inclusión del máximo número de voces posibles, sean cuales sean sus necesidades o habilidades. Deben tenerse en cuenta cuestiones como el tono de cada pieza, el ámbito de las melodías, la coordinación de los movimientos con el can-

to..., pero también cuestiones didácticas para que el aprendizaje de la obra sea ameno y divertido. Como indica Del Olmo (2021) sobre el proyecto *Cantània*, debemos conseguir que el concierto sea un momento especial donde cada estudiante dé lo mejor de sí mismo dentro del gran grupo. El público, generalmente compuesto por familiares y amigos de los participantes, suele recibir con gran emoción el momento final de todo el trabajo que han seguido desde casa con entusiasmo durante meses. ¡Para el alumnado debe ser un reto interesante y motivador!

7. Conclusiones

El trabajo con *L'Arbodissea i els vents del món* ha sido una gran experiencia interdisciplinar y multinivel en la que diferentes centros educativos han podido participar según sus disponibilidades y necesidades. Gracias al trabajo artístico propuesto, han confluído diversos conocimientos y prácticas de distintas áreas, como el lenguaje y la comunicación, la educación plástica y visual, la coordinación y el movimiento corporal, así como la expresión musical y artística.

El concierto de estreno permitió incorporar alumnado de diferentes edades, niveles y centros, desde bebés hasta alumnos universitarios. Confluyeron también estudiantes de música con otros que no la practican habitualmente, poniendo en común habilidades diferentes en un mismo espectáculo. En los conciertos siguientes, la cantata se convirtió en la celebración de final de curso de un centro de educación infantil y primaria, además de espectáculo teatral de un centro integrado de música. *L'Arbodissea* sigue viva como propuesta artística interdisciplinar para centros que quieran promover la conciencia ambiental y sensibilizar a su alumnado sobre la importancia del trabajo conjunto para un desarrollo sostenible.

8. Referencias bibliográficas

Aranguren, A. I. y Jimeno, M. M. (2009). Los coros infantiles como contextos de aprendizaje y su proyección sociocultural. *Eufonía Didáctica de la Música*, (45), 19-29.

- Cámara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, (17), 75-84.
- Del Olmo, M. (2021). *Dossier Cantània*. L'Auditori. <https://www.auditori.cat/wp-content/uploads/Temporada%2022-23/DOSSIER-CANTANIA-GENERAL2023.pdf>
- Ferrer, R. (2011). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. (Tesi doctoral). Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10803/77826>
- Gordon, E. (2012). *Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory*. GIA Publications
- Llabrés, C. (2024). *Les corals infantils i juvenils a Mallorca: una aproximació històrica i pedagògica*. (Tesi doctoral). Universitat de les Illes Balears. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/165533>
- Sanz, E. (2010). Sendas de renovación coral. En M. E. Riaño y M. Díaz (Coords.), *Voz, cuerpo y acción, un espacio para la música* (pp.19-24). Publican Ediciones.

La exploración sonora a través del cuento y la instalación: experiencias para educación infantil

CAROL GILLANDERS

Universidade de Santiago de Compostela,
carol.gillanders@usc.es

CRISTINA TRIGO MARTÍNEZ

Universidade de Santiago de Compostela,
cristina.trigo@usc.es

RAÚL EIRÍN-NEMIÑA

Universidade de Santiago de Compostela,
raul.eirin@usc.es

JOSÉ A. CANDISANO

Conservatorio Superior de Música de Vigo,
joseaguscan@edu.xunta.es

Resumen: en este trabajo se presenta una propuesta educativa dirigida a la segunda etapa de Educación Infantil (3 -6 años), donde se combinan cuentos sonorizados e instalaciones artísticas para fomentar una educación integral y holística en la infancia. A través de experiencias multisensoriales, se promueve la exploración del sonido, la expresión corporal, la creatividad y la participación activa en entornos educativos lúdicos. Inspirado en corrientes pedagógicas que valoran la experimentación sonora y la creación libre, el proyecto incorpora talleres interdisciplinares que utilizan materiales cotidianos («cotidiáfonos»), cuentos musicalizados e instalaciones. Las actividades propuestas fortalecen el vínculo con el lenguaje musical, estimulan la percepción sensorial y emocional y refuerzan la comprensión narrativa mediante la representación sonora de personajes, ambientes y emociones. El trabajo destaca la importan-

cia de integrar diferentes lenguajes artísticos desde edades tempranas, favoreciendo un desarrollo holístico que potencia la empatía, la imaginación y la autoconfianza de los infantes mediante la vivencia expresiva de cuentos y sonidos.

Palabras clave: cuentos sonorizados, educación infantil, educación integral, instalaciones.

1. Introducción

La promoción de una educación integral en la infancia es fundamental para el desarrollo holístico de los niños y las niñas, jugando las diferentes artes un papel crucial en este proceso. La música, la danza, la expresión corporal, el teatro y las artes plásticas y visuales no solo estimulan la expresión personal y el propio conocimiento, sino que fomentan habilidades transversales, cognitivas, emocionales y sociales. Al integrar estas disciplinas en la escuela, los infantes mejoran su capacidad de concentración y memoria, su motricidad fina y conciencia corporal y su percepción del mundo. De esta forma, se contribuye a la formación de personas más seguras, empáticas y flexibles. De acuerdo con la Comisión Europea (2025), «la importancia de la ECEC (Educación y Cuidado de la Primera Infancia) es reconocida ampliamente como base del aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas» (p. 114), por lo que corresponde a las instituciones educativas proporcionar un entorno adecuado que favorezca este proceso desde las etapas iniciales.

La iniciación al lenguaje musical ocurre en las primeras etapas de la infancia a través de la participación de los niños y las niñas en experiencias globales que les permiten explorar los elementos estructurales de la música de una forma lúdica mediante oportunidades para llevar a cabo exploraciones sonoras, sonorizaciones, juegos, cantos y bailes (Hemsey de Gainza y García, 2013). Los primeros garabatos y sonidos que realizan son fundamentales para su desarrollo cognitivo y lingüístico. Sin embargo, a pesar de su importancia, la educación musical suele estar rezagada en comparación con otras disciplinas. No suele otorgarse a estas expresiones espontáneas el papel relevante que le corresponde, siendo necesario facilitar espacios que fomenten la expe-

rimentación musical, valorando y documentando estas manifestaciones iniciales para comprender mejor el desarrollo infantil (Hemsey de Gainza, 2013).

2. La exploración sonora en la infancia

Son innegables las aportaciones del llamado grupo o generación de compositores (entre los que se encuentran Murray Schafer, John Paynter, o Georg Self) en la educación musical, quienes desde la década de los 60 promovieron «la sensibilización y la experimentación sonora en la educación, como complemento y alternativa de la música tradicional de Occidente» (Hemsey de Gainza, 2013, p. 135). A partir de aquí, se incorporan experiencias relacionadas con los paisajes sonoros, la ecología acústica, la libre invención, las exploraciones sonoras o la invención de códigos, que transforman el aula en un espacio dinámico y atento al entorno sonoro. En lugar de imponer un repertorio preseleccionado, se fomenta la exploración y la creatividad, promoviendo el descubrimiento y la expresión de las propias ideas. Este paso, que coloca al sonido en una posición jerárquica, permite evidenciar su gran riqueza y variedad de características, otorgándole un nuevo valor dentro del ámbito musical. Así van surgiendo nuevas contribuciones que favorecen la relación con el sonido, como la valoración de los objetos y materiales de uso cotidiano para la creación de instrumentos, conocidos como «cotidiáfonos», término acuñado por Judith Akoschky, que facilitó la experimentación con el sonido en los ámbitos educativos y su utilización para efectos y fondos sonoros y orquestaciones (Akoschky, 2001).

Montoya Rubio (2010) describe, acertadamente, las obras más relevantes relacionadas con la sonorización de cuentos infantiles en España:

Las primeras aproximaciones a la didáctica de la música ya guardaban resquicios por los que hacer patente la sonorización de cuentos infantiles. En ORIOL, N. y PARRA, J.M. (1979), *Op.cit.*, pp.79-92, ya se utilizaban todos los recursos que serían prototípicos (instrumentos, efectos de todo tipo, ritmos percutidos, prosodias, etc.) para ejemplificar el modo de proceder sobre el clásico “La cigarra y la hor-

miga". No obstante, por su influencia en las hornadas actuales de maestros de educación musical preocupados por la sonorización de cuentos, es de justicia citar preferentemente la obra que abrió paso a las posibilidades musicales de las narraciones infantiles: ESCUDERO, M.P. (1988), *Cuentos Musicales*. Madrid: Real Musical. La observación de sus axiomas básicos y puesta en funcionamiento con posterioridad ha tenido un éxito desigual, en función siempre del resto de criterios en torno a los que se sonorizaba el cuento. Sirva como ejemplo RAMÍREZ HURTADO, C. (1986) "Apuntes sobre la sonorización del cuento infantil". *Música y Educación*, 27, 57-68; ARGUEDAS QUESADA, C. (2006b) "Cuentos musicales para los más pequeños". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6. Disponible en <<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/cuentos.php>> [Consulta 9-II-10]; o el uso que, de manera contada, se hace en los libros de texto: PASCUAL MEJÍA, P. (2004) *La batuta mágica* 1. Madrid: Alambra Pearson, pp. 64 (presentación del cuento y elementos a sonorizar), 65 (identificación de personajes con timbres y cotidiáfonos) y 77 (elaboración de materiales complementarios). (p. 264)

Por otra parte, los cuentos musicales también han ocupado un lugar destacado en los conciertos didácticos orientados a la infancia, tal como detalla Palacios (2015) de manera exhaustiva. Por tanto, es razonable suponer que han ejercido una influencia significativa en las sonorizaciones que han realizado las diferentes generaciones de educadores musicales.

3. Las instalaciones como metodología

En los ambientes en los que se busca propiciar la exploración y el aprendizaje por descubrimiento el espacio físico, ya sea en contextos formales o informales (como los museos), adquiere un papel muy relevante. El espacio no es neutro; en él tienen lugar las relaciones interpersonales, por lo que el acto educativo y el espacio están estrechamente relacionados, ya que este puede favorecer o condicionar las posibilidades de interacción. El espacio ya fue definido por Malaguzzi (2000) como el *tercer educador* porque en él niñas y niños se relacionan entre sí y con el medio y se promueve la exploración y el aprendizaje a través del descubrimiento y el juego. En las escuelas de Reggio Emilia, los am-

bientes se conciben cuidadosamente: funcionalidad, estética, comodidad, circularidad, luz natural..., todo se piensa con el fin de estimular la creatividad, la socialización y la autonomía del alumnado. Por lo tanto, la organización y disposición estética de los materiales pueden funcionar como detonantes o pretexto que inviten a observar e investigar.

En particular, el concepto de instalación artística se ha convertido en referencia para trabajar el juego simbólico, la experimentación o el aprendizaje por descubrimiento en el contexto educativo. La instalación artística genera un tipo de relación entre el espectador, la obra y el lugar en el que esta se desarrolla. El espacio deja de ser un mero contenedor o soporte para ser parte del contenido y el espectador juega un rol activo, ya que su cuerpo interacciona con el espacio deambulando y recorriendo la obra en múltiples direcciones y siendo parte de ella (Chavarría, 2020). Por tanto, el concepto de instalación integra lo visual, lo sonoro, el espacio y el cuerpo.

En el contexto educativo, Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco han unido el concepto de instalación artística al de espacio de juego para «crear lugares significativos de encuentro y vínculo donde acompañar el desarrollo del pensamiento y la creación simbólica de la infancia» (Ruiz de Velasco y Abad, s.f.). Su propuesta de instalaciones de juego se entiende «como un espacio concebido a partir del encuentro entre una propuesta estética del arte contemporáneo y una fundamentación pedagógica inspirada en la práctica psicomotriz de Aucouturier»¹ (Abad y Ruiz de Velasco, 2014, p. 11). El diálogo entre los campos de la instalación y la psicomotricidad promueve situaciones en las que se favorece el juego simbólico y presimbólico en un contexto relacional en el que se genera una situación estética; un espacio de interacción y de confianza a través del juego y la exploración sensible. A diferencia de las instalaciones artísticas, en las que normal-

1. Bernard Aucouturier (Tours, Francia, 1934), teórico conocido como el padre de la psicomotricidad educativa, afirma que las experiencias corporales que vive un niño/a cuando interacciona con el mundo ponen de manifiesto la complejidad del desarrollo humano y ayudan a comprender el sentido de las conductas personales, a comunicarse, a crear o pensar. Cuando vive una acción con placer, también lo sentirá cuando intercambie con el resto del grupo sus sentimientos y emociones al tomar la iniciativa, lo que conllevará un sentimiento de empatía. El autor defiende que la psicomotricidad potencia la comunicación, entendida como un factor clave en la formación del pensamiento, y está relacionado con el juego y los objetos.

mente el espectador no transforma o cambia los objetos que la conforman, en las instalaciones de juego el docente propone una configuración como punto de partida, pero es la infancia quien dispone, a través de su acción, lo que pasa en ese espacio.

En educación infantil, el trabajo de Abad y Ruiz de Velasco ha abierto un campo nuevo a la hora de abordar la exploración sensible. Estudios como el de Álvarez-Uria et al. (2022) señalan que alrededor de 20 universidades españolas promueven o investigan en torno a las instalaciones artísticas en la escuela, lo que da idea del impacto que están teniendo sus indagaciones en educación infantil. Quizás este interés se deba a que la instalación de juego va más allá de la creación de ambientes e incorpora la evolución, ya que todos los elementos se pueden cambiar mediante la acción del grupo que, poco a poco, va dando lugar a una narrativa; una reflexión sobre lo que sucede en esa acción.

Para que esto ocurra, las instalaciones de juego presentan características relacionadas con los materiales, la resignificación de objetos y las posibilidades de combinación, lo simbólico, la creación de un espacio seguro de reconocimiento, respeto y confianza que es compartido.

4. Experiencias en Educación Infantil

Las propuestas que se describen están basadas en diversas ediciones de talleres interdisciplinares que abarcan música, plástica y expresión corporal, dirigidos a niños y niñas de entre 3 y 6 años de un colegio público. Nuestro marco de trabajo es la materia de Proyectos Integrados en Educación Artística², desde la que se promueve el conocimiento y práctica de diferentes formas de exploración que vinculan la expresión corporal, musical y plástica. Durante varias sesiones realizamos talleres en los que el grupo de estudiantes despliega diferentes estrategias basadas en la exploración sensible, la instalación sonoro-visual o la dramatización, entre otras (Trigo Martínez et al., 2022), para después dise-

2. Materia optativa que se imparte en el grado en Maestro/a de Educación Infantil (4.º curso), Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Santiago de Compostela). La metodología que llevamos a cabo basada en la performatividad y la colaboración se explica pormenorizadamente en el capítulo «Proyectos colaborativos a través de la educación artística», referenciado en la bibliografía.

ñar e implementar una propuesta con alumnado de Educación Infantil. Entre las distintas acciones que se desarrollaron destacan las instalaciones, concebidas como espacios interactivos que permiten a los participantes relacionarse y experimentar con los distintos elementos a su disposición de manera creativa y participativa, y los cuentacuentos o la sonorización de cuentos.

Los objetivos que se persiguieron buscaron ofrecer un espacio seguro y de disfrute para acercar la educación artística a la etapa infantil. En concreto, los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- Fomentar la expresión a través de la interacción con las instalaciones artísticas y las actividades de sonorización.
- Estimular el desarrollo integral mediante la combinación de experiencias sensoriales en espacios de juego e interacción.

En relación con los contenidos de las propuestas, estos son:

- La exploración sensorial: uso de diferentes texturas, colores y sonidos para estimular los sentidos durante la interacción con los elementos y la narración de los cuentos.
- Desarrollo del movimiento y la expresión corporal a partir de estrategias multimodales.
- Participación activa e interactiva manipulando los elementos de la instalación o tocando los objetos e instrumentos sonoros.

A continuación, detallaremos las actividades planteadas.

4.1. La magia del sonido: sonorizando cuentos en la infancia

En el proceso de aprendizaje musical, la exploración y experimentación con los sonidos, instrumentos, ritmos y texturas brinda la oportunidad de desarrollar una comprensión más profunda de los elementos básicos de la música. Participar en este tipo de experiencias promueve el contacto directo con los elementos estructurales del lenguaje musical, ayudando al desarrollo de la sensibilidad auditiva, a la creación de un vínculo positivo personal con la música y a una apreciación activa a través de «ejercicio[s] activo[s] de significación y transversalidad» (Hemsey de Gainza y García, 2013, p. 17).

A fin de promover la comprensión de los textos, se puede crear una interpretación sonora de la narración utilizando sonidos producidos con objetos, cotidiáfonos u otros instrumentos musicales de pequeña percusión, con o sin apoyo visual, que ayuden a expresar las emociones o sentimientos que inspiran el texto. De esta forma, la sonorización amplifica la expresividad de la historia contada oralmente y facilita que los niños y las niñas se sumerjan en el cuento, participando en la creación de las distintas atmósferas sonoras o en la elección de los sonidos que podrían simbolizar a los personajes.

Puede partirse de preguntas generadoras que inviten a describir a los personajes, quiénes son, qué hacen, cómo actúan, qué sienten, qué los caracteriza, etc.; a las escenas, situaciones o lugares, cómo son, qué transmiten, y desde aquí relacionar con qué sonidos los podrían representar. ¿Qué objetos o instrumentos podrían representar al personaje?, ¿cómo represento con sonido el viento que sopla?, etc. Estas son algunas de las preguntas que pueden guiar la elección de la sonorización. Este proceso fomenta la creatividad y la imaginación, favoreciendo espacios para que los niños y las niñas puedan asociar cada aspecto de la narración con elementos sonoros específicos que refuercen la comprensión de la historia.

4.2. Explorando el mundo a través de los sentidos: instalaciones multisensoriales para la infancia

La instalación es un referente clave en el desarrollo de la propuesta en la que se vincula el cuerpo, lo visual, lo sonoro y el espacio. Así, en la propuesta realizada durante el curso 2017-2018 se creó una instalación sonora con diferentes objetos en la entrada de la facultad. Tras presentar la instalación al grupo de niños y niñas, estos se dirigieron hacia los objetos; primero, de forma individual, jugaron creando sonidos con las manos y palos. Tras el caos inicial, comenzaron a percibir las diferencias y, poco a poco, fueron creándose grupos en los que decidían dinámicas para explorar y producir sonidos de forma conjunta. Tras el descubrimiento, surge la necesidad de compartir la acción y establecer diferentes modos de interacción cada vez más complejos.

En otras ocasiones se diseñaron instalaciones para diferentes espacios en las que los niños y niñas iban rotando para explorar

las sombras de objetos y de su propio cuerpo, los olores, mediante elementos colgados en la sala, o la pintura en gran formato relacionada con la música y el movimiento.



Figura 1. Imágenes de diferentes propuestas realizadas. En la parte superior se muestran ejemplos de sonorización de cuentos y dramatización. Las demás imágenes recogen instantes de diferentes instalaciones sonoras y visuales o talleres realizadas por los estudiantes de la materia de Proyectos integrados en Educación artística dirigidas al alumnado de Educación Infantil.

Las instalaciones también han sido el eje en torno al que se ha trabajado con una narrativa o tema transversal como el mar. En esta ocasión, se organizaron tres espacios diferentes, cada uno de los cuales estaba centrado en un nivel. De la superficie luminosa en la que las conchas o las piedras se convirtieron en instrumentos con los que ejecutaban diferentes piezas sonoras, pasando por un nivel intermedio en el que los niños y niñas eran parte de la fauna en una atmósfera de luz azulada y sonidos de agua, hasta el nivel más profundo y oscuro en el que la luz negra permitía ver aquello que es invisible desde la superficie.

Las instalaciones combinan estrategias multimodales con el fin de proporcionar experiencias sensoriales plenas en las que el tiempo se detiene para hacer, tocar, interactuar o crear. Como señala Bruno Munari (2018), el juego es esencial, ya que la creatividad emana de las experiencias cotidianas. Casi sin dirigir, facilitando materiales simples y procedimientos muy sencillos que despierten la curiosidad y favorezcan la inmediatez para comenzar a hacer. Una cosa que nos enseñan el arte, la música y las tendencias educativas actuales es que no debemos obsesionarnos con el resultado, sino centrarnos en el proceso.

5. Consideraciones finales

Las etapas educativas iniciales resultan cruciales en el desarrollo posterior de toda persona. La posibilidad de vivenciar experiencias que conjuntan diferentes lenguajes artísticos a través de la producción propia, individual y grupal favorece el desarrollo de la propia expresión y sensibilidad de forma significativa. En este sentido, la integración de las instalaciones y los cuentos sonORIZADOS posibilita un espacio privilegiado para la integración del espacio vivencial, los elementos que lo componen, la exploración sonora y el desarrollo de la creatividad de forma expresiva.

Conscientes de la importancia de los lenguajes artísticos para el aprendizaje y la construcción de una identidad cultural individual y colectiva para comprender el mundo, las miradas diversas, dotarse de una educación sensible y de herramientas que permitan comprender y expresar lo que se siente de un modo único... arte y educación conjugan verbos como explorar, sentir, crear, vivir, contar, escuchar o expresar... las instalaciones promueven

procesos educativos basados en acciones, vivencias y experiencias sentidas a través del juego y del cuerpo. Nos ofrecen herramientas que favorecen el sentido de pertenencia, el vínculo y el bienestar compartido, esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Referencias bibliográficas

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2014). Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de Infantil*, 77, 11-15.
- Álvarez-Uría, A., Garay, B. y Vizcarra, T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 891-910. <https://doi.org/10.5209/aris.76087>
- Akoschky, J. (2001). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Editorial Ricordi.
- Chavarría, J. (2020). *Instalaciones artísticas: El espacio significado*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025 Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Editorial Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. y García, S. (2013). *Construyendo con sonidos. Conciencia y creatividad en la educación musical*. Editorial Lumen.
- Malaguzzi, L. (2000). *Fragmentos. Comentarios para un código de lectura de la exposición. Si el ojo salta el mur (1981). Los cien lenguajes de los niños (1987)*. Reggio Children.
- Montoya Rubio, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Munari, B. (2018). *Fantasía: Invención, creatividad e imaginación en las comunicaciones visuales*. Gustavo Gili.
- Palacios, F. (2015). La gran explosión de los conciertos didácticos. *Eufonía*, 64, 7-18,
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (s.f.). Instalaciones de juego. Recuperado el 14 de junio de 2025 de <https://instalacionesdejuego.com/>
- Trigo Martínez, C., Gillanders, C. y Eirín Nemiña, R. (2022). Proyectos colaborativos a través de la educación artística. En C. Franco Vázquez y C. Gillanders (Coords.), *Proyectos colaborativos a través de la educación artística* (pp. 131-140). Peter Lang.

La cultura tradicional en la escuela: algunas prácticas de desarrollo curricular

ALEXANDRE SOTELINO-LOSADA

GI-Esulca, Universidade de Santiago de Compostela,
alexandre.sotelino@usc.es

DAVID ÁLVAREZ-CANEDA

GI-Esulca, Universidade de Santiago de Compostela,
david.alvarez@usc.es

MARCOS BOTANA-GARCÍA

CEIP Praia Xardín de Boiro,
markosbotana@edu.xunta.gal

Resumen: este capítulo analiza el papel de la educación en la preservación del patrimonio cultural inmaterial, destacando su impacto en la identidad y el sentido de pertenencia. La escuela actúa como un catalizador que promueve el respeto por las tradiciones y fomenta una ciudadanía comprometida. Se subraya la educación patrimonial como estrategia para conectar el aprendizaje con el entorno del alumnado. A partir de iniciativas en Galicia, se presentan ejemplos de integración curricular de la cultura tradicional, favoreciendo habilidades sociales, expresivas y comunicativas. Se concluye que incluir manifestaciones culturales en la enseñanza fortalece el aprendizaje contextualizado y la identidad colectiva. Sin embargo, se requiere una implementación más estructurada y una mayor formación docente para garantizar su continuidad en los programas escolares.

Palabras clave: cultura, educación, currículo, experiencias.

1. Educación patrimonial y pedagogía de las tradiciones

En un mundo globalizado, donde las sociedades se encuentran en un proceso continuo de transformación en sus formas de vida y costumbres, la educación emerge como un pilar fundamental en la transmisión y preservación del patrimonio cultural. A través de ella, se fomenta en las nuevas generaciones no solo el aprecio por este legado colectivo, sino también el compromiso con su conservación y enriquecimiento, asegurando así la continuidad de la identidad cultural de las comunidades que las representan (Sotelino, 2025).

El patrimonio, entendido como una construcción social, se relaciona y da forma a las identidades tanto individuales como colectivas. Abarca desde los bienes materiales o tangibles –aquellos que se poseen, se heredan y se transmiten– hasta los bienes inmateriales o intangibles, como valores, ideas, conocimientos, tradiciones y festividades (González-Monfort, 2019).

No obstante, cuando hablamos de patrimonio cultural, muchas veces queda olvidada la parte inmaterial de este, ya que, según la UNESCO (2003), el patrimonio cultural comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados/as. De esta forma, es evidente que este elemento constituye una parte fundamental en la configuración de la identidad individual y colectiva de las personas pertenecientes a esa comunidad, produciéndose un sentimiento de vinculación a un determinado territorio con unas prácticas culturales idiosincráticas (Sotelino y Rodríguez Fernández, 2010).

Por tanto, el patrimonio cultural inmaterial forma parte de la identidad de una comunidad. Es decir, cada comunidad posee unos trazos identitarios específicos y singulares que, a su vez, convergen y se pueden relacionar con las características propias de otra. Este aspecto supone un gran factor de perpetuación de la diversidad cultural frente a la exponente globalización.

La educación patrimonial es una disciplina que estudia y desarrolla iniciativas educativas orientadas a conectar a las personas con su legado cultural y fomentar la construcción de valores identitarios, el respeto entre culturas, la promoción de transformaciones sociales y la formación de una ciudadanía crítica y com-

prometida. El ámbito inmaterial no radica, por tanto, en la comprensión o estudio de la tradición o manifestación en sí misma, sino en el bagaje de conocimientos y expresiones adquiridas por una comunidad con el paso del tiempo y generación tras generación (Martín y Cuenca, 2015; UNESCO, 2003).

En España, las políticas ligadas a la educación patrimonial comenzaron a ganar relevancia hace poco más de una década, con la implementación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio por parte del Ministerio de Cultura en 2013. Este plan fue el punto de partida para el surgimiento de iniciativas autonómicas, como el Plan de Madrid (2019-2023), que ya cuenta con su segunda propuesta quinquenal (2025-2029), la reactivación del plan en Canarias (2020) y la planificación del mismo en Galicia (2021).

A pesar de estos avances, sigue siendo común, en foros científicos, espacios de transferencia de conocimiento y entre los y las propias docentes, la reivindicación de la necesidad de incrementar la presencia del patrimonio en el currículo escolar y en las normativas relacionadas con la conservación y divulgación del patrimonio (Fontal-Merillas y Castro-Martín, 2023).

Así pues, es necesario mencionar que la Comunidad Autónoma de Galicia declaró en 2024 como bien de interés cultural (BIC) la música y el baile tradicionales. Entre las medidas de salvaguarda destacan la elaboración de materiales didácticos en la enseñanza formal, implantación de actividades extraescolares en contextos no formales y potenciar la interacción activa de la enseñanza formal y no formal con profesionales, artistas, intérpretes, artesanos y personas portadoras del patrimonio inmaterial del baile y de la música tradicionales de Galicia.

Por todo ello, es necesario afirmar que la escuela, y el sistema educativo en su conjunto, puede entenderse como una instancia de mediación cultural. De este modo, los centros educativos se encuentran dentro de una red de hilos sociales con elementos identitarios y culturales que, ineludiblemente, forman parte de la vida del alumnado y que se pueden y deben aprovechar como punto de partida o elemento desencadenante de un proceso de aprendizaje innovador y contextualizado.

En este sentido, destaca la importancia del aprendizaje en contexto, que se basa en la premisa de que el proceso de aprendizaje adquiere relevancia siempre que se relacione estrechamente con

situaciones de la vida cotidiana del alumnado, ya que se adapta y relaciona con su entorno. La cultura experiencial no es otra cosa que la configuración de significados que el alumnado elabora de forma individual inducido/a por su contexto, en la vida ajena a la escuela, a través de intercambios espontáneos con el medio familiar, pero también social, que lo/a rodea a lo largo de toda su vida.

Actualmente, todavía es muy frecuente encontrar propuestas didácticas en las aulas desconectadas del contexto cercano del alumnado, sin relación con su realidad cotidiana, lo que dificulta la construcción de aprendizajes significativos. Ante esta situación, la educación formal debe revisar sus contenidos, garantizar una adecuada formación inicial y permanente del profesorado y emplear recursos didácticos flexibles que se adapten a cada contexto. Por ello, para que los procesos pedagógicos sean verdaderamente efectivos, las propuestas formativas deben partir del contexto y tener en cuenta las vivencias del alumnado, con el objetivo de dotarles de recursos que faciliten la aplicación de lo aprendido en su vida cotidiana.

En el punto de la vinculación del aprendizaje con la realidad contextual del alumnado es donde surge la importancia de la educación patrimonial como enfoque pedagógico que relaciona las experiencias culturales inmediatas del alumnado con su proceso de formación y educación (González-Monfort, 2019). Todo esto deriva en un proceso de aprendizaje único y especial, donde se destacan las características identitarias de la comunidad como punto de partida y de interés.

Además, dentro de los numerosos beneficios de este enfoque se pueden destacar:

- El fortalecimiento del sentimiento de pertenencia e identidad, tanto individual como colectiva.
- La promoción del respeto, valoración y comprensión hacia otras culturas, tradiciones, modos de vida, así como de la suya propia, ayudando a mantenerlas en el tiempo y a perpetuar esa riqueza cultural endógena.
- La conexión entre el currículum y la realidad endógena, así como la motivación intrínseca y el interés que suscita al alumnado, favorecen un proceso pedagógico más sólido.
- El intercambio de experiencias y conocimientos entre jóvenes, que permite explorar tradiciones, valores y expresiones

artísticas transmitidas de generación en generación y que configuran la cultura identitaria.

2. La cultura tradicional en la escuela

Los recursos patrimoniales, naturales y humanos que ofrece el entorno en el que se ubican las escuelas evidencia una dicotomía entre teoría y práctica, ya que, por una parte, la literatura y legislación académica exponen esta cuestión como un elemento vertebrador de la educación. Sin embargo, su implementación efectiva no es otra que una tarea pendiente. Los recursos que se emplean en las aulas son completamente ajenos tanto al contexto como al alumnado, lo que imposibilita claramente una coherencia pedagógica entre teoría y práctica.

A la hora de diseñar las propuestas didácticas, debemos aprovechar y explotar los puntos de interés del alumnado, descartando las concepciones tradicionales de la educación y apostando por un enfoque pedagógico adaptado tanto a las exigencias sociales actuales como a la demanda de situaciones estimulantes que sirvan como contextos de aprendizaje para el alumnado. Incorporar elementos de la cultura local podría actuar como un vínculo enriquecedor entre la comunidad, la educación y el individuo (Chao-Fernández, 2009; Muruamendiáraz, 2007).

Es incuestionable afirmar que el proceso educativo se desarrolla dentro de un contexto con unas características propias que influyen y forman parte de él. El hecho de aprovechar las situaciones que tienen lugar en el entorno más próximo supone una gran oportunidad para introducir a jóvenes en la vida de su comunidad, evidenciando, de manera prácticamente explícita, las configuraciones culturales propias del contexto y experimentando, progresivamente, un mayor arraigo e implicación cultural, comprometiéndose con la comunidad de referencia (Leira, 2012; Sotelino, 2009).

Una de las premisas de la educación obligatoria reside en preparar al alumnado para desarrollarse adecuadamente en la vida adulta, en formar ciudadanos/as críticos/as y, por lo tanto, es ineludible pensar en la fuerte vinculación entre patrimonio y ciudadanía (González-Monfort, 2019). La didáctica del patrimonio debería integrarse naturalmente en el proceso educativo para po-

der establecer una relación con las sociedades del pasado y entender, de esta forma, el presente, y poder actuar con criterio en la toma de decisiones y actuaciones futuras, ya que es imprescindible conocer el pasado para poder avanzar hacia el futuro.

Históricamente, el patrimonio cultural ha formado parte del currículo en España desde la promulgación de la LOGSE, aunque su concepto y tratamiento curricular han fluctuado tanto positivamente como negativamente en las posteriores reformas educativas. Actualmente, el Real Decreto 157/2022 y el Real Decreto 217/2022, que establecen la ordenación y enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente, y que tienen como base los principios de la LOMLOE, hacen referencia al patrimonio de manera destacada en la Competencia en Ciencia y Expresión Culturales (CCEC). Asimismo, el término aparece explícitamente en 29 ocasiones en Educación Primaria y 73 en Educación Secundaria Obligatoria.

Concretamente, la legislación que regula la ordenación y el currículo de las enseñanzas obligatorias de Galicia establece que uno de los enfoques claves que hay que tener presentes a lo largo de todo el proceso formativo del alumnado debe ser la educación intercultural, con el fin de garantizar una formación integral y adecuada. Además, en el artículo 4 de los respectivos decretos se hace referencia a la adquisición de nociones básicas de cultura, así como el hábito de convivencia, el sentido artístico, la creatividad y afectividad, entre otras, para contribuir al pleno desarrollo de la personalidad y adquirir una formación íntegra.

A pesar de estos avances en la normativa, es evidente que el sistema educativo español aún enfrenta deficiencias significativas en áreas como la educación artística. Estas carencias, identificadas por varios estudios, como el de Fontal-Merillas y Castro-Martín (2023), se deben tanto a limitaciones normativas como a deficiencias en la formación docente y a la idiosincrasia que prevalece en el enfoque pedagógico de muchos profesores.

De este modo, promover y llevar a cabo este tipo de prácticas contextualizadas pone de manifiesto el protagonismo de las culturas y de la propia comunidad local como punto inicial de una educación que tiene como base un contexto lleno de riqueza y patrimonio cultural, ya que el hecho de identificarse con el grupo social en el que cada persona reside supone compartir vivencias y

emociones que repercuten en la interacción con el medio comunitario en el que se insertan y, a la vez, con los individuos pertenecientes al mismo (Sotelino, 2022; Vicente-Nicolás et al., 2014).

Con todo, la necesidad y los beneficios de la inclusión de elementos etnográficos de los contextos más próximos de los/as jóvenes están plenamente justificados, ya que, de este modo, se estará promoviendo la puesta en valor de las tradiciones y elementos locales, fomentando su perpetuación y partiendo, además, de un punto de interés y de motivación intrínseca de alumnado que resalta la importancia en la configuración de la identidad personal y colectiva.

3. Experiencias y buenas prácticas en Galicia

La música y el baile tradicionales gallegos han ido adquiriendo progresiva relevancia en el sistema educativo como herramientas para el aprendizaje y la transmisión del patrimonio cultural (Chao-Fernández, 2009; Lagoa Blanco et al., 2022). Diversas iniciativas desarrolladas en Galicia han logrado integrar estas expresiones en el currículo escolar, combinando docencia, participación comunitaria y desarrollo competencial.

En A Estrada (Pontevedra), se ha promovido un proyecto de índole municipal que incorpora el baile tradicional gallego en los institutos. El alumnado no solo aprende los pasos básicos, sino que también se familiariza con la música, la indumentaria y el contexto histórico de estas manifestaciones. Gracias a la colaboración del profesorado de música y educación física, esta propuesta se articula de forma interdisciplinar e incluye exhibiciones en actos escolares que refuerzan la identidad cultural, la socialización y el trabajo cooperativo. La participación de músicos locales en las sesiones aporta autenticidad y estrecha el vínculo del alumnado con su entorno. Desde una perspectiva pedagógica, esta experiencia favorece la expresión corporal, la memoria coreográfica y la valoración de la diversidad, al tiempo que fomenta actitudes como el respeto y la colaboración.

En Cea (Ourense), el CPI Virxe da Saleta ha implementado un programa de normalización lingüística en el que la música tradicional ocupa un lugar central. A través de talleres dirigidos por docentes y músicos especializados, el alumnado aprende a

tocar instrumentos como la pandereta o el bombo, además de interpretar repertorio tradicional. Destaca la participación de las familias en sesiones intergeneracionales, en las que abuelos y progenitores transmiten saberes musicales generando una dinámica de aprendizaje cultural viva y significativa. Esta práctica ha contribuido al fortalecimiento del uso cotidiano del gallego, al mismo tiempo que ha promovido la integración del alumnado y la cohesión de la comunidad educativa.

En Meaño (Pontevedra), el CEIP As Covas lleva años integrando la música tradicional como eje articulador en las etapas de infantil y primaria. Desde los primeros cursos, el alumnado se inicia en el canto, la percusión y la danza popular mediante propuestas lúdicas y experienciales. La pandereta se utiliza como instrumento de introducción musical, favoreciendo el desarrollo auditivo y la coordinación motriz. Por su parte, los bailes tradicionales se incorporan a las clases de Educación física, mejorando la expresividad corporal y el ritmo a través de piezas como muíñeiras o jotas. Esta propuesta pedagógica favorece aprendizajes significativos vinculados al contexto cultural del alumnado, al tiempo que estimula la psicomotricidad, la atención y la creatividad.

En este marco, destaca el proyecto *Cantigas de peto*, una iniciativa transversal que recupera y trabaja con repertorio oral recogido en el propio municipio de Meaño. El proyecto refuerza la transmisión del patrimonio inmaterial y contribuye a fortalecer el vínculo con la comunidad local. Fruto de este trabajo colectivo se han generado distintos materiales, entre los que destacan un cancionero escolar y diversas producciones audiovisuales protagonizadas por el propio alumnado, que ponen en valor los saberes tradicionales y su integración en el ámbito educativo.

En Moaña (Pontevedra), la integración de la música y el baile tradicionales en los centros educativos ha adquirido un carácter estructural gracias a iniciativas municipales y al apoyo de asociaciones culturales. El IES As Barxas ha sido uno de los centros participantes en esta iniciativa, facilitando la participación del alumnado en festivales y encuentros de danza, lo que ha generado una amplia acogida entre la juventud. Las clases son impartidas tanto por profesorado del centro como por especialistas en folclore, lo que garantiza una formación rigurosa y respetuosa con la tradición. La colaboración con otras escuelas ha favoreci-

do el intercambio cultural entre localidades, mientras que, en el plano formativo, se han potenciado competencias como la coordinación, la memoria, la expresión emocional y el trabajo en equipo.

En Cedeira (A Coruña), el CEIP Nicolás del Río se ha consolidado como referente en la promoción del folclore gallego (Labraña, 2010). A través de actividades como la construcción de instrumentos, la recopilación de canciones populares o la organización de festivales escolares, el alumnado se aproxima al patrimonio sonoro de Galicia desde una edad temprana, reforzando su sentido de pertenencia cultural. En este mismo contexto, destaca el grupo de trabajo del Centro de Formación e Recursos (CFR) de Ferrol, formado por docentes comprometidos con la recuperación y difusión del patrimonio musical gallego. Entre sus propuestas sobresale el proyecto *Un mar de muiñeiras* (2019), que ha reunido a alumnado, profesorado y músicos locales en un esfuerzo colaborativo para revitalizar esta danza como expresión identitaria. A través de talleres, conciertos y encuentros intercentros, se promueven tanto la interpretación artística como el fortalecimiento del vínculo de la juventud con sus raíces culturales.

En 2025, con motivo de la dedicación del Día das Letras Galegas a las *cantareiras*, numerosos centros educativos han impulsado iniciativas centradas en el patrimonio inmaterial, especialmente en la música y el baile tradicionales. Estas propuestas pretenden acercar al alumnado a una dimensión esencial de la cultura gallega, promoviendo su conocimiento, valoración y transmisión. No obstante, el principal desafío reside en garantizar la continuidad de estas acciones más allá del marco conmemorativo, de modo que se integren de forma estable en los proyectos educativos y se conviertan en elementos sostenibles de la práctica docente.

5. Conclusiones

La educación patrimonial es clave en la transmisión del legado cultural inmaterial para fortalecer identidades en un mundo globalizado. Su integración en la escuela no solo preserva estas expresiones, sino que convierte la cultura local en un recurso peda-

gógico. Incorporar manifestaciones tradicionales en el currículo permite al alumnado conectar con su entorno, aplicar aprendizajes a situaciones reales y estrechar la relación entre escuela, familia y comunidad.

Más allá de la conservación cultural, enseñar tradiciones fomenta el respeto por la diversidad y una ciudadanía abierta al diálogo intercultural. La música y el baile tradicionales son herramientas pedagógicas transversales que potencian la expresión corporal, la comunicación y la socialización, además de fortalecer la inteligencia emocional.

Sin embargo, la falta de planificación sistemática en los programas educativos evidencia la necesidad de un enfoque estructurado que supere iniciativas esporádicas. Es fundamental capacitar al profesorado en metodologías innovadoras para garantizar la enseñanza del patrimonio cultural y su adaptación a los intereses del alumnado.

Finalmente, la conexión entre escuela y contexto sociocultural fortalece el arraigo juvenil a su territorio. La transmisión intergeneracional del saber y la valorización de las tradiciones aseguran la pervivencia y evolución del patrimonio cultural para futuras generaciones.

6. Referencias bibliográficas

- Chao-Fernández, R. (2009). *La enseñanza del folkllore gallego en los colegios de Educación Primaria de Galicia*. Conservatorio Municipal de Música de Villalba.
- Fontal-Merillas, O. y Castro-Martín, P. (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(2), 461-481. <https://doi.org/10.5209/aris.83752>
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Lagoa-Blanco, S., Rodríguez-Fernández, J. E. y Rodríguez-Fernández, M. del C. (2022). El baile tradicional gallego como herramienta para fomentar la actividad física en educación primaria. En V. Arufe

- Giráldez (Coord.), *Actas del 5º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2022* (pp. 45-56). Campus Educa-Sportis.
- Labraña, T. (2010). A música tradicional, axente de normalización lingüística. *Revista Galega de Educación*, 47, 56-59.
- Leira, U. (2012). El baile tradicional gallego como contenido en Educación Física. *EFDeportes.com: Revista Digital de Educación Física y Deportes* (175). <https://www.efdeportes.com/efd175/el-baile-tradicional-gallego-en-educacion-fisica.htm>
- Martín, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Muruamendiaraz, N. (2007). *Educación musical y danza tradicional. Un estudio descriptivo* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2003). *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?* <https://n9.cl/v6u8s>
- Sotelino, A. (2009). Entroido e identidade. Un punto de encontro entre culturas. *Revista Galega de Educación*, (43), 122-124. <https://n9.cl/87983>
- Sotelino, A. (28 de septiembre de 2022). A música e o baile tradicional na escola: Algúns argumentos desde a pedagogía. *Nós Diario*. <https://www.nosdiario.gal/opinion/alexandre-sotelino-losada/musica-baile-tradicional-escola-alguns-argumentos-pedagogia/20220927102602153340.html>
- Sotelino, A. (21 de marzo de 2025). Identidade e tradición: un tándem comunitario. *Nós Diario*. <https://www.nosdiario.gal/articulo/musica/identidade-tradicion-tandem-comunitario/20250321143713218903.html>
- Sotelino, A. y Rodríguez Fernández, M. A. (2010). Las dinámicas participativas de carácter espontáneo como referentes para el ocio comunitario. En Y. Lázaro y A. Makua (Eds.), *OcioGune2010. Ocio y valores: un horizonte de cambio, choque e innovación: comunicaciones* (pp. 351-362). Deusto Aisiazko Ikaskuntzen Institutua.
- Vicente-Nicolás, G., Mondéjar-Riquelme, Á. y Díaz-Pérez, A. (2014). La danza y música tradicional en el aula de educación primaria: opinión del alumnado. En C. J. Gómez Carrasco y A. Escarbajal Frutos (Coords.), *Calidad e innovación en educación primaria* (pp. 419-432). Universidad de Murcia.

Danzas tradicionales e históricas en el aula de primaria: un proyecto para el desarrollo de la creatividad

RAQUEL PASTOR-PRADA

Universidad Autónoma de Madrid, raquel.pastor@uam.es

GREGORIO VICENTE-NICOLÁS

Universidad de Murcia, gvicente@um.es

JUDITH SÁNCHEZ-MARROQUÍ

Escuela Infantil N.º 1 Molina de Segura (Murcia), jsm12@um.es

Resumen: la finalidad de este trabajo ha sido presentar un proyecto realizado en todos los cursos de un centro de educación primaria que tiene como peculiaridad la inclusión en el horario escolar de la danza como asignatura diferenciada dentro del contexto de la educación artística. Asimismo, la originalidad de este proyecto reside en la incorporación de la danza y la música histórica y tradicional como contenidos principales a partir de los cuales se articulan el resto de los contenidos. El enfoque metodológico adoptado se fundamenta en la danza educativa creativa, un doble concepto que aúna la danza como elemento educador y la danza como elemento expresivo y favorecedor de la creatividad. Como consideraciones finales, se destaca la singularización de la danza como asignatura con identidad propia y la inclusión de repertorio histórico con resultados positivos en el aula de educación primaria.

Palabras clave: danza histórica, danza educativa, creatividad, música, danza tradicional.

1. Introducción

España, como la mayoría de los países, no se encuentra entre ese grupo reducido de estados referentes en los que la danza ha alcanzado una «independencia» curricular con respecto a otras materias o disciplinas y, por tanto, engrosa el listado de asignaturas que el alumnado debe cursar en su enseñanza obligatoria. Si se realiza una breve revisión de la historia de la legislación educativa de nuestro país, se encuentran referencias implícitas y explícitas a este arte en algunos bloques de contenidos del área de artística de diferentes leyes (ej.: *El lenguaje corporal* en la LOGSE; *Música y danza* en la LOCE, o *La música, el movimiento y la danza* en la LOMCE), pero será en 2020, con la implantación de la LOMLOE, cuando la danza aparezca como área junto a música y alcance la deseada singularización. Sin embargo, no sabemos si se trata de un avance o un retroceso, pues resulta paradójico que esta nueva área no tenga un bloque de contenidos (saberes básicos) específico para danza y pase a incluirse, nuevamente, de forma implícita en el que lleva por nombre *Música y artes escénicas y performativas*. Además, la realidad de las aulas y la formación del profesorado sigue siendo similar, y la danza como tal sigue quedando al margen de la educación de nuestro alumnado.

Esta situación es la que hace singular e interesante la experiencia que se presenta en este trabajo y que se ha desarrollado desde 2019 hasta la fecha en todos los cursos de Educación Primaria del Colegio Ingenio de Aravaca (Madrid), cuyo proyecto educativo de centro contempla todas las artes dentro del horario lectivo, incluida la danza. Concretamente, en este capítulo se describe un proyecto que fusiona la asignatura de Música y Danza mediante la creatividad y las danzas históricas y tradicionales, creado e implementado por la profesora de danza educativa, Raquel Pastor Prada, y el profesor de música, David Velasco Bartolomé, especialistas en danza histórica y música barroca, respectivamente.

Las danzas tradicionales nos transmiten toda una simbología vinculada a la identidad de los pueblos y la diversidad cultural, al tiempo que favorecen la cohesión grupal y el trabajo cooperativo dentro del aula. «Se trata de un patrimonio cultural que nos proporciona uno de los elementos más eficaces para una educación social y emocional» (Maschat, 2006, p. 8). Sin embargo, casi la mitad de los docentes de primaria y secundaria en el estu-

dio de Pastor Prada et al. (2022) afirmaban que no realizaban actividades de movimiento y danza en sus aulas o que lo hacían con muy poca frecuencia.

Si nos centramos en aspectos relacionados con la creatividad y la improvisación en la danza, algunos estudios señalan la importancia que tiene el bienestar físico y psicológico para la interpretación, creatividad e improvisación en las danzas (Biasutti y Habe, 2021) y, por el contrario, otros, en cómo las danzas libres-creativas y la creatividad en la danza pueden fomentar la autoestima y confianza en uno mismo (Castillo Vera y Domínguez Cacho, 2017). Otros estudios afirman que, aunque las danzas están presentes en las aulas y el alumnado puede imitar los movimientos con frecuencia, los aspectos creativos de la danza son más limitados y, consecuentemente, tienen menos oportunidades para desarrollar la improvisación y crear sus propias danzas (Mattson y Gripson, 2024).

Por último, podría destacarse entre las experiencias educativas realizadas sobre danza creativa la de Matías et al. (2020) en Ciencias naturales con alumnado de primaria, donde transformó los conceptos científicos sobre el océano y la costa en movimiento y danza creativa. Un proyecto similar se llevó a cabo en secundaria, donde se integró el teatro, la danza y la música en la asignatura de ecología, lo que supuso un incremento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, además, aumentó la motivación por la asignatura (Oladipo y Akhigbe, 2022).

2. Diseño del proyecto

Este proyecto surge desde el proyecto educativo de centro, el cual contempla la inclusión de todas las artes dentro del horario lectivo: artes visuales, música, danza, teatro y poesía. Las clases de danza, al igual que las de música, se desarrollan una vez por semana en sesiones de 50 minutos, dentro de la asignatura de Música y Danza (materia de Educación Artística en Educación Primaria). En un porcentaje alto de las sesiones se desarrolla un proceso de codocencia en el aula, con un especialista de música y un especialista en danza educativa, lo que permite la utilización de música en directo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presentan los elementos más destacados del proyecto articulados en objetivos, metodología, actividades y evaluación.

2.1. Objetivos

1. Acercar al alumnado un repertorio asequible de danzas tradicionales e históricas con el fin de valorar la danza como un hecho artístico y social y como medio de expresión y comunicación a lo largo de los siglos.
2. Implementar procesos creativos dentro de la enseñanza de la danza tradicional: observar, improvisar, analizar, componer y reflexionar a través de estrategias para el pensamiento imaginativo, flexible y divergente.
3. Disfrutar y aprender a través del proceso creativo, favoreciendo motivaciones y recursos didácticos para el desarrollo de la creatividad individual y colectiva.
4. Promover la sensibilización corporal y la musicalidad en la danza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. Transmitir valores de respeto, tolerancia e inclusión social en el aula a través de la diversidad cultural que nos ofrece la danza tradicional.

2.2. Metodología

La metodología docente se basa en la danza educativa creativa, un doble concepto que aúna la danza como elemento educador y como elemento expresivo y favorecedor de la creatividad, como parte esencial en el desarrollo integral del individuo, que acoge diferentes sensibilidades, capacidades y necesidades y, por tanto, se adapta de manera idónea a contextos educativos no profesionales.

Es importante señalar el desarrollo integrado de la música y la danza dentro del aula como una unidad indisoluble en esta metodología que propone actividades que ayudan a entender la musicalidad de la danza, pero también el aprendizaje corporeizado de la música, no entendiendo la una sin la otra. Además, se fomenta la interrelación de la danza con diferentes artes, no solo con la música, también con la literatura, las artes visuales o el teatro, de forma que puedan ser integradas en proyectos educativos multidisciplinares.

En esta metodología el aprendizaje se produce desde el proceso creativo a través de la observación, imitación, exploración, improvisación, investigación y composición de movimiento, enten-

diendo la vivencia del cuerpo y la danza como formas de pensamiento, sensibilización y experimentación capaces de enriquecer el acontecimiento creativo dentro del aula. Asimismo, se viven procesos creativos desarrollados de forma grupal para abrir espacios de cooperación, comunicación, negociación y consenso desde la tolerancia y el respeto hacia los otros y las otras.

2.3. Actividades

Durante el primer trimestre, los docentes trabajan de forma más independiente en cuanto a la planificación de los contenidos, y después se coordinan para preparar el repertorio del concierto final. Por ejemplo, en la sesión de música aprenden a cantar o tocar la música de una danza que están bailando en la sesión de danza o, en el caso del repertorio histórico, se realiza una aproximación a instrumentos históricos como fídula, rabel, laúd e instrumentos de percusión. La programación anual de aula respecto a las sesiones de danza se estructura en tres bloques de contenidos:

1. Danza y expresión musical

En el primer bloque se desarrollan sesiones para introducir de una forma lúdica el movimiento corporal como vehículo para el aprendizaje y la expresión musical. Se proponen actividades para explorar el potencial expresivo, creativo y comunicativo a través del cuerpo, utilizando recursos y materiales motivadores, para favorecer la interrelación entre los participantes y crear cohesión grupal. Actividades como juegos rítmicos, musicales o motrices, improvisaciones de movimiento, danzas infantiles y danzas-juego, canciones motrices, trabajo con instrumentos de pequeña percusión, retahílas o cuentos, todo ello con la finalidad de proporcionar seguridad al alumnado para que puedan desinhibirse y ganar confianza.

2. Danzas tradicionales e históricas

El segundo bloque de la programación se centra en un trabajo más concreto en las danzas tradicionales e históricas. El proceso de enseñanza de estas danzas no se limita a que los alumnos imiten y reproduzcan los movimientos que el docente ejecuta, sino que se tienen en cuenta otras posibilidades abiertas a que los estudiantes generen sus propios movimientos (Pastor Prada

y Morales Fernández, 2021). Por ejemplo, los alumnos improvisan movimientos a partir de la música original, reelaboran nuevas secuencias coreográficas a partir de figuras o pasos previamente aprendidos, prueban diferentes formas espaciales (Haselbach, 1979) o, si la danza original contiene el elemento creativo, se inventan propuestas individuales solistas para que el resto de los danzantes imiten de forma simultánea o en eco (Maschat, 2006). Si la danza es cantada, se empieza aprendiendo la letra con el fin de entender su significado, para introducir, posteriormente, la melodía y comprender la vinculación con el movimiento. Es decir, se parte de una estructura metodológica más flexible, adaptada a las características de cada danza, con sucesivas versiones didácticas que progresivamente conducen hacia la coreografía original. A modo de ejemplo, se incluye la secuencia de enseñanza-aprendizaje de una danza del siglo XVI contenida en el tratado *Orchesographie* de Thoinot Arbeau (1588), así como fotos ilustrativas de dicho proceso (figuras 1, 2, 3, 4 y 5).

PAVANA (T. Arbeau s. XVI)

1 Calentamiento rítmico

- Calentamiento dirigido en forma de *solo-tutti* con diferentes posibilidades de percusión corporal.
- Termina con una ronda para que cada participante pueda crear su patrón rítmico que el resto imita en forma de eco.

2 Exploración creativa

- Se introduce el ritmo del bajo de Pavana con un pandero y el alumnado lo reproduce con diferentes formas de percusión corporal que eligen individualmente.
- Después se les pide que caminen por todo el espacio con diferentes secuencias de pasos inventados.
- Finalmente, lo ejecutan a través de gestos o movimientos repetitivos con diferentes segmentos corporales que van cambiando a una señal sonora.

3 ¡Sorpresa! Secuencia de Pavana

- Se propone una actividad más tranquila que llamamos ¡sorpresa! Sentados en el suelo con los ojos cerrados se reparten unos pequeños zapatitos (figuras 2 y 3) que deben de explorar a través del tacto para averiguar sus características antes de abrir los ojos (forma, tamaño, elasticidad, densidad, textura, temperatura, etc.).
- Comentamos de forma grupal los diferentes países y culturas de origen de los zapatitos y, a continuación, nos sirven para introducir la secuencia de la Pavana con pasos *doubles* y *singles*, cambiando de zapatitos con cada nueva estrofa.

4 Debate

- Tras varias repeticiones se les pregunta: ¿qué danza es esta?, ¿cuándo pensáis que se bailaba?, ¿alguien ha averiguado cuál es el truco de la Pavana para no equivocarse el pie que se mueve?, ¿lo probamos ahora con nuestros pies?

5 Bailamos la Pavana

- Se introduce la Pavana en forma procesional, evolucionando en círculo, primero individualmente y después en parejas.
- En otras sesiones se les propone que inventen por parejas una estrofa de la Pavana utilizando diferentes posibilidades que la secuencia coreográfica nos permite: avanzar, girar, retroceder, intercambiar el lugar con el compañero, etc., de forma que la coreografía final contenga una estrofa creada por los propios discentes.
- Se muestran ejemplos de la iconografía que se conserva de la Pavana para contextualizar aspectos sociológicos, históricos o geográficos, de forma que a través de pequeños diálogos estas informaciones sean interiorizadas vinculándolas a la experiencia que han vivido previamente sobre esta danza (figuras 4 y 5).
- En otros momentos se pide que dibujen su momento favorito de la danza o propuestas de nuevas trayectorias.

6 Corro reflexivo

- Por último, las sesiones acaban con una reflexión grupal sobre la clase, hablando de las actividades favoritas o de los aprendizajes logrados.

Figura 1. Secuencia de enseñanza-aprendizaje de la Pavana



Figuras 2 y 3. Fotos actividad exploración de zapatitos y práctica de pasos «doubles y simples»



Figuras 4 y 5. Ilustración de *Pavane à la cour d'Henri III* (Anónimo, ca. 1545-1600. Museo del Louvre) y fotos de ilustraciones presentadas al alumnado

3. El concierto

El tercer bloque de la programación se centra en la preparación de una de las actividades más destacadas del proyecto, la presentación que se realiza a final de curso. Si bien se es consciente de que en los proyectos de danza creativa y mediación cultural el proceso es más importante que el resultado final, son muchas las competencias artísticas y personales que entran en juego en una actividad concertística final. Para evitar que un «efecto colofón» eclipse otros aspectos procesuales del proyecto, se hace una selección de repertorio y de roles del alumnado que les permita expresar al máximo sus competencias artísticas en un clima de confianza, en donde se valora la realización de calidad, pero también se reconocen las limitaciones propias y ajenas, así como entender los errores como un reto de aprendizaje. Se trabaja también sobre la información que se presenta de cada danza,

por un lado, incluyéndola en el programa de mano y, por otro, se muestra en el concierto por los propios niños y niñas a modo de introducción de cada pieza. En todos los conciertos, se elige una de las danzas para repetirla de nuevo al final de la presentación y se invita a las familias a bailar con el alumnado y el resto del profesorado.

El repertorio es trabajado en su conjunto por todo el ciclo e, incluso, por todo el centro en algunas obras. El alumnado baila diferentes danzas, aunque en los conciertos finales cada ciclo tiene asignada una función diferente según la programación, asumiendo actividades de danza, canto o interpretación instrumental, o la combinación de dos de ellas. Con respecto al repertorio vocal e instrumental, las obras seleccionadas están comprendidas entre los siglos XIII y XVII, entre las que se encuentran diferentes cantigas de Alfonso X El Sabio (*Santa Maria Strela do día*, *Quen a omagen de Virgen* y *Rosa das rosas*), una obra de Martín Codax (*Ondas do mar de Vigo*) y una canción popular francesa (*Le Roi A Fait Battre Tambour*). También se incorpora en el repertorio música tradicional de diferentes regiones de España (*Xota de Vilar de Cabeiras* de Galicia, *La Tarara* de Andalucía o *A la mar* de Asturias) y música sefardí antigua (*A la una yo nascí* y *Hixa mía mi querida*). En el caso de esta última obra, el alumnado de primer ciclo creó las tres últimas estrofas para continuar la historia propuesta por la canción original (figura 6).

En relación con el repertorio dancístico, están presentes obras referentes del mundo de la danza histórica como es el tratado inglés *The English Dancing Master* de John Playford (1651) o *Orchesographie* de Thoinot Arbeau (1588). También se incorporan al repertorio danzas tradicionales de España y otros países europeos, como *La Gerigonza* (Ávila), *Biribilketa* (País Vasco), *Dansa de las Vetes* (Valencia), *Indo Eu* (Portugal) o *Boanopstekker* (Holanda), y de otros continentes como *La Botella* (México), el carnavalito *Canten Señores* (Argentina) o *Tsadik Katamar* (Israel).

Hixa mía mi querida

(Canción sefardí)

Nyckelharpa y flauta de pico

Hi - ja mí-a, mi que - ri - da a-man, a-man, no te e - ches a la mar
 Que me lle-ve, que me trai - ga a-man, a-man, sie-te pun-tas de hon - dor

Viola de gamba y fidula

Pandero golpe centro y golpe en aro

que la mar es - tá en for - tu - na mi - ra que - te va a lle - var.
 que m'en - glu - ta pe - xe pre - to pa - ra sal - var de l'a - mor.

Letra inventada por el alumnado

Esperando que regrese, aman, aman, como roca frente al mar su cabello es de miel y de sal toda su piel.	Veinte lunas y un día, aman, aman, desde que embarcó en un barco encerrada quiere ver a su mamá.	Tan rápido como el viento, aman, aman, corriendo hasta el hogar, una roca frente al mar que parece saludar, una roca frente al mar lo que queda de mamá.
---	--	--

Figura 6. Partitura y texto *Hixa mía mi querida* (canción sefardí)

2.4. Evaluación

La evaluación de este proyecto se realiza principalmente mediante debates sobre las actividades realizadas en clase, así como una reflexión final tras el concierto. Entre estos testimonios se pueden destacar: «Lo que más me ha gustado ha sido lo que he aprendido, la coordinación en equipo en *All in a Garden Green*, divertirme bailando como nunca y libremente con mis compañeros, algo realmente bonito» o «Lo que me ha gustado es presentar en el concierto la danza *Gathering Peascods* porque me daba ilusión». También se utilizan como instrumentos de evaluación las grabaciones de las interpretaciones/actuaciones y las representaciones gráficas de danzas o conciertos. En las figuras 7 y 8 se presentan ilustraciones relacionadas con las danzas y su vivencia del concierto final. A través de estos dibujos, el alumna-



Figura 7. Ilustraciones del alumnado utilizadas para los programas de mano de los conciertos

do refleja aspectos significativos desde su experiencia personal: la música en directo, el bailar mientras otros compañeros y compañeras cantan o tocan un instrumento, los nervios del momento, el vestuario especial para la ocasión, las formaciones en línea o en círculo dando la mano a otros danzantes, el entorno natural donde se realiza el concierto dentro del jardín del colegio o la representación del público.

Con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre esta experiencia, en el curso 2023-2024 se realizó un cuestionario a 41 niños y niñas de 2.º ciclo de Educación Primaria y se confirmó que a la mayoría le gustaba bailar (80 %), opinaban que la danza les hacía sentir mejor (68 %), mejoraba la relación con los demás (80 %), debería estar incluida en los centros como cualquier otra asignatura (93 %) y que servía para comprender mejor el pasado (83 %) (figura 9).



Figura 8. Ilustraciones del alumnado tras la realización del concierto

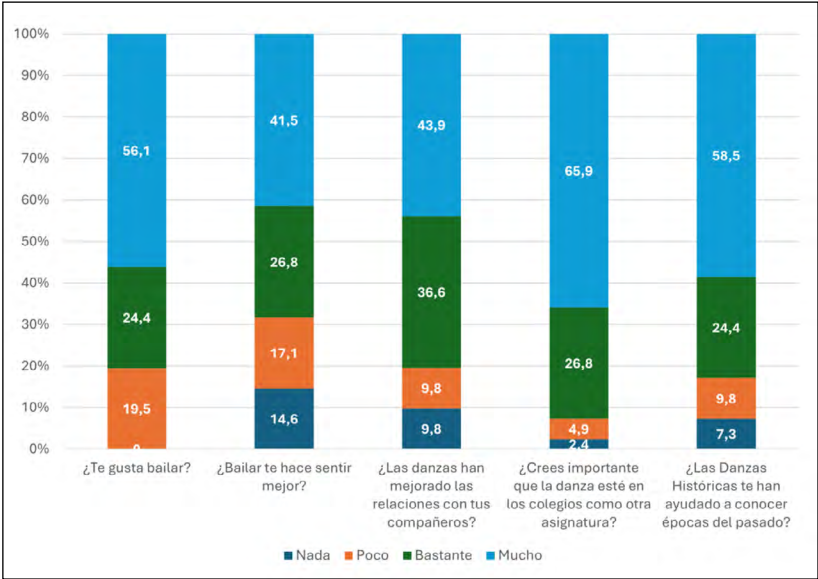


Figura 9. Resultados del cuestionario realizado por el alumnado

Por último, para evaluar las preferencias del alumnado se realizaron las siguientes preguntas abiertas: ¿qué es lo que más te gusta de la clase?, ¿qué danzas son tus preferidas y por qué? Los participantes explican que lo que más les gusta es bailar, cantar y tocar, hacer ejercicios de improvisación, la actividad de las sorpresas, aprender bailes de otras épocas o tocar la fídula, entre otras.

3. Conclusiones

Uno de los aspectos más destacados de este proyecto es la singularización de la danza como asignatura con identidad propia dentro del horario escolar, superando el carácter «subsidiario» de la educación de esta disciplina que se hace desde la música o la educación física. Igualmente, debe enfatizarse la interrelación y coordinación existente entre la asignatura de música y la de danza desde un enfoque de aportación recíproca y codocencia. Estas dos características nos llevan a considerar esta experiencia como un claro ejemplo de lo que realmente pretendía la asignatura de Música y Danza impulsada por la LOMLOE, aunque el desarrollo curricular que se hace de dicha asignatura, como se indicó en la introducción de este trabajo, siga otorgando a la danza un rol secundario o «de complemento».

Otra de las peculiaridades de este proyecto reside en la utilización de música en directo en las clases de danza y en el concierto. Esto permite la adaptación total de la música al desarrollo de estas sesiones, además de favorecer una escucha activa y la vinculación/integración de música y movimiento. Igualmente, debe destacarse como elemento motivador importante la utilización de instrumentos de época.

Desde el punto de vista de la metodología docente, este proyecto se fundamenta en los principios didácticos de la danza educativa creativa, en la que música y danza se acercan al alumnado, y no al contrario, mediante procesos, recursos y estrategias metodológicas adaptadas a los discentes. No solo se enseña danza o música, sino que se educa a través de ellas, teniendo siempre presente la importancia de los procesos creativos en la materia de educación artística y las experiencias grupales con un alto componente socioemocional.

Por último, cabe destacar que una de las originalidades de esta experiencia reside en la inclusión de repertorio histórico que, *a priori*, podría parecer no adecuado para estas edades o muy alejado de las preferencias del alumnado de primaria. Los resultados nos demuestran que no es así y que la selección de un repertorio de calidad, asequible y adecuado, con independencia de su momento histórico o contexto geográfico, no es óbice para el desarrollo de sinergias musicales y dancísticas creativas en el aula.

4. Referencias bibliográficas

- Biasutti, M. y Habe, K. (2021). Teachers' perspectives on dance improvisation and flow. *Research in Dance Education*, 24(3), 242-261. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1940915>
- Castillo Vera, E. y Domínguez Cacho, C. L. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 17, 73-80. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/291931/211461>
- Haselbach, B. (1979). Didáctica de la Danza. En B. Haselbach y H. Regner (Eds.), *Música y Danza para el niño* (pp. 65-78). Instituto Alemán.
- Maschat, V. (2006). El efecto social y emocional de la danza coral. *Orff-España*, 9, 7-9.
- Matías, A., Carrasco, A. R., Ramos, A. A. y Borges, R. (2020). Engaging children in geosciences through storytelling and creative dance. *Geoscience Communication*, 3(2), 167-177. <https://doi.org/10.5194/gc-3-167-2020>
- Mattsson, T. y Gripson, M. P. (2024). 'I did not know that the pupils loved dancing ... until the projector came': constructions of dance as learning activity in school-age educare. *Research in Dance Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2359112>
- Oladipo, A. J. y Akhigbe, J. N. (2022). Design and implementation of the performance arts enhanced three-stage instructional model. *The Journal of Educational Research*, 115(3), 209-222. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2096555>
- Pastor Prada, R. y Morales Fernández, Á. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos*, 41, 57-67. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82280>

Pastor Prada, R., Vicente Nicolás, G., López Melgarejo, A. M. y López Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: Percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>

Creación de melodías y coreografías con Escornabot. Iniciación al lenguaje de programación con robótica educativa libre

ALMUDENA ALONSO-FERREIRO

Universidade de Vigo, almalonso@uvigo.gal

M.^a MANUELA ORDÓÑEZ

Universidade de Vigo, mariamaneula.ordonez@uvigo.gal

Resumen: en un momento histórico en el que se hace necesario contar con una ciudadanía crítica y activa, conocer diferentes lenguajes permite diversas formas de expresión y de participación en la sociedad. En este contexto, la experiencia que se narra en este capítulo aúna dos lenguajes: el musical y el de programación. Se desarrolla una propuesta didáctica con alumnado de 4.º de Educación Primaria contextualizada en el proyecto documental integrado anual del centro, cuya temática es la música, a través de la creación de melodías y coreografías para aproximarse a la robótica educativa y la programación con recursos libres y abiertos, el robot Escornabot y el programa mBlock versión 3, y descubrir y explorar sus posibilidades. Se concluye la importancia de realizar propuestas abiertas y flexibles que sitúen al alumnado en el centro del proceso educativo y favorezcan la interacción, favoreciendo aprendizajes emergentes y espontáneos en la construcción conjunta de conocimiento.

Palabras clave: pensamiento computacional, robótica educativa, cultura *maker*, educación musical.

1. Introducción

En un momento histórico en el que el pensamiento computacional se establece como una habilidad y saber fundamental para la ciudadanía del siglo XXI, este capítulo aborda una experiencia en la que se inicia su desarrollo en el contexto musical, creando (programando) melodías y coreografías.

Esta experiencia, llevada a cabo con un grupo de 4.º de Educación Primaria de un CPI del sur de Galicia, emerge en un contexto más amplio que involucra dos iniciativas: el proyecto CompetenciaDixital (<https://competenciadixital.org/>) y el proyecto Biblioteca Creativa de la Asesoría de Bibliotecas Escolares de Galicia (<https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/?q=category/19/86>).

Ambas iniciativas centran su interés en la cultura *maker* y libre, en la pedagogía de la curiosidad, de la experimentación y de la investigación, con el fin de contribuir a la formación de una ciudadanía digital crítica. Supone cuestionar y reflexionar sobre cada elemento de la práctica educativa: la elección de los recursos, porqués y paraqués, la metodología y lugar del alumnado en la propuesta.

El proyecto Biblioteca Creativa asegura la equidad y justicia social en los centros gracias a una asignación presupuestaria para la realización de actividades formativas para el alumnado en periodo lectivo. El equipo de CompetenciaDixital diseña propuestas contextualizadas para acercar el lenguaje de programación a niñas y niños de infantil y primaria, incluyendo también a docentes y ofreciendo un espacio de aprendizaje compartido. En este contexto emerge esta experiencia, cuyo objetivo pone el foco en acercar al alumnado a la programación visual por bloques a través de la música.

La tecnología digital ha tenido un gran impacto en el ámbito musical en la creación de nuevos instrumentos y en la forma en que se comparte, crea y distribuye. En el ámbito educativo, contamos con tecnologías libres que permiten al alumnado crear música (instrumentos, melodías, danzas...): placa Makey (tecla-tecla), Escornabot o mBot-1. Compartimos dos enlaces con ejemplos: creación de instrumentos musicales con frutas (<https://youtu.be/X1mYalegtDI?feature=shared>) y coreografía del vals vienes de Johann Strauss a través de la botonera del Escornabot (<https://youtu.be/55TzIINOW1E>).

2. Descripción de la experiencia

La experiencia, titulada Nuevos Lenguajes y Pensamiento Computacional: EscornAcordes, surge del interés de un CPI del sur de Galicia por realizar una formación con robótica educativa centrada en la música (temática de su proyecto documental integrado anual). Esta actividad, en formato de taller, se realizó el 11 de febrero de 2022, Día de la Niña y la Mujer en la Ciencia.

La experiencia buscaba el logro de dos objetivos: 1) aproximarse a la robótica educativa y a los lenguajes visuales de programación creando melodías y bailes con Escornabot, y 2) descubrir y explorar las posibilidades de la programación.

Se llevó a cabo con 18 niñas y niños de un aula de 4.º de Educación Primaria. La sesión, de aproximadamente dos horas, abordó la iniciación a la programación tratando conceptos de educación musical como las notas, figuras musicales y su duración. Aunque el contenido principal se centró en conceptos y prácticas de programación (Brennan y Resnick, 2012): secuencias, bloques de acción (sonido/movimiento), comando «wait», bucles, programar, cargar, probar y depurar el código.

La iniciación a la programación se realizó con Escornabot, un proyecto de robótica educativa libre (Alonso-Ferreiro y Gesteiro, 2023), y mBlock 3, *software* libre de lenguaje de programación visual por bloques. Se siguió una secuencia –detallada a continuación– que permitió al alumnado descubrir los distintos tipos de bloques-comandos de forma autónoma, buscando respuesta a los retos propuestos.

La puesta en práctica sigue los fundamentos pedagógicos del proyecto CompetenciaDixital, centrados en ofrecer escenarios de aprendizaje donde la robótica educativa se convierte en contexto donde y con la que aprender nuevos saberes. Además, consideramos que el aprendizaje es necesariamente social, por lo que el diseño del taller fomenta el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de conocimiento. El diálogo se convierte en eje fundamental del proceso (hooks, 2021), materializado con las continuas puestas en común, apostando por una escuela que escucha y provoca el ejercicio de la libertad y la democracia (Freire, 1969) desde la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento y el aprender haciendo, proponiendo retos que favorezcan el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y promuevan la respuesta divergente.

El taller se organiza en tres fases: descubrimiento, programación guiada y resolución autónoma. Tres momentos en los que se combinan dinámicas de asamblea en gran grupo y propuestas en equipos. Cada equipo cuenta con ordenador portátil con el *software* mBlock-3, robot Escornabot-Brivoi-Compactus y cable USB (para la comunicación entre PC y robot) (figura 1).

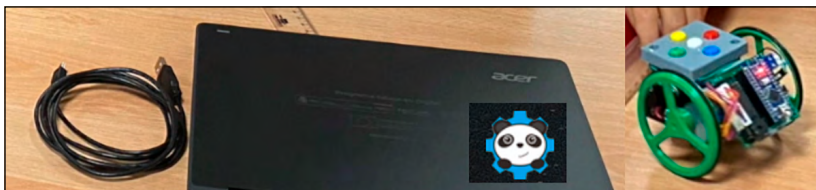


Figura 1. Recursos de cada equipo de trabajo

A continuación, narramos la experiencia concreta realizada, incluyendo en formato de bocadillos de diálogo las interacciones realizadas entre docentes y alumnado, con la intención de que pueda ser útil para su adaptación o transferencia a otros contextos y escenarios.

Descubrimiento

Esta fase es fundamental, ya que, como señala Piaget, «cuando le enseñas algo a un niño, le quitas para siempre la oportunidad de descubrirlo por sí mismo».

Sentados en ágora, manteniendo una relación horizontal con las niñas y niños, empezamos mostrando el Escornabot con el que realizamos la sesión. En esta fase se trata de ir descubriendo cómo es el *hardware* que vamos a utilizar. Comenzamos a explorarlo, primero a través de la observación.

Abiertos a los comentarios espontáneos de niños y niñas, y respetando su curiosidad, vamos lanzando preguntas que nos ayuden a entender y conocer el dispositivo con el que vamos a trabajar. Estas preguntas guían la observación y contribuyen a organizar el diálogo.

¿Qué es?

¡Es un Escornabot!

Comprobamos que identifican lo que mostramos. Nunca emplearon este robot, pero el centro cuenta con ellos. Además, tienen experiencia previa con robótica de botonera, en concreto con Colby (el *mouse* de Code&Learning).

Seguimos guiando la observación para que puedan activar sus conocimientos previos y hacer sus propias conjeturas:

¿Qué tiene?

¿De qué está hecho?

¿Qué necesita para funcionar?

Continuamos con formulación de hipótesis:

¿Qué creéis que hará?

¿Cómo funciona?

Para comprobar las hipótesis formuladas pasamos a la acción. A cada equipo (en este caso, cinco equipos de tres personas y una pareja) se le ofrece un Escornabot para que comiencen la experimentación y exploración libre. Este momento les permite descubrir sus movimientos, luces y sonidos.

Buscan cómo encender el Escornabot. Les cuesta un poco encontrar el interruptor (en la parte de abajo): les pedimos que lo cojan, manipulen y exploren sin miedo, y es ahí cuando encuentran el interruptor.

Dejamos un tiempo-espacio de exploración libre. Observamos que transfieren su experiencia con los «ratones-mouse» y enseguida se hacen con la botonera del Escornabot.

Tras la experimentación, se vuelve a la agrupación de gran grupo para hacer la puesta en común de los hallazgos realizados.

¿Qué creéis que hacen los botones?

Se mueve y gira.

¿Cuánto avanza? ¿Lo sabéis?

10 centímetros...

Cogen las reglas de sus estuches para medir el avance y comprobar la veracidad de sus respuestas basadas en la estimación.

¡Avanza 12!

[Nos resulta curioso y preguntamos con incredulidad]:
¿12 centímetros?

¡Sí, 12!

En ese momento nos percatamos de que en el centro emplean los ratones *Mouse* que tienen un avance de 12,5 cm. Entonces, para poder emplear los tableros-plantillas con todos los robots han modificado el código del Escornabot para que tenga un avance de 12,5 cm.

Aprovechamos esta situación para advertir que se puede cambiar el código –el *software*– del Escornabot para adaptarlo a nuestras necesidades y seguimos con la puesta en común tras la exploración libre.

¿Qué más descubristeis? Además de movimiento, ¿qué hace?

¡Pitidos! ¡Sonidos! Suena.

¿Cuándo?

Con cada acción y al final.

¡Y cuándo lo enciendes!

En este momento, los invitamos a escuchar y comprobar los sonidos que hace Escornabot en los momentos identificados. Comprueban que tiene una melodía inicial y una final. Una de las niñas las reproduce con su voz.

¿Cómo podemos hacer para poner nuestros propios sonidos?

¡Programándolo!

¿Queréis que hagamos nuestra propia melodía?

¡Síííí!

Y ¿cómo lo hacemos?

Hay que conectarlo con el ordenador

¿Cómo?

Con este cable que hay aquí [señala el cable USB que tiene en la mesa]

Continuando con el aprendizaje por descubrimiento, experimentan cómo conectarlo. La entrada del USB-A al ordenador la ven rápido, les cuesta más encontrar la entrada-conexión en el Escornabot.

Para reprogramar el cerebro del Escornabot, ¿cómo podemos hacer?

¿Cómo podemos cambiar ese programa?

¿Cómo accedemos al cerebro?

Estas preguntas sirven para anticipar el siguiente momento del taller y ayudar a que encuentren la conexión USB-mini del robot y lo conecten al PC.

Programación guiada

Una vez que están conectados en el PC, abrimos el programa mBlock-3. Les guiamos para que realicen dos pasos fundamentales para poder cargar en el robot los programas que creen:

1. Poner el programa en modo Arduino (Menú – EDIT Arduino).
2. Seleccionar y conectar el puerto serie para comunicar el robot con el PC.

A continuación, promovemos que, en equipos, exploren la plataforma (mBlock) de forma libre. Y, en gran grupo, compartimos algunas observaciones:

- a) En la pantalla aparecen una serie de bloques activos. Estos bloques son los únicos que vamos a poder emplear para programar el Escornabot.
- b) Localizan rápidamente la sección «Robots».
- c) Observan y exploran los bloques y comandos que los integran.

Tras explorar la plataforma, continuamos con la puesta en común desde los grupos:

¿Encontrasteis un bloque diferente? ¿Único?

Es para iniciar.

Efectivamente, es el bloque de inicio de programa. Siempre empezamos por ahí, y se pone una única vez. Tiene un solo enganche por abajo porque no se le puede colocar-conectar nada por arriba.

Siguen explorando el programa y comenzamos a hablar de otros bloques y comandos, fijando la atención en su forma: unos tienen forma de pieza de puzzle; otros, forma de C; otros, hexagonal. A continuación, nos centramos en el contenido de los bloques para poder empezar a construir nuestro primer programa.

A ver si encontráis un bloque de acción que nos permita hacer nuestra melodía.

Unos encuentran un bloque de «Sonidos-pitidos» y otras directamente van al bloque de «Notas».

Les proponemos que hagan un programa de dos comandos, es decir, dos notas musicales. Y lo cargamos en Escornabot usando «subir programa».

Las niñas y niños escuchan su primer programa.

¿Qué sucede?

Suenan las dos notas y para.

Volvemos sobre el ordenador para revisar y seguir el código construido que se ha ejecutado. En la zona de programación solo hay tres bloques: bloque de inicio y dos comandos de reproducción de notas musicales. Ahí acaba el código, por lo que el programa acaba ahí.

Les ayudamos a descubrir el botón «reset», que reinicia el dispositivo y, por tanto, relanza el código; eso les permite volver a escuchar las dos notas que han programado. Les gusta ver que funciona el programa que han creado y pulsan el botón «reset» en varias ocasiones para escucharlo.

¿Podemos probar con más notas?

¡Claro! [Les pedimos que experimenten y construyan sus propios códigos].

Sin demora, los equipos se ponen a crear y trabajar de forma autónoma y colaborativamente.

En este momento, ponen en acción varias prácticas vinculadas a la programación: exploran diferentes comandos de música y crean nuevas melodías (programan código); los suben al Escornabot (cargan el código); escuchan (prueban); vuelven al programa para incluir nuevas notas (reprograman), y, tras observar errores o

discordancias, cambian lo que no les convence (depuran el código). De esta forma van probando composiciones diferentes.

Tras la experimentación y creación de múltiples programas, es decir, la composición de diversas melodías, compartimos con nuestro Escornabot una melodía que identifican rápidamente.

¡Cumpleaños feliz!

Espontáneamente, entonan la canción y la reproducen con sus voces. Y una niña dice:

No es en do, es en sol.

¿Cómo?

¡Cumpleaños feliz no es en do, es en sol!

Les proponemos que creen un programa con esta melodía. Inmediatamente aceptan y resuelven el reto. Lo hacen organizando los comandos con las notas de forma secuenciada, considerando el comentario de su compañera e iniciando en sol.

Una de las niñas advierte:

Pero el sol-sol, suena sool.

Nos indica que las dos corcheas seguidas, dos comandos con la misma nota y la misma duración, suenan consecutivas sin interrupción apreciándose como una única nota con el doble de valor (negra).

¿Cómo podemos hacer para que suenen ambas notas?
[Introducimos un comando fundamental en el lenguaje de programación en el momento en que aparece la necesidad de emplearlo: «Wait – Pausa»].

¿Cómo podemos hacer para que haga una pausa, una espera?

Estas preguntas les hacen buscar y explorar por los bloques de las diferentes categorías. En «Control» encuentran el comando «wait/espera 1 seg».

Empiezan a introducir este nuevo comando en sus programas y continúan con la secuencia anterior: cargan, prueban y observan que un segundo es demasiado tiempo de espera entre notas. Por lo tanto, depuran el código revisando las posibilidades de modificación del «wait». Comienzan a personalizar sus códigos incorporando fracciones de segundo.

De nuevo repiten la estructura ya conocida. Cargan el programa. Prueban. Observan. Depuran. Van cargando los programas hechos y retocándolos en función de los errores que observan o del resultado –alejado– de lo que quieren lograr.

Con cada avance se consolida el proceso iterativo (figura 2) que realizan cada vez para mejorar y adaptarse a las demandas.



Figura 2. Ciclo del proceso de programación

Tras introducir el comando «wait», programan la siguiente composición musical: sol-sol-la-sol-do-si. En este momento observan y comentan que en la canción de *Cumpleaños Feliz* esa melodía se repite. Introducimos, porque emerge en la experiencia fruto de su curiosidad y aparece como una necesidad, un nuevo comando, «Bucles», también elemento fundamental en el lenguaje de programación.

¿Cómo hacemos entonces para que se repita X veces?

Algunos equipos encuentran en la categoría «Control» el comando «Repeat x». Otros equipos no encuentran el bloque de «Bucles» y deciden repetir todos los comandos de nuevo, en este caso tres veces. Los bloques bucle, con forma de C, indican que todo lo que se introduzca en su interior se considera como una unidad. Una agrupación que se repite las veces que indiquemos.

Después de ver cómo resolvían este momento (figura 3), realizamos otra puesta en común. Un espacio para la reflexión conjunta en el que buscamos la creación de aprendizajes a partir de compartir la experiencia y proceso vividos.

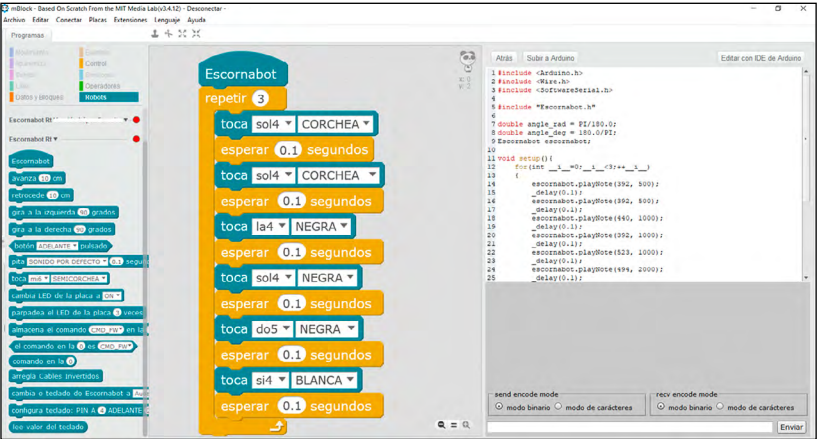


Figura 3. Programación del código de la melodía sol-sol-la-sol-do-si

Resolución autónoma

Tras introducir estos conceptos y su práctica, es el momento de crear melodías propias. Para contextualizar esta parte del taller, propusimos a las niñas y niños el siguiente reto:

¿Inventamos o creamos una coreografía que intercale melodía-música y baile-danza? [Sonido y movimiento].

Tras aceptar el reto, no tardan en crear sus propios programas para cargarlos en los Escornabots y comenzar el proceso iterativo de ensayo y depuración (cambian o modifican aquello que no les convence) (figura 2).

Las fases previas permiten al alumnado familiarizarse con la programación a través de un lenguaje visual por bloques (mBlock), en este caso contextualizando la propuesta en la creación musical enlazando con la temática de su proyecto de centro. Esta aproximación previa permite al alumnado introducir nuevos comandos, como los de movimiento, de forma autónoma, transfiriendo los aprendizajes realizados hasta el momento. Tras proponer el reto, el alumnado programa los robots incorporando avances, retrocesos y giros.

Hay una gran emoción por combinar la creación de melodías con el movimiento de los robots. Como sucedía en las fases anteriores del taller, también en este momento cada equipo explora y experimenta libremente.

- Un grupo quiere recorrer un metro de distancia. Por lo que se preguntan ¿cuántos centímetros son? Se cuestionan y buscan la respuesta para lograr su objetivo. Luego se proponen avanzar cinco metros. Deciden que diez metros es demasiada distancia porque el taller se desarrolla en la biblioteca y el espacio los condiciona.
- Un grupo pone 1000 ° de giro. Antes de ejecutarlo comienza a cuestionarse ¿cuántas vueltas programamos?
- Un grupo de niñas crea una coreografía, incluyendo sonido-música y movimiento-baile, y cuando cargan el código al Escornabot y lo ejecutan, ellas imitan y realizan simultáneamente los movimientos del robot.
- Un grupo mide el largo de la mesa-pupitre y programan un avance con la distancia exacta, justa, para que el Escornabot llegue al borde sin caer.

En esta experiencia observamos que solo algunos de los grupos se concentran en combinar el desplazamiento y la música, mientras otros grupos prefieren fijar su interés en el desplazamiento y las opciones de personalización dando respuesta a su curiosidad. Este interés en el movimiento es recurrente en los talleres que realizamos y es algo que el alumnado demanda con insistencia.

Esta propuesta fue el inicio de un trabajo más profundo en el aula, donde los Escornabots se convirtieron en actores/actrices de las obras de teatro realizadas por el alumnado de 4.º EP en

las que representaban los guiones de niños y niñas orientados a la expresión de emociones. Este proyecto posterior les ha permitido aplicar parte de lo aprendido y transferirlo a nuevas situaciones.

3. Recomendaciones prácticas

La experiencia relatada en este capítulo es un taller realizado en una única sesión de dos horas. Recomendamos pensar la propuesta en el marco de un proyecto de aula, a lo largo de varias sesiones de clase, para permitir mayor tiempo de experimentación, mayor espacio para la reflexión y para el asentamiento de los conocimientos construidos, incluyendo la posibilidad de que el alumnado proponga sus propios retos.

La creación de melodías y danzas con robótica a través del lenguaje de programación visual por bloques puede realizarse con otros recursos que están llegando a los centros a través del Proyecto Código Escuela 4.0, como el robot mBot-1 y el *software* mBlock-4, ambos *Open Source*.

4. Consideraciones finales

Esta experiencia pone de manifiesto la extraordinaria conexión entre música y tecnología digital. La creación de melodías y danzas provoca una gran curiosidad e inquietud en el alumnado de Educación Primaria, interés que podemos vincular al que despierta la robótica en estas edades, de forma que aprendemos dos lenguajes, relevantes e imprescindibles, para que la ciudadanía del siglo XXI pueda expresarse en el mundo en el que vive.

Este tipo de experiencias rompe con el corsé impuesto por las empresas de tecnología privativa que envían a los centros propuestas ligadas a tableros en las que llevar el robot del punto A al punto B prefijado; propuestas sin contexto real y en las que el alumnado es un agente pasivo, mero ejecutor.

Especialmente, en las prácticas con tecnología es importante cuestionarse qué tecnología, por qué, para qué y cómo. Elegir tecnologías libres supone incorporar en el proceso educativo valores éticos como la seguridad, la libertad, la cooperación, la au-

tonomía o la solidaridad. En el cómo es fundamental pensar en propuestas contextualizadas que vayan más allá del aprender a programar (Alonso-Ferreiro y Zabalza-Cerdeiriña, 2024), que ubiquen al alumnado en el centro del proceso, donde tengan un rol activo y creativo, que les permita expresarse. En este sentido, el trabajo con robótica sin tablero estimula su curiosidad y creatividad, favorece la demanda de conceptos más complejos para dar respuesta a las necesidades sentidas y fomenta la respuesta divergente.

Cabe destacar, además, ciertas situaciones que se dieron en el taller de forma completamente espontánea. Entre ellas, uno de los equipos le puso nombre a su robot LISI. En este mismo grupo, el Escornabot tenía una rueda rota y, al final de la sesión, una componente del grupo arregla el robot cambiando la rueda; ejemplo de cómo la cultura *maker* impregna el taller y crea un ambiente en el que niñas y niños son autónomos, independientes y autosuficientes.

5. Referencias bibliográficas

- Alonso-Ferreiro, A. y Gesteiro, M. (2023). Nuevos lenguajes para leer y escribir (en) el mundo actual: el proyecto CompetenciaDixital. En M. I. Vidal-Esteve, M. M. Romero-Rodrigo, M. Sánchez-Cruz y V. Gabarda-Méndez (Coords.), *En digital: experiencias y reflexiones para el uso de la tecnología en educación* (pp. 511-521). Dykinson.
- Alonso-Ferreiro, A. y Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2024). Programar para aprender vs. Aprender a programar: Pensamiento Computacional y Robótica Educativa en Educación Infantil. En J. Rodríguez-Rodríguez, M. Area y Á. San-Martín-Alonso (Coords.), *Infancia y Transformación Digital de la Educación. Miradas Diversas* (pp. 201-218). Dykinson.
- Brennan, K. y Resnick, M. (2012). *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking* [Paper]. American Educational Research Association.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.

La educación musical a través del pódcast en el programa biomúsica

LUCÍA ABARRATEGUI AMADO

Universidade Santiago de Compostela, lu.aba@hotmail.com

LAURA TOJEIRO PÉREZ

Universidade Santiago de Compostela, laura.tojeiro.perez@usc.es

Resumen: el presente artículo refleja una propuesta didáctica en la que se implementa el pódcast como recurso para la educación musical. Para ilustrar la temática, recogemos el desarrollo de una experiencia educativa que tuvo lugar en el curso 2017-2018 en el marco del Programa de Enriquecimiento Ronsel do Campus organizado por la Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC) y desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, en la Universidad de Santiago de Compostela. El análisis de la información recogida, a través de la observación de campo y los cuestionarios realizados al alumnado, muestra que el pódcast puede ser un gran aliado para trabajar contenidos del área de música, como la práctica vocal e instrumental, la expresión artística y creativa o la alfabetización musical. Además, también permite, de manera transversal, abordar competencias claves como la comunicación lingüística, la competencia digital y la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Palabras clave: innovación pedagógica, radio educativa, creación musical, interdisciplinaridad.

1. Introducción

La música, al igual que la radio, tiene su propio lenguaje. A lo largo de la historia, ambas se han relacionado de manera estrecha. De hecho, la música constituye un elemento fundamental

en el lenguaje radiofónico y, por su parte, este medio de comunicación ha supuesto un importante altavoz para la música.

Por otro lado, las dos han mostrado un gran potencial como herramientas pedagógicas, lo que ha quedado recogido en distintas publicaciones (Nuez, 2010; Palazón, 2011; Climent, 2018; Bravo, 2022). En esta línea, compartiremos a través de este artículo una propuesta didáctica en la que concurren ambos lenguajes. Del mismo se desprenden orientaciones y estrategias que permiten establecer un proceso sinérgico entre el pódcast, como *alter ego* emergente de la radio, y la música.

En el curso 2017-2018 desarrollamos un taller de pódcast biomusical en el marco de los programas de enriquecimiento Ronsel do Campus, una iniciativa desarrollada en acuerdo con la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y la Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC), con el objetivo de abordar contenidos extracurriculares desde un prisma interdisciplinar con alumnado de altas capacidades (ASAC Galicia, 2025).

La propuesta didáctica se llevó a cabo a lo largo de nueve sesiones, de tres horas cada una, con alumnado de entre diez y once años. El objetivo principal era orientar a las personas participantes en la creación de un pódcast cuyos contenidos estuvieran vinculados al conocimiento de los distintos continentes del planeta, sus problemáticas medioambientales y su riqueza musical. Para ello, la música constituyó un elemento fundamental en el desarrollo del proyecto, pero también estuvieron muy presentes otros elementos del lenguaje radiofónico como la voz, los efectos de sonido o el silencio.

A pesar de que la iniciativa se desarrolló con alumnado de altas capacidades intelectuales que cursaba Educación Primaria, cabe señalar que la propuesta didáctica que se describe puede adaptarse a cualquier nivel educativo y a un público diverso. En este sentido, la música y la radio pueden ser recursos que faciliten el aprendizaje, la inclusión, el trabajo en equipo y la creatividad, y constituyen lenguajes fácilmente accesibles y motivadores para todo tipo de alumnado.

De hecho, en el currículo de Educación Primaria, el área de Música y Danza se recoge su desarrollo en una doble dimensión, reflexiva y creativa (DOG, 2022, p. 49742). Es decir, abarca la valoración de producciones culturales y artísticas, pero también se favorece la exploración de diversos lenguajes. El uso de radio y

música en otros niveles y con impacto en otras materias también se detalla en el currículo de Educación Secundaria. En el artículo 16.4 existe una mención expresa al uso de acciones que incluyan a la música y el pódcast como herramientas para fomentar la expresión oral y las competencias activas (DOG, 2022).

En este sentido, la propuesta didáctica que exponemos gira en torno al conocimiento de la música vinculada a los distintos continentes del planeta, pero también se ocupa de promover el conocimiento de estos lugares en términos medioambientales con el fin de concienciar sobre la emergencia climática, siguiendo así los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) marcados por la Agenda 2030. Concretamente, esta aproximación didáctica está orientada a trabajar los ODS 4 (educación de calidad), ODS 13 (acción por el clima) y ODS 12 (producción y consumo responsables).

Además, se trata de un proyecto potenciado por el uso de la radio como medio, ya que la construcción del pódcast favoreció la investigación sobre manifestaciones culturales y artísticas, estimuló la producción de creaciones musicales y facilitó el trabajo con la voz y las capacidades expresivas y creativas. No en vano, la radio ha mostrado su capacidad para vehicular la interdisciplinariedad, tanto por ser un continente para la sinergia de distintas materias como para ser altavoz y proceso en el trabajo con cualquier contenido. Cabe destacar, además, el valor añadido que resulta del uso de la radio y la música de manera conjunta. Ambos son lenguajes que permiten al alumnado trabajar sus capacidades expresivas e imaginativas potenciando el trabajo colaborativo y la competencia digital; esto es, desde la creación de contenidos en este entorno hasta el desarrollo del espíritu crítico ante las informaciones trabajadas.

2. Descripción de la experiencia

La experiencia de pódcast biomusical que nos ocupa se realizó entre octubre de 2016 y febrero de 2017 en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la USC. Se desarrolló en horario extraescolar, los sábados por las mañanas, a lo largo de nueve sesiones de 180 minutos. En esta participó un grupo compuesto por ocho integrantes.

El proceso se gestó a través del trabajo relacionado con cada continente: los Polos, Norteamérica, Sudamérica, Europa, África, Asia y Oceanía. Aunó distintas actividades interactivas e interdisciplinarias para incentivar la curiosidad y la creatividad del alumnado. De esta manera, la propuesta didáctica que la sustenta integra música y geografía, pero también biología, etnología, tecnología del sonido, arte y cultura para desembocar en un pódcast biomusical. Así, el programa de radio, como resultado final, supuso un compendio sonoro de la actividad para concienciar sobre la emergencia climática que afecta al mundo. Un planteamiento que responde a los siguientes objetivos:

- Impulsar el conocimiento de los continentes desde una perspectiva integradora.
- Incentivar la curiosidad y la expresión de emociones a través de una propuesta lúdica y formativa.
- Fomentar el trabajo colaborativo y la capacidad de socialización.
- Estimular la alfabetización musical y la imaginación para conectar campos del conocimiento.
- Promover la creatividad, la investigación y el espíritu crítico a través de los procesos de creación radiofónica.

Para la consecución de estas metas, la metodología empleada se cimentó en los principios de interdisciplinariedad, integración y creatividad de la asociación (ASAC Galicia, 2025). Además, se hizo hincapié en los intereses del propio alumnado y en las diversas capacidades existentes en el grupo, desde donde se fomentó el trabajo colaborativo y la adaptación curricular.

El desarrollo del curso requirió de un equipo interdisciplinar compuesto por especialistas provenientes de áreas de la innovación educativa, la música, la biología y la radio. A nivel material, fueron imprescindibles recursos tecnológicos como ordenador, proyector, cámara, grabadoras, mesa de sonido y micrófonos. También se emplearon instrumentos musicales de distintas procedencias como las maracas, el güiro, sonajas de semillas o palos de lluvia, entre otros. Por último, también se necesitaron recursos de soporte como folios, libros, pinturas, tijeras, pegamento, etc. Además, se recolectaron materiales naturales (palos, castañas, piedras y piñas) para realizar las sonorizaciones, así como

elementos sonoros y/o decorativos representativos de distintos continentes.

En la planificación de las sesiones optamos por una estructura similar para cada lugar. Así, la primera parte se destinó a un acercamiento inicial al continente; la segunda, a conocer su fauna y su flora; la tercera, a indagar en la problemática ambiental asociada a cada uno; la cuarta estuvo basada en conocer la música de cada lugar, y la quinta, en la creación sonora. Por otro lado, cada sesión comprendió una exposición interactiva en la que se abordaron aspectos geográficos, ambientales, culturales y musicales de cada continente a través de distintos recursos (vídeos, audios, explicaciones, mapas, aplicaciones, etc.). A esta exposición le siguieron distintas actividades. En la tabla 1 detallamos cada actividad con sus correspondientes materiales, así como la temática abordada en cada sesión y la problemática ambiental asociada a cada continente.

Tabla 1. Desglose de sesiones, actividades y materiales utilizados en la propuesta didáctica

Temática	Actividades	Materiales
Vida y música del Polo Norte y el Polo Sur. Problemática ambiental: el deshielo.	Actividad 1. El alumnado dibuja los animales de los Polos en un mapa mientras escucha una canción inspirada en el deshielo.	Canción <i>Elegy of the arctic</i> de Ludovico Einaudi.
	Actividad 2. Lluvia de ideas sobre causas y efectos del deshielo.	Mapa de los Polos y pinturas.
	Actividad 3. Creación de instrumentos inspirados en el agua como elemento predominante en el continente.	Táperes, botes de cristal, canicas, botella, tenedores y lana.
	Actividad 4. Improvisación grupal para crear la melodía del deshielo y grabación.	Dispositivo de grabación.
	Actividad 5. Presentación de cada instrumento y producción de los sonidos relacionados con los Polos.	Dispositivo de grabación.

Temática	Actividades	Materiales
Vida y música de Norteamérica. Problemática ambiental: contaminación.	Actividad 1. Escucha de ruidos derivados de la contaminación.	Efectos de sonido de coches, obras, oficinas, aviones, etc.
	Actividad 2. Creación de un relato relacionado con la contaminación.	Papel y lápiz.
	Actividad 3. Creación de instrumentos con materiales reciclados.	Botellas y tapones para construir tambores, rascadores y cascabeles.
	Actividad 4. Ambientación del relato con los instrumentos y grabación.	Dispositivo de grabación.
Vida y música de Sudamérica. Problemática ambiental: deforestación.	Actividad 1. Colocar fotografías vinculadas a Sudamérica en el mapa.	Mapa grande y fotografías.
	Actividad 2. Comparación del tamaño de los países a través de una herramienta digital.	Herramienta <i>online</i> «The True Size Of».
	Actividad 3. Concurso para relacionar la fotografía de un animal con su sonido.	Fotografía de animales de Sudamérica y sonidos.
	Actividad 4. Debate radiofónico sobre las causas y consecuencias de la deforestación. Reflexión sobre la letra de la canción <i>Cuando los ángeles lloran</i> .	Dispositivo de grabación, efectos de sonido de selva y tala, canción <i>Cuando los ángeles lloran</i> de Maná.
Vida y música de Europa. Problemática ambiental: la contaminación de los mares.	Actividad 1. Entrega de fotografías de animales afectados por la contaminación que supuso el Prestige en las costas gallegas. Reflexión sobre las causas, consecuencias y emociones que despiertan.	Fotografías del impacto del Prestige.
	Actividad 2. Lluvia de ideas para expresar los sentimientos comentados y creación de un rap como forma de reivindicación social.	Papel y lápiz.
	Actividad 3. Grabación del rap.	Dispositivo de grabación y base musical.

Temática	Actividades	Materiales
Vida y música de África. Problemática ambiental: los plásticos.	Actividad 1. Visionado del fragmento de una película y reflexión sobre el impacto de las botellas de plástico.	Fragmento de la película <i>The gods must be crazy</i> .
	Actividad 2. Creación y grabación de relatos de la vida de una botella.	Documentación sobre los plásticos, papel y lápiz y dispositivo de grabación.
	Actividad 3. Aprendizaje de tres canciones africanas cantadas entre dos grupos con acompañamiento de un tambor.	Tambor africano.
	Actividad 4. Conocimiento de instrumentos africanos y construcción de la réplica de su sonido a través de elementos del bosque.	Claves, güiro, shekere, sonaja de semillas y maracas. Piñas, nueces, semillas, hojas.
Vida y música de Asia. Problemática ambiental: contaminación acústica.	Actividad 1. Definición y grabación de la música, el ruido, el silencio y el sonido con ejemplos.	Papel y lápiz, dispositivo de grabación.
	Actividad 2. Entrevista a una alumna de nacionalidad china en torno a su historia de vida sonora. Este género radiofónico se combinó con música de xilófono.	Papel y lápiz, xilófono asiático.
	Actividad 3. Paseo sonoro a través de la exploración del terreno, registro de la ruta, identificación y grabación de sonidos.	Cámara, dispositivo de grabación, lápiz, papel y móvil con aplicación My Tracks.
Vida y música de Oceanía. Problemática ambiental: pérdida de biodiversidad.	Actividad 1. Ubicar las fotografías de paisajes en el mapa de Oceanía e identificar el agente causante de la pérdida de biodiversidad en cada una.	Fotografías de paisajes de Oceanía.
	Actividad 2. Recreación y grabación del paisaje sonoro que podría tener cada fotografía.	Dispositivo de grabación.
	Actividad 3. Canto por la diversidad a través de la creación de un palo de lluvia y la grabación de su sonoridad.	Tubos de cartón, arroz, cinta y tijeras.

Temática	Actividades	Materiales
Grabación de un podcast sobre las características naturales, ambientales, culturales y artísticas de cada continente.	Actividad 1. «Bioradio: un viaje intercontinental» (Ivoox, 2017) se preparó en las dos primeras horas de la última sesión. Tiempo empleado para generar un guion aglutinando los distintos contenidos y materiales obtenidos a través de las sesiones anteriores. En la última hora, se realizó la grabación ante las familias.	Ordenador, <i>software</i> de sonido (Audacity), papel, lápiz, materiales creados en sesiones anteriores (entrevista, rap, etc.), mesa de sonido y micrófonos.
	Actividad 2. El alumnado enseñó a las familias una canción africana de las aprendidas en la actividad.	Tambor africano.

3. Evaluación de la experiencia

En cuanto a la evaluación, se elaboró un cuestionario para cada una de las sesiones. Así, al final de cada una, el alumnado pudo trasladar su visión sobre la experiencia. En general, las personas participantes se mostraron satisfechas con la actividad, de la que destacaron el dinamismo alcanzado a través de la variedad de recursos empleados, la oportunidad para crear música y radio en vivo, así como las constantes oportunidades para participar de manera activa. Como aspecto mejorable, la mayor parte coincidió en que el tiempo limitó el mayor disfrute de alguna actividad, así como la preparación de algunas piezas musicales. Del mismo modo, desde la Asociación de Altas Capacidades de Galicia realizaron sus propias evaluaciones al final de cada sesión y, también, al final de la actividad.

Por otro lado, el podcast como material resultante de la actividad refleja el trabajo realizado. Así, se empleó para compartirlo no solo con las familias a través de su presencia en la realización en directo del contenido, sino también a través de su difusión en internet. Además, el hecho de obtener un resultado final radiofónico en el que se plasman los resultados de todo el proceso puede servir como modelo inspirador para la creación de iniciativas similares que aborden temáticas medioambientales a través de la música y la radio. El podcast titulado «Biomúsica: un viaje intercontinental» (Ivoox, 2017) pretende, en definiti-

va, animar a los oyentes a trabajar todo tipo de contenidos empleando los recursos musicales y radiofónicos de manera interdisciplinar.

Por tanto, aspiramos a que este relato sobre la actividad pueda servir de inspiración para generar otras con impacto educativo y social. Para ello, referiremos una serie de recomendaciones prácticas que animen a su desarrollo:

La temática del pódcast puede ser adaptada a los intereses del alumnado y/o el profesorado.

- El curso puede dirigirse y adaptarse a cualquier nivel educativo. El trabajo colaborativo y las distintas funciones que genera la creación de un pódcast permiten, asimismo, hacer ajustes para implicar a un público diverso
- El taller se podría realizar con materiales mínimos como una grabadora o móvil, materiales naturales que no tienen uso y reciclados.
- El uso de todo tipo de estilos musicales para las creaciones sonoras del pódcast es altamente recomendable para estimular la alfabetización musical del alumnado, así como la eliminación de prejuicios musicales.
- La actividad, que conjuga radio y música, pero comprende contenidos diversos, debe estar abierta a la implicación de docentes de distintas áreas e, incluso, profesionales de distintos campos.
- Como recurso para suplir la carencia de instrumentos de distintos países y para ampliar el impacto de la actividad, se podría proponer una investigación de los instrumentos y tratar de construirlos con materiales reciclados.
- Sugerimos la inclusión de una perspectiva intergeneracional y de género vinculada a la temática medioambiental para ampliar la profundidad y el impacto de la misma.
- Animamos a buscar inspiración y referencias en distintos proyectos de radio escolar y manuales de referencia, como el publicado por Ayuda en Acción (Abarrategui y Pascual, 2022) o la Consejería de Educación y Universidades de Canarias (2017), para adquirir una noción básica que permita implementar la dimensión radiofónica en el proyecto.

4. Conclusiones

La experiencia muestra cómo el pódcast puede ser un aliado óptimo para el trabajo de cualquier materia con público de diversas capacidades y contextos educativos. El uso interdisciplinar entre la radio y la música supuso una motivación añadida para la participación del alumnado y el trabajo colaborativo.

Se apreciaron mejoras en las competencias comunicativas, en el desarrollo de la creatividad y la imaginación y en la mejora de la autoestima del alumnado. También la propuesta contribuyó a la alfabetización musical y al conocimiento de las características de los distintos continentes a nivel de fauna y flora, las producciones culturales y artísticas y los retos que plantea en estos contextos la emergencia climática. La música y la radio constituyeron para el alumnado lenguajes de expresión, diversión y reflexión a través de la creación de contenidos, la investigación y el diálogo.

Además, la sinergia música-radio dibuja un escenario propicio para el desarrollo de la creatividad, el respeto por la diversidad y el espíritu crítico, así como un puente entre la escuela y la comunidad. Consideramos que esta puede ser una propuesta didáctica extrapolable a cualquier nivel educativo, que anime al trabajo interdisciplinar y en el que tanto la música como el pódcast pueden fomentar la motivación del alumnado y el aprendizaje dinámico de otros contenidos curriculares.

Ambas disciplinas conforman un nexo de interés en el trabajo con las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) a las que, en una actualización, se podría sumar el trabajo con la inteligencia artificial (IA) desde una perspectiva crítica.

5. Referencias bibliográficas

- Abarrategui, L. y Pascual S. (2022). *Guia Metodológica RTV Enxebre*. Ayuda en Acción. https://ayudaenaccion.org/uploads/2024/05/AeA_Guia-RTV-Enxebre_ESP.pdf
- Área de Tecnología Educativa-MEDUSA (2017). *Radio Escolar Digital de Canarias*. Consejería de Educación y Universidades de Canarias. https://cpjlanuza.aeducar.es/pluginfile.php/14531/mod_label/intro/guiaeducativatecnica.pdf

- ASAC Galicia (14 de marzo de 2025). *Ronsel do campus*. <https://altascapacidadesgalicia.org/ronsel-do-campus>
- Bravo, P. (2022). El audio como recurso educativo: empleo del podcast en el aula de música. En V. Levratto, P. Fernández, B. Puebla (Eds.), *El fomento de la innovación docente como estímulo transformador del ámbito educativo en el siglo XXI* (pp. 22-40). Dykinson.
- Climent, I. (2018). El podcast como recurso educativo en el aula de música. *Revista Eufonía Didáctica de la Música*, 76, 39-42.
- DOG (2022). Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *DOG*, 183 del 26 de septiembre de 2022. Xunta de Galicia, Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_gl.html
- DOG (2022). Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *DOG*, 183 del 26 de septiembre de 2022. Xunta de Galicia, Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.html
- Ivoox (15 de marzo de 2017). *Bioradio: un viaje intercontinental*. Laboratorio de radio. https://www.ivoox.com/bioradio-un-viaje-intercontinental-audios-mp3_rf_16965440_1.html
- Nuez García, C. L. (2010). El Podcast: un recurso didáctico para el aula de música. *El Guiniguada*, 19, 97-110. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/425>
- Palazón, J. (2011). El videopodcast: una tecnología de la Web 2.0 al servicio de la interpretación instrumental. *Eufonía*, 55, 72-83.

Una ópera en la escuela. El proyecto LÓVA

ANA MARÍA BREA SANTIAGO
anabrea@cpisansadurnino.org

MARÍA DEL MAR LÓPEZ SOMOZA
marsomoza@cpisansadurnino.org

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
juanmfernandezfernandez@gmail.com

ANA ISABEL VÁZQUEZ RICO
aivazquez@cpisansadurnino.org

Resumen: el proyecto LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje) es un proyecto educativo del Teatro Real de Madrid. Una clase se convierte en una compañía de ópera y dedica todo el curso a crear, producir y, finalmente, representar una ópera original enteramente creada por el alumnado. El proyecto, al que se le dedica una buena parte del horario lectivo, tiene la duración de un año escolar y se lleva a cabo integrando las artes en el currículo. Durante las funciones, el profesorado forma parte del público y es el alumnado quien se enfrenta a este gran reto para el que se han estado preparando durante todo el curso con la guía de sus profesores y la ayuda de toda la comunidad educativa y su entorno. El proceso de creación tiene tanta importancia como el producto final. Solemos decir que el espectáculo está en el aula. Esto lo comprobamos día a día en el CPI de San Sadurniño, y por eso uno de nuestros objetivos es que todo el alumnado tenga la oportunidad de vivir esta experiencia única. Hemos comprobado, a través de los años y en diferentes niveles y etapas educativas, que el aula se transforma, se transforman las relaciones y la forma de aprender. Creemos que los aprendizajes que se producen son útiles y duraderos no solo para el alumnado, sino también para el profesorado y el resto de la comunidad.

Palabras clave: LÓVA, emoción, competencias, ópera.

1. Introducción

A menudo, las aulas se ven como lugares de trabajo mecánico, alejados de las experiencias que conmueven y motivan a los estudiantes. Cuando decidimos implementar LÓVA en el CPI de San Sadurniño, lo hicimos conscientes de que la educación necesita transformarse.

En el año 2013, las profesoras de música de primaria y secundaria del CPI de San Sadurniño acudimos a la formación que el Teatro Real de Madrid proporciona cada verano, en aquel momento de la mano de Mary Ruth McGinn, Peter Hoyle y Pedro Sarmiento. Así, desde el curso 2013-2014 estamos desarrollando el proyecto. El profesorado implicado ha aumentado, ya que posteriormente la formación se llevó a cabo también en el CFR de Ferrol.

En un primer momento, creíamos que LÓVA era un proyecto artístico. La formación amplió nuestra perspectiva proporcionando un refugio creativo que conecta a los estudiantes con su aprendizaje de manera profunda, significativa y auténtica, y transforma al profesorado en facilitador del camino a seguir.

A través de la creación de una ópera, los estudiantes descubren la fuerza de la colaboración, desarrollan habilidades emocionales, sociales y académicas y adquieren un propósito en su aprendizaje que va más allá de las calificaciones.

En LÓVA, el proceso es más relevante que el resultado en sí mismo. Lo que realmente transforma es lo que se aprende en el camino: superar dificultades, hacer frente a la frustración, tomar decisiones creativas y entender que sus aportaciones son esenciales para el conjunto. La ópera no es solo una actuación, es la representación de un viaje, de un esfuerzo compartido y de una comunidad que crece junta.

Con el paso de los años, seguimos con el convencimiento de que es un proyecto único que profesorado y alumnado tenemos el privilegio de compartir. LÓVA se vale de las artes, pero se integra en el currículo desarrollando todas las competencias en profundidad. En nuestro caso particular, es un proyecto de centro implantado en 5.º de Primaria. Habitualmente se integra en las materias de Lingua Galega, Música e Danza y Educación Plástica e Visual. A lo largo de estos años, también lo hemos llevado a cabo en Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria y



Figura 1. Compañías LÓVA en el CPI de San Sadurniño, 2013-2025

dentro de un seminario permanente de formación del profesorado donde los docentes creamos, también, nuestra propia compañía de ópera. El proyecto aborda un reto adicional, revitalizar la lengua gallega. Con el claro retroceso de su uso en la vida cotidiana, LÓVA favorece su uso en un contexto creativo, práctico y relevante.

2. Objetivos

Los objetivos que se pretenden con esta experiencia son muy variados, pero responden a la naturaleza de LÓVA, que abarca innumerables aspectos educativos. Aquí enumeramos los más relevantes:

- Integrar las artes en el currículo.
- Desarrollar todas las competencias y proporcionar un aprendizaje de y para la vida real.
- Fomentar la autoestima, la responsabilidad, el sentido crítico constructivo y la disposición para profundizar en el conocimiento.
- Valorar la necesidad del esfuerzo personal y de los otros para conseguir un objetivo común.
- Identificar dificultades y problemas, buscando soluciones a los mismos, integrando los conocimientos y aprendizajes adquiridos y transfiriéndolos a situaciones reales.
- Facilitar la implicación de las familias y el entorno en las actividades escolares.
- Desarrollar habilidades de liderazgo.
- Mejorar la convivencia y desarrollar habilidades para la mediación y resolución de conflictos.
- Mejorar la expresión y comprensión oral, escrita y corporal en situaciones comunes.
- Integrar la labor de un equipo docente en un fin compartido.
- Tener en cuenta la diversidad del alumnado para lograr una inclusión efectiva.

3. Metodología

Se utiliza metodología basada en proyectos, ya que este es un gran proyecto que contiene muchos subproyectos interconectados entre sí, tal y como se verá en los siguientes apartados. Cada paso del proceso es un subproyecto que se conecta con los demás.

El alumnado desarrolla el sentido del trabajo bien hecho, practica habilidades sociales y el trabajo en equipo, promoviendo el pensamiento imaginativo y combatiendo la pereza mental.

Esta forma de trabajo que desarrolla LÓVA es especialmente positiva en lo referente al tratamiento de la diversidad y la atención de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), ya que se rige por los principios de flexibilidad, globalización de los aprendizajes, participación activa, funcionalidad, reflexión sobre el propio aprendizaje, consecución de autonomía y facilitación de los aprendizajes.

Se parte del concepto de aula diferenciada, según el cual un grupo no es mejor por su homogeneidad, sino por el respeto que se siente por la identidad de cada uno. En LÓVA cada persona tiene la posibilidad de desarrollar su potencial; las habilidades o talentos que se promueven no son solo los estrictamente académicos y esto se hace patente durante todo el proyecto, pero tiene su máxima expresión en el trabajo por profesiones.

Debido a las características de las relaciones que se dan en LÓVA, se favorece el respeto y la inclusión de todos los niños/as. Alumnado con fracaso académico suele brillar en LÓVA por encontrar aquello que le gusta hacer y para lo que está mejor capacitado. Esto le hace mejorar su autoestima, aumenta las expectativas de compañeros, compañeras, familia y profesorado, lo que suele llevar a una mejoría en otros ámbitos.

4. Desarrollo del proyecto

El proyecto transcurre desde septiembre, momento en el que se forma la compañía de ópera, hasta junio, cuando se realizan las representaciones del espectáculo. Durante los primeros meses, a través de retos y dinámicas de confianza, se crea el sentimiento de pertenencia a la compañía.



Figura 2. Dinámica confío, tú me guías

A través de diversas actividades de indagación sobre los intereses del grupo y la personalidad, se van perfilando de manera consensuada el tema y los personajes, así como el argumento, estructura dramática, tesis...

El alumnado tiene la oportunidad de conocer a profesionales que trabajan en la creación de óperas o teatros musicales para poder elegir el papel que desempeñarán dentro de la compañía.

Divididos en profesiones, crean el libreto, la música, la escenografía, la iluminación, el vestuario, la caracterización, documentan todo el proceso, se encargan de las relaciones públicas... A medida que avanza el proceso, se van haciendo más autónomos, siendo capaces de resolver los problemas que surgen, de manera que crece la iniciativa y la confianza en sí mismos y en los demás, la empatía, la tolerancia a la frustración, la independencia y la capacidad expresiva, tanto oral como escrita, entre otros aspectos.

Por último, en el momento de las representaciones finales, tienen que poner en valor todo lo trabajado y aprendido durante el curso, ya que en este momento son ellos quienes deben defender su trabajo sobre el escenario sin la ayuda de adultos.

En resumen, la ópera no es un fin en sí misma. Al convertir cada grupo en una compañía de ópera, se trabajan contenidos y competencias claves establecidas por la ley de educación relativas a las distintas materias.

Este proyecto trasciende la escuela y sale de ella, proporcionando diferentes situaciones de comunicación fuera del aula, in-

volucrando a las familias, al entorno del centro, por su dimensión social y de colaboración con empresas, municipios, asociaciones y otras entidades de la zona. Tiene la capacidad de valorar el uso de la lengua gallega en las artes, más allá del folclore, y también en el uso de las TIC.

4.1. Miniproyectos que integran LÓVA

Formación de una compañía de ópera

En un primer momento, se sientan las bases para llevar a cabo una tarea compleja: crear su propia compañía de ópera e implicar al alumnado como protagonista del proceso.

- Averiguan qué es una ópera y qué se precisa para crearla (oficios, objetos y actitudes).
- Aprenden canciones que aportan significado y sentido de unión, que ayudan a crear vínculos entre ellos.
- Deciden si quieren sumarse a este proyecto o no.
- Se proponen retos sencillos que son el entrenamiento para lograr el reto mayor. Los retos son juegos cooperativos cargados de metáforas que dan una visión individual de cada uno, pero también como grupo. Después de cada reto, reflexionan y escriben en un cuaderno personal para después compartir con los demás lo que escribieron. Esto les prepara para el reto mayor: poner en pie su propia ópera sin ayuda de adultos. Estos retos se siguen proponiendo durante todo el proceso.

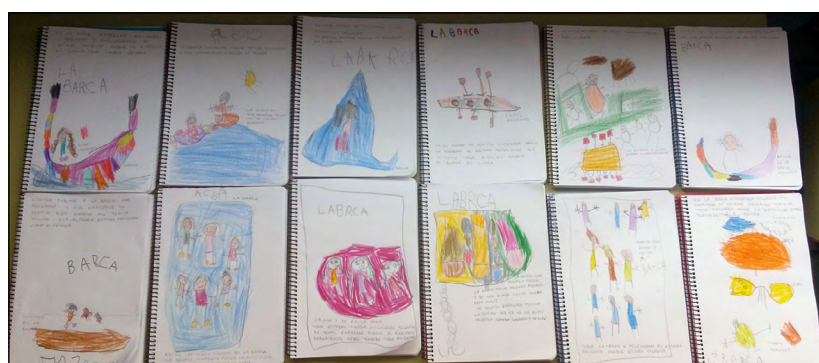


Figura 3. Cuadernos de reflexión de la Compañía Botón, Educación Infantil

Información a las familias

Se explica el proyecto y se habla extensamente del mismo. Se les invita a colaborar activamente, incluso se realiza alguna dinámica con ellos para que puedan ponerse en la piel del alumnado y conocer más la filosofía y metodología que subyace a esta forma de aprendizaje.

Nombre para la compañía

El nombre debe de tener ideas, fuerza y un significado profundo. Se escapa de nombres sencillos, fáciles o huecos. Exploran sus intereses a través de indagar en las cosas que son importantes para cada uno y para el grupo. Se realizan diferentes dinámicas explorando las emociones básicas. Descubren qué valores los distinguen y con qué ideas quieren que los identifiquen.

Logotipo para la compañía

Se estudian logotipos existentes y qué características tienen en común. Se descubren tres ideas claves para la creación de un logo: resaltar, simplificar y significar. A partir de aquí, cada miembro de la compañía hace su propuesta, crea uno y explica a los demás su significado. Entre todos deben elegir uno por consenso. Lo importante es llegar a acuerdos y convencer con el uso de argumentos sólidos y significativos a los demás.

Creación de metáforas

Las metáforas forman parte del aprendizaje reflexivo, del significado profundo de las cosas, del afán por no quedarse con las explicaciones sencillas o respuestas superficiales. Se busca que todo lo que se hace en la ópera tenga un significado profundo. Las metáforas surgen de diversas fuentes: canciones, juegos de concentración, dinámicas de cohesión de grupo, poesías, cuentos...

A partir de una de las canciones surge la figura del remero mayor. Cada día un miembro dirige la compañía, lleva el cuaderno de bitácora que contiene todo lo que pasa en la jornada y lo lee al día siguiente.



Figura 4. Metáfora: remamos juntos

Conocer las profesiones

Con la visita de expertos y expertas se presentan las distintas profesiones que integran una compañía. Se insiste especialmente en la importancia de todas. Se cuenta con mucha colaboración por parte de profesionales que se brindan a explicar su experiencia en los diferentes ámbitos. El alumnado hace preguntas y se va interesando para poder elegir a qué se dedicará cada uno/a dentro de la compañía.

Autofinanciación

A lo largo de todo el curso se realizan diferentes iniciativas para recaudar fondos para poner en pie la ópera (elaboración y venta de galletas, venta de artesanías...).

Solicitud y asignación de puestos de trabajo

Se entrega una hoja de solicitud; en ella deben optar por tres de las once profesiones ofertadas. Tienen que argumentar sus opciones y persuadir de porqué se les debería asignar cada una de

ellas. En ocasiones se realiza una entrevista o una pequeña audición. Esta decisión es compleja. No siempre se nombra a los más capacitados, sino a los que más se pueden enriquecer personalmente y aportar al grupo, respetando las preferencias. Es muy importante que todos trabajen a gusto.

En una pequeña ceremonia se anuncia cada profesión y se les da un pequeño obsequio representativo de su oficio. Este es un momento muy especial, pues hay mucha expectación y emoción. La motivación se dispara cuando comienzan a desempeñar su tarea concreta.

Tema y tesis

El tema y la tesis sintetizan el mensaje que la compañía quiere comunicar al mundo.

Se hacen actividades de reflexión sobre las emociones y traen a clase objetos importantes para cada uno explicando porqué lo son. No sirven explicaciones superficiales, se indaga en los porqués profundos.

Se elabora una lista de los temas que les interesan y van seleccionando unos y descartando otros, hasta llegar por consenso al elegido. Descubrir que les unen muchas preocupaciones e inquietudes hace que estén más unidos y que el sentimiento de compañía también crezca.

Elección del lugar en el que transcurre la acción

Piensan en lugares atractivos y significativos para cada uno. De todos, eligen uno, siempre por consenso y sin votaciones.

Se hace una salida para conocer el emplazamiento real y para documentarse.

Esta visita enriquece el guion, la escenografía, la caracterización, creación de los personajes... Además, abre la puerta a aprendizajes propios de las diferentes materias curriculares.



Figura 5. Visita a una cueva. Localización

Creación de personajes

Los personajes son cinco niños/as de una edad similar a la suya propia. Se seleccionan tres cualidades para cada personaje y se decide cuál será la dominante de cada uno. Las cualidades deben ser positivas y negativas. Para ello, se hace un estudio previo de personajes de su propio interés profundizando en sus características y adquiriendo vocabulario para poder crear los suyos propios. Indagan en las relaciones que se pueden establecer entre ellos proponiendo y creando posibles conflictos entre los personajes.

Estructura dramática

Entre todos crean las líneas básicas del argumento, teniendo en cuenta el tema, el lugar, los personajes, sus relaciones y los posibles conflictos. Con esta estructura trabajarán los escritores y escritoras para crear el libreto. Se estudia la estructura básica de cualquier historia (inicio-nudo-desenlace).

Talleres de las profesiones

Ejercitan, conocen las técnicas y manipulan medios e instrumentos hasta convertirse en expertos y expertas. Cada profesión tiene un pequeño libro-guía para ir poniendo en práctica las habilidades que necesitarán para desempeñar su trabajo. En ocasiones reciben talleres por parte de profesionales.

Un día a la semana se reúne toda la compañía; en esta sesión, la persona encargada de la dirección de producción pregunta sobre los progresos de cada profesión, comparten los logros y resuelven dificultades.

- *Dramaturgia*: redactan los diálogos y el texto de las canciones.
- *Composición musical*: componen la música y dan sonoridad a la historia. Crean piezas orquestales y también arias para que los intérpretes canten. Las plasman en partituras convencionales y no convencionales.
- *Comunicación*: preparan las noticias, carteles, envían e-mails, invitaciones, hacen los programas de mano, hablan con la prensa, buscan locales para actuar y hablan con las autoridades municipales.
- *Interpretación*: trabajan con la voz y el cuerpo, aprenden diálogos, canciones y profundizan en el personaje.

- *Escenografía*: diseñan los decorados, los construyen, y el día de la representación se encargan del montaje y los cambios de escena.
- *Iluminación*: diseñan el plano de luces, y el día de la representación actúan como técnicos de luz y sonido.
- *Vestuario*: estudian los caracteres de los personajes y diseñan el vestuario para luego confeccionarlo o conseguirlo.
- *Caracterización*: diseñan y practican los maquillajes y la caracterización.
- *Dirección de escena*: trabaja con los intérpretes y coordina lo que sucederá encima del escenario. Junto con la dirección de producción prepara el discurso de apertura y cierre de la representación.
- *Dirección de producción*: coordina la actividad de toda la compañía y se encarga de realizar el discurso que abre y cierra la actuación.
- *Documentación*: van documentando todo el proceso con vídeos, fotos, realización de un blog y una exposición final con el objetivo de que se conozca todo el trabajo que hay detrás de la representación.

Ensayos

Los ensayos son el momento en el que todo adquiere sentido, todo encaja como en un puzle.

La semana antes del estreno se hace una jornada de trabajo intensiva para hacer todos los preparativos. Es un día de colaboración y fiesta con todos los implicados.

Se hace un ensayo general sin público y un preestreno para todos sus compañeros del colegio.

Actuaciones

Se realizan tres actuaciones. Después de cada representación se hace una evaluación y se ajusta la actuación de las diferentes profesiones para mejorar en la siguiente.

La exposición

La exposición sobre el proceso que realizan los documentalistas se hace pública los días de las actuaciones. Recoge el proceso vivido. Elaborarla implica expresarse y mejorar, por tanto, la expresión de todos los lenguajes implicados en el aprendizaje.

Con ella se informa a la comunidad educativa de todas las tareas realizadas para hacer la ópera, explicándola al público antes de cada representación.



Figura 6. Exposición Compañía Cazasoños

Recogida

Es importante recoger todo el material utilizado y clasificarlo para que futuras compañías puedan hacer uso de él.

Algunas de estas tareas o miniproyectos tienen una sucesión lineal en el tiempo, pero otras, como la creación de metáforas o profundizar en el tema, se dan a lo largo de todo el proceso.

4.2. Implicaciones

Alumnado

Tal y como se deduce por todo lo anteriormente expuesto, el alumnado es el verdadero protagonista. El alumnado que participó en años anteriores en el proyecto se convierte en personal experto dando charlas, talleres y asesorando a sus compañeros y compañeras más pequeños.

Es otra forma de constatar que el proyecto perdura en el tiempo y que las habilidades adquiridas se mantienen y se transfieren a otras situaciones. Se produce un empoderamiento.

Profesorado

Los beneficios observados van mucho más allá de lo académico y no solo se dan en el alumnado. LÓVA supone un aprendizaje también para el profesorado y una paulatina transformación de la práctica docente. La relación profesorado-alumnado sufre cambios muy positivos. Se descubren talentos ocultos y capacidades. Aprendemos a confiar más en ellos.

En el proceso aparecen muchas incertidumbres y situaciones complicadas de solventar que tienen que ser resueltas por el alumnado. Muchas veces tenemos la tentación de intervenir, y es difícil dar un paso atrás para dejar que sean ellos los que piensen y lleguen a la solución, tomando sus propias decisiones. Cuesta dejar que se equivoquen, pero merece la pena porque también es una oportunidad para nosotros y para ellos de aprender y crecer personal y profesionalmente.

Familias, comunidad educativa y entorno

«Para educar a un niño hace falta la tribu entera», proverbio africano.

LÓVA implica, necesariamente, una apertura de la escuela al entorno: profesionales, familias, empresas que ayudan con la promoción del espectáculo y la financiación, así como las instituciones municipales que prestan sus recursos.

Es una verdadera transformación en la que la escuela implica a toda la comunidad de la zona, todos forman parte y la ópera se convierte en una especie de nuevo acontecimiento. La conexión que se crea y las emociones vividas transforman el aprendizaje en una experiencia rica, increíble e inolvidable para todos y todas.

4.3. Proceso de evaluación

Durante el proceso, el alumnado evalúa su propio aprendizaje a través de rúbricas y observación de vídeos.

Una vez finalizadas las representaciones, los alumnos/as comienzan a evaluar todo el proceso y a reflexionar sobre sus logros, se hacen conscientes de su madurez, trabajo y esfuerzo.

El profesorado realiza la evaluación a partir de las rúbricas del alumnado, de la observación directa y del análisis de los vídeos y del trabajo realizado.

Dadas las particularidades del proyecto, la evaluación forma parte de las propias actividades diarias.

5. Recomendaciones para replicar la experiencia y conclusiones finales

Si quieres hacer LÓVA con tu clase, tenemos un consejo: no lo hagas. Es decir, no lo hagas sin haberlo pensado muy detenidamente, no lo hagas sin haberte preparado en conciencia para ello, no lo hagas sin haberlo consultado con colegas y no lo hagas sin contar con el apoyo del equipo directivo de tu centro y el de otras/os docentes que te acompañen durante el curso completo. <https://www.teatroreal.es/proyectolova/recursos-materiales-para-desarrollar-lova/si-quieres-hacer-lova/>

Para llevar a cabo este proyecto es imprescindible realizar la formación que cada verano se ofrece en el Teatro Real de Madrid en diferentes ciudades españolas en colaboración con las correspondientes Consejerías de Educación.

La motivación y entusiasmo son máximos, porque todo lo que se hace cobra relevancia y sentido. Se palpa la ilusión también en los estudiantes más desmotivados e inseguros que se comprometen a hacer cosas que nunca pensaron que fueran posibles. Otros superan la timidez, descubren su talento en algún área, algunos encuentran la actividad que les llena y en la que les gustaría profundizar.

En el momento de la representación es cuando, realmente, adultos, niños y niñas somos conscientes de la capacidad de la compañía para solucionar imprevistos y salir airosos de los contratiempos.

Pero, sin duda, lo más importante es que se dan cuenta de que son parte de algo mayor que ellos mismos y de cómo su trabajo afecta a cada miembro de la compañía. Con ese sentido de pertenencia comparten su mensaje con el público. Un mensaje propio y lleno de sentido y contenido.

6. Referencias bibliográficas

- Brea, A., Fernández, J., López, M. y Vázquez, A. (2017). Remamos? Olelé. *Revista galega do ensino*, 74. <https://www.edu.xunta.gal/eduga/1443/proxeccions/remamos-olele>
- Fernández, J., Goás, C. y Vázquez, A. (2015). Unha ópera na escola. O Proxecto LÓVA. *Revista galega do ensino*, 70. <https://www.edu.xunta.gal/eduga/1009/proxeccions/unha-opera-na-escola-o-proxecto-lova>
- Sarmiento, P. (20 de junio de 2016). *LÓVA, o volar sin simulador*. OES. Fundación SM. <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/experiencias-y-recursos/buenas-practicas/lova-volar-sin-simulador/>
- Taylor, B. D. (2013). *The Arts Equation*. Createspace Independent Pub.
- Teatro Real (s.f.). *¡Hola! Somos LÓVA*. <https://www.teatroreal.es/proyectolova/>

El arte en la enseñanza. Otras formas de comunicar

XIAO SOMOZA RODRÍGUEZ

Profesor de música en ESO, xrsomoza@edu.xunta.gal

Resumen: en este capítulo se recogen dos experiencias didácticas en Educación Secundaria Obligatoria («Músicxs y cineastas en la escuela» y «Ana come pan») que buscan la reflexión sobre la importancia del arte como proceso creativo en la educación artística. A través de ellas, se busca formar sujetos artísticos, alumnado que disfrute de forma activa, creando arte y evitando, de esta forma, el rol de alumnado pasivo que simplemente lo consume. Ambas experiencias basan su actividad en poner la vivencia artística en el eje de la práctica, donde el alumnado pasa a ser el agente que crea y vive el proceso creativo y musical.

Palabras clave: proceso didáctico, alumnado artista, círculos de percusión, educación audiovisual

1. Introducción

La enseñanza en el aula, aun existiendo interesantes corrientes de innovación pedagógica, continúa, en gran medida, incidiendo en la repetición, con métodos de enseñanza basados en el rendimiento cognitivo, dejando a un lado la parte emocional de la educación. La realidad en el Estado español es que el proceso de enseñanza-aprendizaje en las etapas de educación obligatoria se basa, en gran medida, en el aprendizaje memorístico de contenidos humanísticos y/o científicos: es más importante saber el título de las obras escritas por múltiples escritores y escritoras, que leer algunos de sus libros (o fragmentos significativos) como base para la reflexión, la creación o, simplemente, el disfrute. De la misma forma, continúa siendo más importante aprender los

resultados de los estudios científicos que practicar el propio método científico, memorizar los mismos y creer en ellos sin más, sin reflexión crítica –como el catecismo–. Nos separamos de la experiencia motivadora del propio proceso. Y sí, es importante memorizar y conocer los resultados creados en nuestra historia cultural, pero en la enseñanza obligatoria debería incidirse más en el proceso que en el producto. Como ya decía Noel Entwistle, debemos convertir el aula en un espacio de aprendizaje, no en una fábrica de conocimientos (recordemos esa gran viñeta de Tonucci de la escuela-fábrica).

En este artículo haremos referencia a dos experiencias didácticas que reflejan la pedagogía con la que trabajamos la enseñanza artística en niveles de Educación Secundaria Obligatoria, experiencias que se contextualizan en el CPI Eusebio Lorenzo Baleirón de Dodro (A Coruña). Estamos hablando de un centro pequeño de la provincia de A Coruña, rural, con una media de alumnos/as por aula de 15 a 20, y en el que existe un sentir pedagógico en el profesorado por cambiar las prácticas educativas. La primera experiencia a la que nos referimos lleva por título «Musicxs y cineastas en la escuela» y consiste en la creación de un videoclip basado en una canción ya existente. La segunda actividad que me gustaría compartir es la creación de un grupo de música percutida basado, principalmente, en los círculos de percusión, experiencia titulada «Ana come pan» en referencia a una rítmica usada en pandereta tradicional gallega.

No obstante, en «Músicxs y cineastas en la escuela» se procura que el producto tenga la máxima calidad posible y, en la segunda, «Ana come pan», que el producto y el proceso sean la misma actividad, explotando la característica principal de la música (no grabada), la calidad de ser efímera. En ambos casos, se comparten objetivos y metodología, como veremos a lo largo del artículo.

Los objetivos que se buscan en ambas actividades son, principalmente:

- Aprender a comunicarse entre iguales usando lenguajes artísticos para la mejora y diversificación de otras maneras de comunicación no verbales.
- Desarrollar la creatividad individual y compartida, perdiendo el miedo a la expresión artística (socialmente asociada a personas privilegiadas con un don excepcional y único).

- Mejorar la relación y la cohesión del grupo para desarrollar el progreso en la resolución de futuros conflictos.
- Disfrutar por parte del alumnado de la experiencia artística como agente activo en la misma.
- Superar la visión del profesorado experto en arte de enseñar y enfocarlo en su rol de facilitador en la producción y creación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología pone en el centro de la actividad al alumnado, donde el profesor se convierte en un facilitador y un mediador en las necesidades que le surgen al alumnado en la propia práctica.

2. Músicxs y cineastas en la escuela

Esta experiencia busca, como «excusa» para todo el desarrollo de la actividad, la creación de un videoclip musical sobre una canción ya existente.

Es una actividad interdisciplinar que dura casi la totalidad de un curso escolar y que se va compaginando con otras. Es importante señalar que, dependiendo del curso escolar y del grupo, hay más o menos departamentos implicados en el desarrollo de la experiencia.

Al comienzo del curso, el centro educativo elige una temática común que unifica el trabajo anual de manera transversal en todas las asignaturas y para todas las aulas. Varias de las temáticas trabajadas a lo largo de los últimos años fueron la mujer (Donas de sí), el agua (H2ho!), el monte (ManComún), las emociones (Emododro), la globalización (Desde Dodro para o mundo) y la lusofonia (O meu mundo é teu).

El siguiente paso es la selección de una canción ya existente que podamos adecuar musicalmente a las posibilidades del aula y que nos permita adaptar la letra a la temática anual escogida. La selección es realizada en conjunto por el alumnado y el profesorado, intentando llegar a un consenso de gustos, pero siempre cumpliendo los criterios de adecuación y adaptación de los que hablamos.

A partir de este punto, decidimos qué instrumentos musicales, de los que contamos en el aula, deben intervenir en la prácti-

ca musical y procedemos al aprendizaje de los mismos. Todo el alumnado debe aprender a tocar todos los instrumentos (con las adaptaciones pertinentes según las necesidades educativas de cada persona). Todos deben aprender a tocar el bajo, la guitarra o ukelele, la batería, el piano, la *workstation*, sintetizadores, percusión variada... que tenemos en el aula.

Después de la práctica y la evaluación de cada alumno/a con cada instrumento, viene el momento de repartir: ¿quién toca cada instrumento? Para esta selección solo hay dos criterios:

1. Todo el mundo tiene que tocar algún instrumento a lo largo del curso.
2. La selección es completamente aleatoria, siguiendo el primer criterio.

Al mismo tiempo que ensayamos los diferentes instrumentos musicales, elaboramos la letra adaptada. La elaboración puede realizarse en la asignatura de Lengua y Literatura gallega (esto es lo ideal) o realizarla en Música, aprendiendo, para ello, unos patrones rítmicos que se deben respetar para que la letra tenga coherencia musical.

En ella se desarrollará el tópico escogido como centro temático anual de la escuela. La elaboración de la misma es un trabajo conjunto de todo el grupo, por lo que siempre existen discusiones, preferencias, conflictos, ideas contrapuestas... que hay que resolver para que todo el mundo esté conforme con el resultado final. Para que todos y todas participen en la creación, se establecen una serie de dinámicas en las que se hacen propuestas. La más simple se basa en traer una propuesta de estrofa o estribillo básico más o menos esbozado, después de trabajar su rítmica básica y acentos en clase. Es beneficioso sentarse en círculo para la exposición de propuestas.

Una vez ensayada la canción con la letra creada, viene la fase de la grabación. En este momento, el alumnado que toca cada instrumento se enfrenta de manera individual al proceso de grabación en un secuenciador. Como este es un proceso individual, lo hacemos en los intervalos de recreo o algún otro momento libre. Previamente, en clase, miramos cómo funciona un secuenciador musical y, dependiendo del año, la parte de control del secuenciador puede ser también supervisada por algún alumno

o alumna que libremente lo escoja. No obstante, no siempre es posible esta parte, por lo que muchas veces es un trabajo realizado por el profesorado.

Durante el proceso de grabación, empieza el trabajo de preparación del guion y del guion técnico en la materia de Educación Audiovisual y Plástica. Es un trabajo audiovisual, parecido a la elaboración de la letra. Un trabajo colectivo donde el gran grupo empieza a diseñar los detalles que se desarrollarán en el vídeo final. Se inicia con una lluvia de ideas que supone en el proceso un trabajo más específico en un documento compartido, donde se van indicando los detalles más concretos. Una vez elaborado el guion técnico, es necesario repartir el trabajo. ¿Qué personas o persona dirigirá la grabación en vídeo? ¿Quién hará de cámara? ¿Quién se encarga de organizar los elementos que se necesitarán para grabar? ¿Quién contacta con las localizaciones donde grabaremos? ¿Quién se encarga de la música durante la grabación para que la rítmica vaya acorde al vídeo? ¿Quién hará de *script*?, etc.

Normalmente, en un día realizamos la grabación que suele durar desde la mañana hasta la noche, incluso llegando a veces a la madrugada, si el guion necesita de esta franja horaria.

Al acabar la grabación en vídeo, viene el momento de montar, para lo que el alumnado, en grupos o individualmente, hacen diferentes pruebas; dependiendo del año, el montaje puede ser completamente libre o sobre la base de una estructura muy básica preparada por el profesor de la asignatura de Plástica.

Acabado este trabajo, toca el momento de la publicación en el canal que tenemos de la escuela (https://youtube.com/playlist?list=PLLxttL7InfhTfBmLw_ZF5gctmiLV0Enwp&si=30WzIPK6rOy0AlAT), de compartir nuestro mensaje convertido en canción y en vídeo a toda la comunidad, llevando la temática trabajada en el centro educativo a todo el ayuntamiento y, normalmente, fuera de él.

Al finalizar el curso escolar, en el festival del último día (jornada de puertas abiertas), tocamos esta canción en directo, donde canta toda la comunidad educativa que despide con nosotros el curso en la fiesta, colofón a todo el trabajo realizado.

El resultado final de esta experiencia ha sido presentado a convocatorias de concursos y festivales audiovisuales escolares, obteniendo numerosos premios y reconocimientos del trabajo

realizado en varias de sus ediciones. Ello también es motivo de orgullo no solo para el profesorado del centro, sino para el alumnado, que ve reconocido por agentes externos un trabajo realizado en el aula.

3. Ana come pan

La segunda experiencia que recogemos tiene que ver con los círculos de percusión, que son una agrupación donde todos los percusionistas (profesionales, *amateurs* o sin ninguna noción musical previa) dialogan rítmicamente bajo la dirección en directo de una persona «facilitadora» que dirige el movimiento musical: quién toca, en qué momento, cómo... Todos los instrumentos de percusión tocados en un círculo de percusión son de altura indeterminada, esto es, ninguno suena en una frecuencia concreta y, por lo tanto, no definen nota alguna.

Que no existan notas determinadas elimina cualquier problema que pueda surgir en la interacción musical. Cuando introducimos notas concretas, existen una serie de normas creadas para que el resultado sonoro sea «agradable» al oído acostumbrado o educado (formal o informalmente) en la música de cualquier lugar del mundo. La libertad a la hora de tocar juntos es enorme y, de esta manera, se consigue que puedan tocar juntos profesionales y *amateurs* sin apenas conocerse.

El resultado final no es lo fundamental, no necesita ser grabado ni escrito en una partitura, lo que importa es el momento, cada instante que se va sucediendo, de dónde viene y hacia dónde va.

Sobre esta base, creamos en clase un grupo de percusión. En las primeras sesiones aprendemos los fundamentos básicos de cada instrumento (muchos coincidentes) ¿Qué pasa si tocamos nuestro instrumento con la mano o con la baqueta? ¿Qué pasa si tocamos en el centro o en la esquina del parche? ¿Experimentamos con los sonidos no habituales de ese instrumento tocando en las partes en las que normalmente no se tocan? ¿Cómo sueñan si tocamos y dejamos la mano sobre el parche o si la sacamos de repente?, etc. O sea, experimentamos con los sonidos propios de cada instrumento, de manera que podamos mejorar nuestro discurso musical en la práctica.

Posteriormente, la facilitadora, sin mediar palabra y colocada en el centro del círculo, hace una serie de movimientos para que sean imitados libremente por los percusionistas. Cada uno lo hará como entienda, libremente. En función del resultado, la facilitadora dará diferentes instrucciones para mejorarlo, para que los músicos entiendan lo que las señales quieren indicar. Por ejemplo, cuándo parar, qué pulso seguir, cuándo tocar más fuerte o más piano, si hacemos grupos dentro del círculo ($\frac{1}{2}$ grupo, $\frac{1}{3}$ de grupo, $\frac{1}{4}$ –es lo más habitual en función del número de personas que participen–), si usamos solo nuestro cuerpo o el instrumento...

Es importante señalar que, a veces, puede haber cambios de instrumentos por diferentes razones. Una de las más habituales es la importancia de que los instrumentos más graves sean tocados por personas que tengan una concepción natural del pulso. No es necesario que todos la tengan entre los instrumentos graves, pero es básico que la mayoría de ellos puedan seguir el pulso de una música sin perderse para que el grupo suene coherente.

En todo caso, siempre hay instrumentos para todo el alumnado; por ejemplo, los instrumentos medios o los más agudos pueden ser tocados por todos y todas, sin problemas para el grupo.

A partir del juego improvisado del círculo de percusión avanzamos en rítmicas más complejas que exigen cierto ensayo. Pueden ir desde los famosos *blocos de samba brasileiros*, los *foliões de entruido* gallegos, el son cubano u otras rítmicas que existen a lo largo de la cultura musical mundial. En estas rítmicas hay funciones muy definidas y sonoridades más complejas que siempre se pueden adaptar y simplificar para que todo el mundo participe sin perder la esencia de la rítmica planteada. Depende, lógicamente, de las personas integrantes, por lo que todos los cursos son diferentes.

Cuando un grupo llega a un nivel más complejo de comunicación no verbal para un resultado musical, existen múltiples juegos que se pueden implementar: cantar una canción conocida usando la percusión de diferentes maneras según las partes de la canción; pensar interiormente en una melodía conocida por todos e intentar imitarla rítmicamente sin cantarla, creando así nuevas rítmicas a partir de ella; moverse mientras tocamos para ver cómo cambia la música según el espacio en el que se toque (no es lo mismo tocar en interior que en exterior); crear juegos

de preguntas-respuestas, de imitación, usar la voz y el cuerpo como instrumento de percusión...

En definitiva, trabajar de manera directa y sin complejos la práctica instrumental, la improvisación, la comunicación no verbal, el desarrollo rítmico u otras cuestiones recogidas en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

La manera en la que llevamos nuestro grupo rítmico a la comunidad es aprovechando las fiestas del carnaval. Hacemos un paseo musical con el conjunto de percusión por varias aldeas del ayuntamiento, para acabar en el centro de día, donde cantamos junto a nuestros mayores dos o tres canciones populares que conocen de toda la vida. Hasta allí se acercan familias, vecinos, vecinas y antiguo alumnado para disfrutar del carnaval y de la interacción entre las diferentes generaciones.

4. Consideraciones finales

Para finalizar, la evaluación en ambas experiencias tiene su centro en los procesos y estrategias de aprendizaje, siendo los resultados un producto de los mismos. Se puede inferir que el peso recae en la evaluación continua, según la cual el resultado en ambas experiencias variará en función de las decisiones que se van adoptando en el transcurso de ellas. Al adoptar el profesorado un rol de mediador, el producto resultante no está en ningún momento determinado al inicio de las experiencias, sino que se va configurando en función de las decisiones, situaciones personales, conocimiento que va surgiendo, motivaciones, hábitos de trabajo y enfoques que va aportando el alumnado; todo esto tiene que ver con la aptitud del alumnado para el aprendizaje.

En definitiva, a través de estas experiencias se demuestra que se puede redefinir la manera en que se lleva a cabo la educación, no solo el porqué se imparte, sino también la finalidad de la misma. Muchas de las personas educadoras han sido formadas en modelos técnicos de coste/beneficio y de orientación, en cierta medida, conductista. Es esencial que trabajemos en la parte estética, ética y crítica del diseño curricular que permite hacer cosas diferentes, que se salen del guion habitual de lo que tiene costumbre que ocurra en el aula y que, a su vez, responda a las diferentes personalidades e inquietudes que existen en una clase.

El montar un tema basándonos en una idea y el hacer un audiovisual requiere, en un primer punto, reflexión crítica por parte del alumnado. También permite un trabajo interdisciplinar integrado (lengua, plástica, música, política...), así como una visión estética, ética y social un tanto innovadora respecto a lo que se hace habitualmente en el aula, es decir, crear una educación crítica. Es fundamental que el profesorado establezca un método de enseñanza que tenga en cuenta las idiosincrasias del centro educativo, así como las características individuales del alumnado, ya que existen demasiadas diferencias en los estilos de aprendizaje como para no contemplarlas. Esto supone crear un ambiente de aprendizaje comprensivo, flexible y sensible con todas las realidades que existen en un aula. Conviertamos la fábrica de Tonucci en un espacio de creatividad, crítica, sensibilidad y comprensión.

5. Referencias bibliográficas

- Canal de YouTube do Audiovisual do CPI Eusebio Lorenzo Baleirón:
<https://www.youtube.com/@petro72mr>
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós Ibérica.
- Kalani (2004). *Together in Rhythm. Facilitator's guide to drum circle music*. Alfred Publishing Co, Inc.
- Small, C. (1980). *Música, sociedad, educación*. Alianza Editorial.
- Uribe, E. (1993). *The Essence of Brazilian Percussion and Drum set*. CPP/Berwin Inc.

Voces silenciadas: creación de una ucronía con realidad virtual en Educación Secundaria

IGNACIO PASCUAL MOLTÓ

i.pascualmolto@edu.gva.es

LAURA CUENCA RODRÍGUEZ

03013145@edu.gva.es

IES Clot de l'Illot

Resumen: el proyecto «Voces Silenciadas» explora la censura musical en España en la época comprendida entre 1968 y 1976 a través de la creación de una ucronía en realidad virtual. Desarrollado con alumnado de 4.º de ESO, combina investigación histórica, producción musical y tecnologías inmersivas para recrear canciones censuradas de artistas como Cecilia, Miguel Hernández y Ovidi Montllor. Los estudiantes grabaron y editaron versiones sin censura de estas canciones, diseñando una experiencia inmersiva con escenarios históricos claves que permite reflexionar sobre el impacto de la censura y la libertad de expresión en la música. Este enfoque interdisciplinar no solo fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también demuestra cómo la realidad virtual puede ser una herramienta poderosa para revivir la historia y generar conciencia en el aula.

Palabras clave: censura musical, realidad virtual, aprendizaje interdisciplinar.

1. Introducción

Durante el siglo xx, muchas manifestaciones artísticas fueron consideradas una amenaza para algunos sistemas políticos, entre ellas la música. En España, durante la posguerra, la canción popular fue objeto de censura. De hecho, las sedes de las emisoras

de radio recibieron boletines estatales que calificaban algunas canciones como «no radiables».

Nuestra propuesta describe la investigación realizada con alumnado de 4.º ESO de la materia optativa de Proyecto Interdisciplinar en un instituto de educación secundaria de la localidad alicantina de El Campello.

El proyecto parte, como fuente primaria, de un documento de la Dirección General de Radiodifusión y Televisión perteneciente al Ministerio de Información y Turismo de la época, proporcionado por la emisora de la Cadena SER de Radio Alcoy.

El objetivo principal del mismo es fomentar el espíritu crítico y reflexivo sobre cómo la letra de algunas canciones ha supuesto, en ocasiones, una amenaza para el régimen político establecido durante los años comprendidos entre 1968 y 1976, período acotado por el documento.

Para ello, hemos seleccionado tres autores representativos como fueron Cecilia, Miguel Hernández y Ovidi Montllor, y se ha recreado una canción de cada uno de ellos. Estas no se emitieron en la radio, ya que contenían ideas contrarias al régimen, propugnaban una lucha en pro del feminismo y utilizaban otras lenguas peninsulares diferentes del castellano.

Para poder ser escuchadas en una realidad virtual que representa una ucronía sin censura no solo han sido recreadas, grabadas y editadas por los alumnos y alumnas, sino que, además, se han creado espacios relacionados con las canciones y el contexto de sus artistas mediante modelado 3D, ilustración digital y programación de un motor gráfico para la construcción de un entorno visual.

El término «metaverso» se forjó en la novela *Snow Crash* (Stephenson, 1992). Esta novela no ofrece una definición específica del mismo, pero lo describe como un mundo virtual que alcanzaba, interactuaba y afectaba a casi todos los aspectos de la existencia humana (Ball, 2022). Este concepto ha ganado popularidad desde que, en 2021, Mark Zuckerberg anunció la creación de su metaverso *Horizon Worlds*.

En un principio, partimos de la idea de crear nuestro propio metaverso utilizando metodologías activas como aprendizaje cooperativo, *flipped classroom* y lectura comprensiva y analítica de las diferentes letras que forman parte de las canciones censuradas, así como su escucha. Finalmente, por falta de tiempo, de-

cidimos crear experiencias inmersivas en realidad virtual sin depender de avatares que interactuaran o tomaran decisiones.

La recreación de la ucronía nos parece útil, ya que permite sentir de primera mano un pasado alternativo en el que la censura no existió, invitando tanto al alumnado creador de la experiencia como al público participante a reflexionar críticamente sobre esta y nuestro pasado reciente.

2. Descripción de la experiencia

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de esta experiencia son los siguientes:

- Concienciar sobre el poder de la censura en diferentes campos y, más profundamente, en el mundo de la música.
- Trabajar a partir de una fuente histórica primaria.
- Conocer los diferentes procesos de la realización de una investigación.
- Aprender a trabajar en equipo, coordinando las diferentes tareas asignadas.
- Conocer las debilidades y fortalezas de cada uno de los miembros de nuestro alumnado con el fin de diversificar las tareas asignadas según las preferencias de cada uno.
- Realizar ediciones sonoras con plena autonomía, siendo el profesor/a un mero guía.
- Crear experiencias inmersivas en realidad virtual utilizando metodologías innovadoras.
- Aumentar las capacidades creativas del alumnado a través de la realización y perfeccionamiento de las tareas planteadas en clase.
- Difundir los resultados de la investigación en la casa de la cultura del municipio donde se encuentra el centro educativo, El Campello.
- Difundir los resultados del proyecto interdisciplinar en el Congreso Internacional de Barcelona AIDIPE 24 y en el Salón Internacional de Tecnología e Innovación Educativa SIMO.

Como hemos mencionado en la introducción, hemos empleado diversas técnicas de diferentes metodologías. Al tratarse

de un proyecto de innovación educativa multidisciplinar, hemos dividido las tareas por disciplinas, asignando, así, al alumnado tareas en función de sus intereses y conocimientos previos (aprendizaje significativo). Consideramos el proyecto un aprendizaje servicio a la comunidad, ya que pretendemos que el público que participa de la experiencia reflexione sobre la censura como medio de propaganda política.

Las acciones llevadas a cabo en el aula han sido:

- Taller sobre la censura a lo largo de la historia.
- Lectura e investigación del documento proporcionado por la emisora de la Cadena SER, Radio Alcoy.
- Selección de los tres autores que recrear, tanto auditiva como virtualmente.
- Visita a dos exposiciones de arte inmersivo y realidad virtual con el fin de obtener ideas para el desarrollo de nuestra investigación.
- Elección de una marca para la exposición final.
- Composición e interpretación de sintonías sencillas para la elaboración tanto de los audios como de los vídeos.
- Redacción de guiones literarios.
- Interpretación de música vocal.
- Grabación y edición tanto de los audios (canciones y declamaciones) como de las descripciones de los tres autores seleccionados previamente.



Figura 1. Grabación y edición de sonido

- Grabación y edición de vídeos explicativos sobre la censura y la vida de los autores.
- Creación de objetos 3D con el programa de *software* libre BLENDER.
- Creación de entornos de realidad virtual con el motor gráfico Unreal Engine 5.
- Diseño y elaboración de un *roll up* para cada uno de los autores seleccionados para la difusión en la exposición final.



Figura 2. QR *roll up*. En cada *roll up* hay tres códigos QR con la explicación del autor, su vida y censura

- Creación de perfiles en redes sociales para la difusión de la exposición final.
- Creación de una radio con corcho y pasta de modelar como icono representativo de la exposición.
- Diseño del espacio para la exposición.
- Difusión de los resultados de la investigación en la Casa de Cultura de El Campello.
- Grabación de entrevistas a los asistentes a la exposición con preguntas de evaluación del proyecto y de reflexión sobre la censura en general.
- Asistencia al Congreso Internacional AIDIPE 24 para exponer los resultados de la investigación llevada a cabo.

Los escenarios recreados han sido cuatro en total:

- La Casa de la Cultura de El Campello, lugar de la exposición. Se recrea la fachada y se ponen tres puertas. Cada puerta da a una habitación con una radio antigua, que sirve como portal para transportar al usuario al resto de localizaciones.

- El Reformatorio de Adultos de Alicante (actuales Juzgados de Alicante), donde falleció Miguel Hernández. En esta localización suena *Elegía a Ramón Sijé*, del mismo autor.
- Sala de fiestas Olimpia de la ciudad de Vigo, lugar donde tuvo lugar el último concierto de Cecilia antes de fallecer en el accidente de tráfico. La canción recreada es la versión sin censurar de la famosa *Mi querida España*.
- Panteón de personajes ilustres de Alcoy, lugar donde descansan las cenizas del cantautor alcoyano Ovidi Montllor. El audio recreado es *Els amants* de Vicent Andrés Estellés, interpretado por Ovidi.

En los siguientes códigos QR se puede acceder a los vídeos generados:

Vídeos en 360

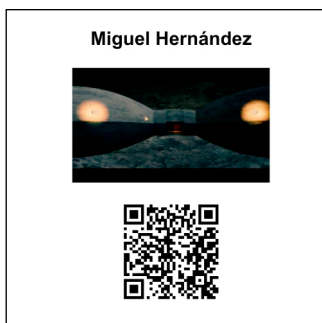


Figura 3. QR Miguel Hernández 360

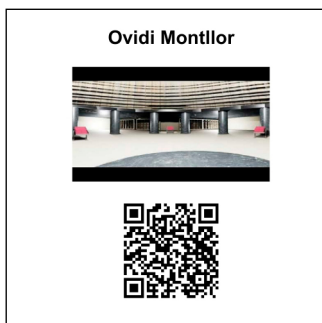


Figura 4. QR Ovidi Montllor 360

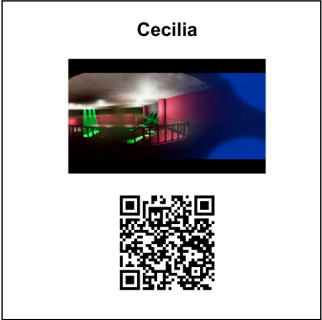


Figura 5. QR Cecilia 360

Vídeos en 2D

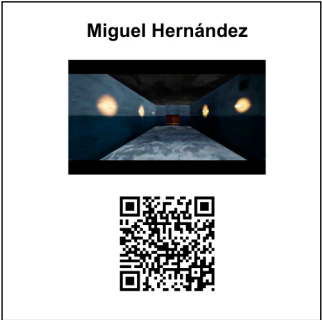


Figura 6. QR Miguel Hernández



Figura 7. QR Ovidi Montllor

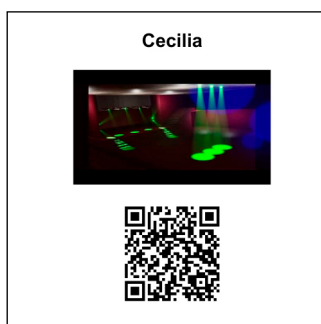


Figura 8. QR Cecilia

Las acciones se han realizado desde febrero hasta junio de 2024.

3. Difusión de la experiencia

La difusión del proyecto se ha llevado a cabo de varias formas.

El día 17 de junio se realizó una exposición en la Casa de Cultura del Ayuntamiento de El Campello, cedida con medios digitales por la Concejalía de Educación y Cultura. En esta exposición tuvieron la oportunidad de participar tanto estudiantes como habitantes del municipio. El Ayuntamiento, meses antes, tuvo en cuenta el evento para incluirlo en su programación cultural y darle difusión.

17 de junio
VESTÍBULO AUDITORIO CASA DE CULTURA

VOCES SILENCIADAS
PROYECTO EXPOSITIVO ALUMNOS IES CLOT DE L'ILLOT

A lo largo de la historia, muchos gobiernos han utilizado la música como instrumento de poder, tanto potenciando algunos géneros como censurándolos. A partir de la investigación del documento "DISCOS PROHIBIDOS DESDE 1968 A 1978", proporcionado por la emisora de la Cadena SER de Alcoy, hemos podido constatar los motivos por los que muchos autores fueron censurados.

Nuestro proyecto está centrado en tres figuras muy importantes que fueron silenciados injustamente: Miguel Hernández, Cecilia, y Ovidi Montllor.

Esta exposición recrea en realidad virtual espacios relacionados con estos artistas y las canciones sin la capa de la censura. Los usuarios tendrán la oportunidad de probarla con gafas VR de forma totalmente inmersiva.

Figura 9. Programación



Figura 10. Difusión 1



Figura 11. Difusión 2



Figura 12. Difusión 3

A la exposición acudió también el jefe de prensa para entrevistar a los agentes implicados y tomar fotografías para hacer publicaciones en medios de prensa locales.



Figura 13. Nota de prensa

Se ha creado un canal específico en YouTube con los vídeos 360 y los vídeos en 2D de las recreaciones de los tres escenarios.

Se creó una cuenta de Instagram específica para que dentro y fuera del centro conocieran el proyecto. Se realizaron carteles con códigos QR que se repartieron por varias localizaciones, y se utilizaron técnicas de *social media management* para ampliar la difusión.

Se entrevistó a los visitantes de la exposición en vídeo para realizar un documental con las conclusiones.



Figura 14. QR Entrevistas

También se ha realizado una comunicación en el XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE 2024, que ha tenido lugar en la Universidad de Barcelona del 19 al 21 de junio.

Igualmente, el proyecto fue seleccionado como experiencia innovadora en SIMO Educación 2024, donde el profesorado realizó una presentación en el mes de noviembre de 2024 y optó a ser premiado.

4. Implicación de la comunidad educativa

Entendemos como agentes implicados en este proyecto tanto a los profesionales de la educación, familias y alumnado como a los agentes externos, asociaciones, concejalías, etc.

En nuestro caso, el alumnado ha participado mediante la realización de las tareas expuestas en el punto anterior.

Los profesores que han tutorizado el proyecto han sido los profesores de Tecnología (Laura Cuenca Rodríguez) y Música (Ignacio Pascual Moltó). Además, el jefe del Departamento de Historia ha realizado varias sesiones en las que ha contextualizado el objetivo principal de nuestro proyecto, que es reflexionar sobre la censura a lo largo de la historia.

Por lo que respecta a las familias, cabe destacar la colaboración realizada con el AMPA del centro en la difusión de la exposición final del proyecto.

A su vez, queremos reseñar la alta colaboración de las Concejalías de Educación y Cultura del Ayuntamiento de El Campello,

que en todo momento se han mostrado muy interesados en el proyecto y nos han ofrecido toda la ayuda necesaria para llevarlo a cabo. Dicha colaboración se ha materializado en la cesión de instalaciones y medios audiovisuales así como en la difusión dentro de la programación cultural de El Campello.

El proyecto también ha sido financiado por la Generalitat Valenciana, Conselleria de Educación, en sus convocatorias de Proyectos de Innovación e Investigación Educativa 2023-2024.

Gracias a esta financiación, se han comprado, principalmente, unas gafas de realidad virtual y todos los medios no fungibles de la exposición. Otros recursos propios del centro, como un estudio de grabación de sonido, aula de informática y cámara de vídeo, se han utilizado para realizar todas las acciones anteriormente descritas.

5. Evaluación

Como proceso de evaluación se implementó una evaluación mixta. Antes de iniciar la experiencia, se realizaron encuestas para medir las competencias digitales, el conocimiento sobre la censura y la disposición crítica del alumnado. Durante la ejecución, se emplearon entrevistas semiestructuradas y *focus groups* con los estudiantes y visitantes en las exposiciones, para recoger opiniones en tiempo real y evaluar el impacto emocional y reflexivo. Posteriormente, se aplicaron encuestas para contrastar los cambios en percepción y habilidades, lo que puede permitir ajustar la metodología en una posible continuidad.

Algunas recomendaciones prácticas para replicar la experiencia podrían ser:

1. Definir indicadores de evaluación claros desde el inicio (competencias, reflexión crítica, implicación).
2. Utilizar métodos mixtos: encuestas, entrevistas y análisis de datos digitales para obtener una visión integral.
3. Involucrar a todos los actores: alumnos, docentes, familias y público externo.
4. Documentar cada fase del proyecto para identificar aciertos y áreas de mejora.

5. Asegurar la accesibilidad del contenido ofreciendo alternativas (por ejemplo, un documental para quienes no dispongan de gafas VR).
6. Realizar ajustes en tiempo real basándose en el *feedback* recibido para mejorar la experiencia global.

El proyecto tiene una potencial transferibilidad, dado que esta censura también fue llevada a cabo en múltiples regímenes del siglo XX, por lo que podría ser extrapolable a las situaciones que vivieron las músicas del *Entartete Kunst* en la Alemania nazi y en la antigua URSS con el partido comunista.

Por otra parte, familiarizar al alumnado con los metaversos y la realidad virtual otorga nuevas herramientas con las que se puede trabajar desde cualquier ámbito o materia, y nos parece muy interesante que otros centros observen los resultados para aplicar la realidad virtual como herramienta de reflexión.

6. Consideraciones finales

A modo de conclusión, la experiencia «Voces Silenciadas» ha demostrado ser un proceso formativo de gran valor al integrar tecnología, historia y creatividad en una metodología inmersiva y participativa. Esta iniciativa ha permitido al alumnado experimentar de primera mano la relevancia de la reflexión crítica sobre la censura, fomentando competencias digitales, el trabajo colaborativo y la capacidad de análisis histórico.

Además, los beneficios obtenidos se reflejan en el aumento del compromiso y la motivación del alumnado, en la diversificación de estrategias pedagógicas y en la dinamización del entorno educativo. La creación de contenidos audiovisuales y entornos virtuales ha enriquecido el proceso de aprendizaje, extendiendo su impacto a toda la comunidad educativa. En definitiva, hemos utilizado un lenguaje más cercano a la sociedad del siglo XXI para reflexionar sobre temas atemporales que siguen vigentes en la actualidad.

7. Referencias bibliográficas

- Ball, M. (2022). *The Metaverse and how it Will revolutionize everything*. Liveright Publishing Corporation.
- Barnes, J. (2016). *El ruido del tiempo*. Anagrama.
- Stephenson, N. (2008). *Snow Crash*. Gigamesh.
- Téllez, E. (Coord.) (2021). *Música y represión política. De la Alemania nazi a la España franquista*. Percom.

«El músico de la familia en vivo»: una propuesta de educación musical en la educación infantil que aproxima escuela y comunidad en la ciudad de Curitiba (sur de Brasil)

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI
UFPR, guilhermeromanelli@ufpr.br

VERA REGINA LUNARDI
SME, veralunardi66@gmail.com

Resumen: este capítulo presenta los resultados de la experiencia educativa «El músico de la familia en vivo» realizada entre 2011 y 2019 y que tuvo como objetivo coordinar prácticas de educación musical en instituciones públicas de educación infantil de la ciudad de Curitiba, al sur de Brasil. El eje temático que orientó las propuestas pedagógicas fue la puesta en valor de las prácticas musicales de las comunidades del entorno de las escuelas, tomando como objeto de estudio los instrumentos musicales tocados por los familiares del alumnado. Este estudio sugiere alternativas pedagógicas en educación musical para docentes de educación infantil que no tienen, *a priori*, formación específica en música, con el fin de respetar las especificidades del área de conocimiento, así como tener en cuenta las culturas de la infancia y las culturas de las comunidades alrededor de las escuelas.

Palabras clave: educación musical, educación infantil, cultura de la comunidad, organología.

1. Introducción

Los comienzos de la experiencia «El músico de la familia en vivo» se remontan a finales de 2010, momento en el que se iniciaron

algunas conversaciones entre la Universidad Federal de Paraná (sur de Brasil) y la administración de la educación de la municipalidad de Curitiba (donde se ubica la universidad). El objetivo de esta primera aproximación era proponer metodologías para el trabajo en educación musical para docentes que, *a priori*, no eran especialistas en música.

Más allá de un proyecto dirigido solo a maestros y maestras, se propuso una triple acción: formación musical para el alumnado, formación profesional de los docentes y una aproximación a las culturas de las comunidades. Después de casi diez años, el proyecto «El músico de la familia en vivo» se mostró como una posibilidad original de trabajo educativo que respeta la naturaleza musical del alumnado, la experiencia musical de los docentes (aunque no formal) y el conocimiento cultural de la comunidad alrededor de la escuela infantil. A la finalización del proyecto, después de nueve años de cursos y encuentros pedagógicos en las escuelas, habían participado más de cien instituciones educativas, más de tres mil maestros, más de veintiséis mil niños y niñas y más de mil músicos de las comunidades.

El texto que sigue tiene el objetivo de compartir esta experiencia, pero sin la intención de sugerir una fórmula única de trabajo. Las acciones llevadas a cabo aquí pueden ser adaptadas, modificadas y reelaboradas para cada contexto particular donde se propone una educación musical que se apoya en el acercamiento entre escuela y comunidad. Además, la experiencia aquí relatada se produjo en el ámbito de la educación infantil, pero puede perfectamente adaptarse a las clases primarias o secundarias. Por último, el capítulo está escrito en primera persona del plural, como una forma de enfatizar el principio colectivo de esa propuesta pedagógica.

2. Una experiencia en educación musical

Como se anuncia en la introducción, el objetivo del proyecto «El músico de la familia en vivo» ha sido ofrecer una posibilidad de educación musical en escuelas infantiles impartidas por maestros y maestras generalistas, o sea, que no tienen, en principio, una cualificación formal para la enseñanza específica de la música.

El proyecto se ha desarrollado desde 2011 hasta 2019, siguiendo un modelo muy simple que constaba de las siguientes fases:

1. El descubrimiento de músicos y músicas (profesionales o no) en la comunidad escolar relacionados con los estudiantes (padres, madres, abuelos, abuelas, tíos, tías, etc.) que podrían visitar la escuela para mostrarle al alumnado sus instrumentos musicales.
2. La preparación de la visita de esos músicos y músicas por parte de los docentes, investigando informaciones musicales, históricas y culturales acerca de los instrumentos.
3. La realización de la visita de los músicos y músicas en las clases, conduciendo una rica interacción entre el músico y el alumnado.
4. La evaluación de toda la experiencia.

Desde el punto de vista científico, la experiencia se configura como investigación-acción (Thiollent, 1986). Por tanto, empezamos los trabajos con la investigación utilizando dos fuentes principales de información: por un lado, las teorías disponibles acerca del desarrollo musical infantil, de la formación musical de docentes y de la complejidad cultural de las comunidades, y, por otro, el estudio del campo empírico por medio de conversaciones y entrevistas con los maestros y maestras y sus directores y directoras sobre los principales intereses y desafíos en educación musical. La dimensión de acción se desarrolló a partir de propuestas prácticas de diseño pedagógico, siempre construido en colaboración entre la universidad y las escuelas.

3. Principios teóricos de la experiencia. Concepciones de educación musical

La primera pregunta que nortea la propuesta es ¿cuál es la idea de educación musical que elegimos? Para esto tomamos como principio la idea central que se basa en permitir que el niño o niña debe desarrollarse para ejercer autonomía en el mundo sonoro y musical en el cual vive (Romanelli, 2014). Se observa que

la palabra «autonomía» viene de Paulo Freire (2002), al traducir una de sus ideas más centrales, el principio de libertad de todas las personas en su relación con el conocimiento. Es decir, en este principio, lo más importante no es acumular conocimientos acerca de la música, su historia y elementos formales, sino desarrollar una curiosidad «incontenible» por la música durante toda la vida.

Otro punto de referencia que se ha utilizado es el principio de la admiración de los niños y niñas por todas las fuentes de sonido (Delalande, 1984). Partiendo de esta perspectiva, el objetivo de la educación musical debe ser dar continuidad (y ampliar) las acciones que los niños y las niñas ya hacen desde el nacimiento: la curiosidad por los fenómenos acústicos y su voluntad y ganas por manipularlos. No es una coincidencia que los juguetes infantiles sean casi todos, también, mecanismos sonoros. La valorización de ese aspecto de las culturas de la infancia con objetivos educativos puede fundamentarse en el carácter elemental de la música en sus principios acústicos (Schaeffer, 1966), o sea, todas las fuentes de sonido, aunque todos los instrumentos musicales se basan en principios acústicos con los que se puede experimentar en clase.

Teniendo en cuenta que existe una comunidad dinámica alrededor de las escuelas, traemos el principio de la riqueza cultural de esas comunidades, en particular en música, entendiendo que hay muchos modos distintos de prácticas culturales que son valoradas o subestimadas de acuerdo con mecanismos sociales y económicos que son complejos (Williams, 1969). Es importante conocer las prácticas musicales en las comunidades alrededor de las escuelas para que esos conocimientos sean comprendidos como parte indisoluble del currículo y se configuren como objeto de conocimiento.

Hay también una valiosa reflexión sobre la importancia de la música en la educación de niños. ¿Por qué escuchar música en las escuelas infantiles?

El principio de escuchar música es una acción elemental en todas las propuestas de educación musical desde finales del siglo XIX, en particular, conocidas como pedagogías activas en educación musical, con pedagogos musicales como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems y Carl Orff (Mateiro e Ilari, 2012). Escuchar música es, en primer lugar, ampliar el re-

pertorio musical de la infancia, o sea, un condicionante para que pueda desarrollarse musicalmente (Elliott y Silverman, 2015), y, en ese aspecto, enfatizamos la importancia de escuchar música «en vivo», ya que la experiencia musical «real» es irreproducible por medios tecnológicos (Ilari, 2010).

4. Las etapas del proyecto: en cada actividad, un descubrimiento

Como todo trabajo pedagógico, el diseño metodológico minucioso de las acciones es una etapa primordial. Para eso, el proyecto se ha dividido en cuatro momentos fundamentales: una encuesta acerca de músicos y músicas pertenecientes a la comunidad en la cual se ubica la escuela infantil, una investigación acerca de los instrumentos musicales descubiertos en la encuesta, la planificación de las actividades prácticas con el alumnado y la evaluación de la experiencia.

4.1. Etapa 1. Los «tesoros musicales» de la comunidad: el contacto con los músicos y músicas

La primera pregunta que surge acerca de la musicalidad de una comunidad es ¿hay músicos y músicas en la comunidad donde se ubica la escuela de educación infantil? Para nuestra sorpresa (¡muy buena!) siempre encontramos muchos músicos y músicas, y la mayoría están relacionados con el alumnado. Son padres, madres, abuelos, tíos, padrinos, etc., por eso, la idea principal es priorizar, en particular, los músicos y músicas de la comunidad que tienen una relación de parentesco con los niños y las niñas, con el objetivo de beneficiarnos de los vínculos afectivos que traen mucha significancia y humanidad a toda la experiencia.

Para hacer la encuesta acerca de los músicos y músicas de la comunidad que tienen algún parentesco con el alumnado, lo más simple es una charla rápida en la puerta de la escuela cuando los adultos vienen a traer o buscar a sus hijos e hijas, preguntándoles si hay músicos y músicas adultos en las familias. El envío de pequeñas notas escritas por intermedio del alumnado

también es una solución, pero se mostró menos eficiente que una buena charla en persona.

Después de descubrir los músicos y músicas de la comunidad, es necesario preguntarles sobre su disponibilidad para venir a la escuela a «mostrar» su instrumento musical en la clase de su niño o niña. Tenga en cuenta que evitamos utilizar la palabra «tocar» su instrumento o «hacer un pequeño concierto», pero elegimos la expresión «mostrar su instrumento». Esta decisión respecta el hecho de que muchos músicos y músicas de la comunidad no son músicos y músicas profesionales y, en general, tienden a subestimar su conocimiento musical, de forma que el verbo «mostrar» se revela más atractivo (y respetuoso).

Con la respuesta afirmativa de algunos músicos y músicas de la comunidad, el próximo paso es reservar una fecha para su visita a la clase de su niño o niña. Una vez que está la fecha elegida, se organiza todo el cronograma de la actividad, de forma que la visita del músico o música se constituye como el punto culminante del proyecto.

4.2. Etapa 2. Investigación acerca de los instrumentos musicales descubiertos en la comunidad

Con la elección del músico o música de la comunidad que hará una visita a la clase del alumnado, la próxima etapa es estudiar su instrumento musical, haciendo una investigación en profundidad sobre dicho instrumento musical que vendrá. Esta asignatura de la educación musical se llama organología, es decir, el estudio de los instrumentos musicales en sus múltiples dimensiones: principios acústicos, orígenes históricos, repertorios musicales y vinculaciones socioculturales. Para cada uno de esos aspectos, el docente puede utilizar muchas investigaciones presentes en distintos libros y sitios de internet donde va a descubrir un universo muy grande de información. La idea no es llevar todo ese conocimiento al alumnado, sino sentirse más seguro al hablar de un determinado instrumento musical y elegir las informaciones y curiosidades que serán presentadas a los niños y niñas.

Pensando en el alumnado, es necesario recordar que a ellos y ellas les atraen enormemente los sonidos, o sea, hablar de cómo los instrumentos funcionan para hacer sonidos es un punto fundamental (hablaremos de experiencias acústicas más adelante).

Para comprender mejor la naturaleza acústica de los instrumentos musicales, se sugiere utilizar la clasificación de instrumentos musicales organizada por Hornbostel y Sachs (Michels, 1996). Para estos dos musicólogos, todos los instrumentos de todas las culturas se organizan en cuatro grandes grupos, de acuerdo con el principio de vibración: aerófonos, cordófonos, idiófonos y membranófonos. Los aerófonos tienen la vibración del aire como fuente más importante del sonido, como las flautas, las trompetas o una gaita gallega. Los cordófonos producen sonido por la vibración de una cuerda tensionada, como las guitarras, los violines, el piano o el ukelele. Los idiófonos son los instrumentos en los cuales el sonido es resultado de la vibración del cuerpo del instrumento, como los triángulos, las maracas, los raspadores y hasta las palmas. Por último, están los membranófonos, que son instrumentos cuyo principio de producción de sonido es resultado de una piel muy tensionada, como todos los tambores, incluyendo la pandereta y el tambor onza.

Hay que reconocer que los instrumentos musicales no hacen música por sí solos. El factor humano es primordial, es decir, hablar de instrumentos musicales también es hablar de prácticas culturales hechas por personas. En este contexto, la investigación transborda el interés únicamente por la organología, pero se extiende a comprender los tipos de música que el instrumento toca, su función social (a veces religiosa o/y ritual, festiva, etc.).

Al final de la etapa 2, el docente se convierte en un «experto» del instrumento musical que traerá el músico de la comunidad. Es una prueba de la posibilidad de hacer una aproximación honesta con elementos de la educación musical, aunque sin una preparación formal en el tema.

4.3. Etapa 3. Planificación de actividades

Es necesario, siempre, recordar y enfatizar que la visita del músico o música de la comunidad a la clase del alumnado no es un espectáculo, sino una experiencia educativa. Por eso, la planificación de las actividades con los niños y niñas debe ser hecha con sumo cuidado, teniendo en consideración estos tres momentos: actividades prácticas antes de la visita del músico, la organización de la mediación del músico visitante y actividades después de la visita.

4.3.1. Antes de la visita del músico

En el trabajo pedagógico con el alumnado es siempre una grata sorpresa descubrir el conocimiento que ya tienen sobre el instrumento que vendrá. Por medio de una asamblea, es muy enriquecedor e interesante escuchar sus ideas y suposiciones sobre un instrumento y su música.

Después de visualizar imágenes del instrumento y sus contextos musicales (grupos musicales, fiestas, ceremonias, etc.) es muy importante mostrarle al alumnado el sonido del instrumento por medio de grabaciones y películas. Para eso hay una gran cantidad de ejemplos en internet, por medio de YouTube, Spotify y muchas otras plataformas. La idea es que se familiaricen con el sonido del instrumento que vendrá, para que los niños y niñas puedan llevarse la sorpresa de reconocerlo al escucharlo en vivo.

Las experiencias con el principio acústico del instrumento son una de las actividades más concretas y divertidas de todo el proyecto. Se trata de experimentar mecanismos acústicos que demuestran cómo los instrumentos producen sonidos. Para esto, la utilización de materiales simples de la vida cotidiana nos brinda una gran posibilidad. Por ejemplo, construir un dispositivo cordófono por medio de un palo de escoba fijado a una lata de pintura con un hilo de *nylon* grueso estirado desde el fondo de la lata hasta el palo permite experimentar una cuerda vibrante, o sea, el principio de la guitarra, ya que se hace un sonido al pulsar la cuerda. El mismo mecanismo puede demostrar el funcionamiento del piano, al percutir la misma cuerda con un lápiz.

En la actualidad, en internet hay un gran número de sitios y vídeos que muestran cómo hacer una variedad de dispositivos de experiencia acústica. En general, son llamados «instrumentos musicales alternativos».

4.3.2. Durante la visita de los músicos y músicas

Para el docente, recibir al músico o música es una actividad de mediación pedagógica. Aunque, sin duda, la visita es el momento más interesante y afectivo de toda la experiencia, tenemos que recordar que el músico o música invitado no tiene obligaciones pedagógicas, o sea, es una persona de la comunidad que es familiar de uno de los niños o niñas de la clase. Por eso, el docente tiene que, con mucha exquisitez, conducir la experiencia hacien-

do posible que el alumnado disponga de momentos para hacer preguntas y comentarios, así como conseguir que el músico o música se sienta confortable en el espacio escolar.

Hay que tener en cuenta que la visita del músico o música de la comunidad no es un *show*, sino un encuentro educativo. Por eso, la visita de los músicos o músicas debe ocurrir en el aula como una propuesta más intimista, para que el alumnado se sienta cómodo en su espacio habitual.

La admiración de los niños y niñas al observar, con entusiasmo, a sus familiares en clase es una hermosísima escena que, en general, emociona mucho a los docentes al revelar lazos de afecto y cariño.

Finalmente, es importante registrar toda la experiencia con fotos, vídeos y anotaciones. Los registros visuales del músico o música y su instrumento permitirán hacer una «enciclopedia» impresa de instrumentos musicales de la clase. Al finalizar el año escolar, el alumnado descubrirá que conoce muy bien un gran número de instrumentos musicales y pueden recurrir a la «enciclopedia» siempre que quieran recordar las imágenes del instrumento e informaciones que el docente puede leer.

4.3.3. Después de la visita de los músicos o músicas

Hay mucho que hacer después de la visita del músico de la comunidad. El alumnado quiere hablar de la experiencia y compartir impresiones sobre el instrumento, su música y, muchas veces, vuelven a los dispositivos acústicos mimetizando movimientos y sonidos del instrumento «real». En ese momento es importante dar voz al alumnado y registrar sus aportaciones.

4.4. Etapa 4. Evaluación de la experiencia

Como toda actividad pedagógica, es importante discutir formas de evaluar esta propuesta de educación musical. Hay muchas formas de seguir el desarrollo del alumnado en la experiencia de contacto con músicos «de verdad» adentrando su espacio de clases diarias. Una evaluación continuada por medio de un registro de observación en el que se detallen los movimientos corporales, mímicas y miradas del alumnado durante la presentación del músico de la comunidad, aunque la transcripción de diálogos, preguntas y comentarios de los niños y niñas también son

muy importantes para comprender cómo se apropian de un nuevo universo de conocimiento. Hay también propuestas de evaluación final que traen buenos resultados, como dibujos de los instrumentos musicales y sus músicos.

Para finalizar, una asamblea donde el alumnado pueda compartir impresiones acerca de la experiencia musical es siempre una actividad muy rica.

5. Reflexiones finales y algunas recomendaciones

Esa experiencia de casi una década ha mostrado la posibilidad de integrar múltiples objetivos de educación musical: el respeto al conocimiento específico, en este caso, la música; el respeto a las culturas de la infancia, con énfasis en sus prácticas de exploración de las fuentes de sonido (los instrumentos musicales), y la valorización de la rica cultura presente en los hogares y, en particular, de sus prácticas musicales.

Uno de los resultados más satisfactorios fue el descubrimiento de un rico mosaico multicultural en todas las escuelas que participaron en el proyecto (más de cien en el periodo de nueve años) con una multiplicidad de géneros y estilos musicales, traducidos en una gran variedad de instrumentos musicales distintos (más de una centena).

Quizá, la recomendación más importante es realizar una pequeña encuesta con las familias del alumnado sobre los músicos que hay en su comunidad. El resultado será muy satisfactorio al descubrir un conjunto de prácticas musicales alrededor de la escuela infantil.

6. Referencias bibliográficas

- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Buchet/Chastel.
- Elliott, D. y Silverman, M. (2015). *Music matters: a philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Ilari, B. (2010). *Música na infância e na adolescência*. IBPEX.
- Mateiro, T. e Ilari, B. (2012). *Pedagogias em educação musical*. InterSaberes.

- Michels, U. (1996). *Atlas de música*. Alianza Editorial.
- Romanelli, G. (2014). Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 17(3), 61-71.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Éditions du Seuil.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia de pesquisa-ação*. Cortez.
- Williams, R. (1969). *Cultura e Sociedade 1780-1950*. Companhia Editora Nacional.

Notas maestras: prácticas que inspiran

CARME LÓPEZ FERNÁNDEZ
Universidade de Santiago de Compostela,
carmelopez.fernandez@usc.es

ANTÍA CORES TORRES
Grupo de Investigación Stellae,
antiacorestorres@edu.xunta.es

TANIA CAAMAÑO LIÑARES
Grupo de Investigación Stellae,
t.caamano.l@gmail.com

Resumen: en este capítulo se sintetizan una treintena de buenas prácticas de educación musical localizadas mediante la búsqueda sistemática en bases de datos, medios de comunicación y contactos con docentes. Los resultados obtenidos se presentan organizados en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria y, dentro de estas, agrupados por temáticas. Esta búsqueda ha evidenciado, por un lado, que son escasas las propuestas destinadas a Educación Infantil, pese a las múltiples potencialidades de la música en edades tempranas y, por otro, el predominio de metodologías activas en las que el alumnado es el protagonista y participa o crea sus producciones musicales.

Palabras clave: educación musical, prácticas singulares, infantil, primaria y secundaria.

1. Introducción

A lo largo de este libro se han recopilado prácticas singulares de gran valor que se llevan a cabo en las clases de educación musical de los distintos niveles educativos en el contexto español e,

incluso, una experiencia del contexto brasileiro. No obstante, se trata únicamente de un reducido número de buenas prácticas, siendo imposible recogerlas todas en este volumen. Por este motivo, se incluye este capítulo final en el que se hará un breve recorrido por una treintena de proyectos valiosos e interesantes que enriquecen la forma de trabajar la música en el sistema educativo, así como en otros contextos educativos no formales.

2. Objetivos y metodología

Este capítulo nace con el objetivo de proporcionar un variado número de propuestas innovadoras vinculadas con la educación musical, pretendiendo mostrar la extensa y prolífica innovación educativa en el área de música en el territorio español.

Para cumplir este objetivo, se han llevado a cabo búsquedas sistemáticas a través de tres vías diferentes, siendo el escaso resultado que se obtiene a través de la primera de ellas la causante de emplear las dos siguientes:

- Búsqueda sistemática en bases de datos y plataformas de bibliotecas universitarias utilizando los términos educación musical, innovación educativa, proyecto.
- Búsqueda de noticias en medios de comunicación, fundamentalmente prensa escrita, utilizando los términos anteriormente citados.
- Consulta personal a docentes de música.

Los resultados obtenidos se han analizado y categorizado, en primer lugar, atendiendo a la etapa educativa con la que se relacionaban y, en segundo término, en relación con la temática o método principal de cada propuesta educativa.

3. Resultados

A continuación, se presentan las experiencias seleccionadas organizadas por etapas educativas.

3.1. Educación Infantil

«En busca del sonido» es una propuesta didáctica desarrollada en el CEIP Agapito Marazuela de La Granja de San Ildefonso (Segovia) dirigida al alumnado de 6.º de Educación Infantil. El proyecto se estructura en torno a un cuento musical que narra el viaje del señor Silencio en busca de su sonido perdido, recorriendo localidades como Sepúlveda, Pedraza, Riaza y La Granja. Cada personaje del cuento representa una cualidad sonora específica (intensidad, duración, altura y timbre), facilitando la identificación y comprensión de conceptos musicales abstractos. La propuesta se implementó en tres fases: análisis y diseño del cuento, puesta en práctica en el aula y evaluación de los resultados. Debido a las restricciones sanitarias durante la pandemia, algunas actividades se adaptan utilizando grabaciones musicales en lugar de interpretaciones en vivo. La propuesta demostró ser una herramienta eficaz para introducir conceptos musicales complejos de manera accesible y atractiva en la Educación Infantil.

«MJ Pedagogía Musical» es un proyecto educativo creado por María José Sánchez Parra, profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha y docente en la Escuela Municipal de Música Diego Ortiz de Toledo. Desde sus inicios, el proyecto busca acercar la música a niños y niñas mediante metodologías activas, lúdicas y creativas, utilizando tanto recursos tradicionales como digitales. A través de plataformas como Instagram y YouTube, María José comparte actividades, juegos y materiales didácticos que fomentan el aprendizaje musical de forma divertida y accesible. Se utilizan cuentos musicales, juegos interactivos, construcción de instrumentos con materiales reciclados y actividades de movimiento para enseñar conceptos musicales de forma práctica. Además, se aprovechan las redes sociales y plataformas digitales para difundir contenidos y establecer una comunidad educativa en torno a la música.

«Música para el Desarrollo Infantil» es una iniciativa de la Fundación Barenboim-Said, implementada en Andalucía, diseñada para introducir a los niños y niñas de 3 a 5 años en el mundo de la música. A través de una metodología activa y participativa, el proyecto utiliza la música como herramienta para promover la inclusión social, el desarrollo emocional y el aprendizaje cognitivo. Con un enfoque en el aprendizaje colectivo y la creati-

vidad, el alumnado explora y experimenta con la música clásica y popular, favoreciendo su desarrollo integral en un entorno educativo accesible y estimulante a través de actividades grupales y el uso de instrumentos. Los resultados han demostrado que la música es una herramienta eficaz para promover la inclusión social y el desarrollo integral de los niños y las niñas en su etapa más temprana.

3.2. Educación Primaria

Las propuestas encontradas dirigidas a la etapa de Educación Primaria se estructuran en los siguientes bloques temáticos: iniciación a la música electrónica, orquesta infantil, aprendizaje-servicio, gamificación, patrimonio cultural y robótica musical.

Iniciación a la música electrónica

Este curso ha consistido en acercar al alumnado a la música electrónica a través de la experimentación y la creación musical con el empleo de diversos recursos en línea. Dirigido por Andrés Garrido Peleteiro, el taller ha formado parte de la prueba piloto del programa de innovación educativa de la Xunta de Galicia Polos Creativos, junto con otros de temáticas diversas, en el CEIP López Ferreiro (Santiago de Compostela) durante el curso académico 22/23 para alumnado de 2.º y 3.º ciclo de EP.

El taller se ha desarrollado en sesiones semanales de 80 minutos durante el tercer trimestre, estableciéndose turnos rotativos entre las diferentes clases de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º. El material base son ordenadores (ordenadores portátiles pertenecientes al programa Edixgal) con los que poder acceder a una serie de aplicaciones web de acceso libre: Ableton Learning Music, Ableton Learning Synth, Google Chrome Lab, cajas de ritmos *online* de Roland y el programa Audacity.

El foco principal del taller se ha centrado en la exploración sonora a través de los recursos citados, trabajando conceptos musicales básicos como el compás, patrones rítmicos y modulación del sonido (uso de efectos, filtros, modificación de *pitch*, etc.), para lo cual se han presentado una serie de modelos de música electrónica desde los cuales poder modificar, copiar o crear a través de recursos variados como la grabación, el *sampler* o el uso de *loops*.

Orquesta infantil

«Son das Flores» es un proyecto iniciado en 2021 en el CEIP Vicente Risco de Vigo, bajo la iniciativa de la profesora de música Sandra Fernández y con el apoyo de la fundación Acción por la Música. La propuesta consiste en la creación de una orquesta infantil extraescolar para jóvenes entre 6 y 12 años, ofreciendo un espacio de ocio saludable y gratuito en el barrio de las Flores, una zona tradicionalmente desfavorecida. A través de la práctica musical colectiva, los niños y niñas desarrollan pensamiento lógico y abstracto, además de aprender valores como la disciplina, la constancia, el respeto y la amistad. La orquesta les ayuda a mejorar su rendimiento académico y fortalecer sus habilidades sociales en un entorno inclusivo y accesible, ya que los instrumentos se proporcionan de manera gratuita.

El principal objetivo de «Son das Flores» es crear un espacio de ocio educativo que contrarreste las condiciones de riesgo del barrio proporcionando a los niños y niñas referentes adecuados que los inspiren. El proyecto busca, además, desarrollar la seguridad personal, mejorar la autoestima y fomentar la integración a través de la música. Actualmente, el 50 % del alumnado del centro escolar participa en la orquesta, lo que evidencia el éxito del proyecto y su impacto positivo en la comunidad.

Otras experiencias similares son «Acción por la Música», fundada por María Guerrero, y el «Sistema en España», ambas iniciativas inspiradas en el modelo venezolano del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, fundado por el maestro José Antonio Abreu en 1975. Estos programas educativos y sociales tienen como objetivo ofrecer educación musical gratuita utilizando la práctica colectiva de la música como herramienta de inclusión social y desarrollo humano, mediante la creación de orquestas y coros infantiles.

Aprendizaje-servicio

Varias de las experiencias encontradas se basan en propuestas de aprendizaje-servicio (Ap-S) en las que la participación de la comunidad juega un papel fundamental. Como ejemplo de ello, el proyecto «Musigaliza-te», llevado a cabo por el CPI Plurilingüe Antonio Orza Couto (Boqueixón - A Coruña), tiene como objetivo principal promover y difundir la música gallega entre el alumnado, integrando la cultura y la lengua gallega en el ámbito edu-

cativo a través del patrimonio musical de esta comunidad. Fruto de esta iniciativa se ha creado el blog *Musigaliza-te*, en el que se compartieron recursos, entrevistas, artículos de opinión, listas de reproducción relacionadas con la música gallega e investigaciones sobre diferentes bandas y artistas gallegos. Además, se organizaron distintas actividades de difusión tanto dentro como fuera del centro educativo para promover la música gallega en la comunidad escolar y local.

Otro de los ejemplos encontrados es el proyecto de Ap-S desarrollado por estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, durante los cursos académicos 2016/17, 2017/18, 2018/19 y 2019/20, dirigido a la dinamización, a través de actividades musicales, del recreo de 525 alumnos y alumnas de 6 a 12 años de siete centros escolares de Segovia (España). Con esta iniciativa se trabajan contenidos relacionados con los bloques de interpretación vocal e instrumental centrada en el propio cuerpo, la música, el movimiento y la danza y la escucha musical. Además, también se incluye un repertorio de canciones pertenecientes al folclore popular infantil y juegos musicales. Al finalizar el tiempo de recreo, alumnado, profesorado y estudiantes de la universidad evaluaban de forma compartida y oral el desarrollo de cada sesión. Dicha evaluación se complementaba con la posterior redacción de un diario reflexivo, de carácter individual, el cual era revisado semanalmente por los docentes responsables de la asignatura a través de un *feedback*, además de una coevaluación entre los propios estudiantes. Los resultados derivados del análisis cualitativo muestran que el proyecto ha promovido el desarrollo musical del alumnado a partir del canto, la vivencia del ritmo y la expresión corporal usando un repertorio seleccionado del folclore popular infantil. Asimismo, ha servido para generar en el estudiantado universitario, a nivel personal, valores de compromiso con el alumnado de primaria a través de la promoción de la coeducación y la diversidad sociocultural, valores que han favorecido en ellos el desarrollo de las competencias social y cívica, además de un crecimiento profesional al lograr con este proyecto competencias propias del perfil de maestro/a de educación musical (Parejo et al., 2020).

Gamificación

«Gamificando el Pórtico de la Gloria» es un proyecto de la asignatura de música de 6.º de Educación Primaria basado en la gamificación mediante la utilización de tecnología, llevado a cabo en el tercer trimestre del curso 2020/21. Durante tres sesiones de 50 minutos de duración, se realizaron distintas actividades como búsqueda de información guiada sobre obras del Barroco y del Clasicismo, conocimiento mediante una *app* de los instrumentos que aparecen representados en el Pórtico de la Gloria, interpretación con instrumentos Orff y una placa makey-makey de una cantiga de Alfonso X, juegos de expresión corporal, realización de una línea del tiempo sobre compositores relevantes, dramatización sobre distintos instrumentos y un *escape room* (Gómez Fuentes, 2022). Los resultados han sido muy satisfactorios ya que la totalidad del alumnado ha conseguido terminar los diferentes retos propuestos y se asimilaron los contenidos teóricos trabajados, además de percibir una mayor motivación del alumnado a la hora de realizar actividades gamificadas.

Patrimonio cultural

Otra de las temáticas recurrentes en la búsqueda realizada son las experiencias que se centran en la recuperación del patrimonio cultural inmaterial de las distintas regiones con el objetivo de recopilar y poner en valor la música y los cantos tradicionales. Como ejemplo de ello tenemos tres experiencias desarrolladas en Galicia, Asturias y Andalucía.

«Arrólame paseniño, arrólame un pouquiño» es un proyecto educativo implementado por el CEIP Plurilingüe Barrié de la Maza (Santa Comba - A Coruña). La iniciativa se centra en la recuperación y transmisión del patrimonio inmaterial gallego, rindiendo homenaje a la tradición oral de los cantos de cuna y arrullos de Galicia y de otras regiones. El alumnado y los docentes llevaron a cabo una labor de investigación para recopilar cantos de cuna tradicionales, recurriendo a fuentes orales y documentales, y se organizaron encuentros con abuelos y abuelas, padres y madres y otros miembros de la comunidad educativa para compartir y aprender estos cantos fomentando la interacción entre generaciones. Así mismo, también se crearon murales y otras expresiones artísticas para reflejar la esencia de los cantos de cuna, integrando las artes plásticas con la música.

«Al son del cantar» es un proyecto de innovación educativa impulsado por la Rede de Normalización Llingüística de los ayuntamientos de Asturias que busca fomentar el aprendizaje significativo a través de la investigación, el descubrimiento y la creatividad en el ámbito musical, promoviendo la creación de canciones en lengua asturiana y eonaviego. Para ello, se convoca un concurso musical dirigido a estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria, así como de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se invita a los centros educativos a participar en el proyecto y el alumnado investiga sobre la música tradicional asturiana para, posteriormente, componer canciones originales en su lengua. Las composiciones se graban y se envían al concurso para su evaluación, organizando, posteriormente, un evento final donde se presentan aquellas composiciones seleccionadas y se entregan reconocimientos a los participantes destacados.

Finalmente, el «Cancionero de Andalucía» es un proyecto desarrollado durante el curso 2024-2025 desde el área de música de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte junto con el CEIP Nuevo Ensanche Sur y el CEIP San Fernando, que busca fomentar el interés por la música tradicional andaluza y fortalecer la colaboración entre la universidad y la escuela. Para lograr esto, el alumnado de la facultad se desplaza a los centros educativos y trabaja con el alumnado de Educación Infantil y Primaria contenidos relacionados con el cancionero de Andalucía. Como colofón del proyecto ha tenido lugar en diciembre de 2024 un concierto conjunto de música andaluza y villancicos populares en el que participaron los alumnos y alumnas del grado de Infantil y Primaria de la mención de Música y el alumnado de infantil y primaria de los dos centros educativos participantes.

Robótica musical

En el CRA La Sabina de Villafranca de Ebro (Zaragoza) se ha llevado a cabo un proyecto que ha buscado unir el lenguaje de programación con la música y conseguir que los dibujos en papel emitan melodías a través del ordenador. Para ello se han realizado distintas actividades, divididas por ciclos, utilizando Scratch y Makey-makey: en el 1.º ciclo, creación de un póster interactivo de una historia con sonidos; en el 2.º ciclo, elaboración de un póster interactivo y fragmento de una canción, y en el 3.º ciclo,

realización de un póster interactivo con la investigación sobre un compositor. Así mismo, también se llevaron a cabo actividades comunes como los dibujos musicales o el piano humano.

Aunque en otra etapa educativa, encontramos el taller realizado en el IESP de Ames (Bertamiráns) a cargo del docente Xoán Xil, dentro de un programa bilingüe dirigido a alumnado de Bachillerato fuera del horario lectivo durante el curso, que tuvo como objetivo acercarse a la tecnología a través de una práctica artística trabajando en 20 sesiones de 90 minutos la conceptualización del término de «autómata» con finalidades musicales tratando su desarrollo histórico, la práctica a través de la programación con Pure Data de Arduino (programación, control de flujo de datos, etc.) y el diseño y control de un robot sonoro propio (López, 2022).

3.3. Educación Secundaria

Las propuestas destinadas a la etapa de Educación Secundaria se han organizado atendiendo a los siguientes bloques temáticos: experimentación musical, paisajes sonoros, musicales y patrimonio cultural, tal y como se recoge en las siguientes páginas.

Experimentación musical: «Stripsody» y «Soundpainting»

En relación con la experimentación musical, mostramos dos propuestas llevadas a cabo por Xoán Xil en el IESP de Ames (Bertamiráns), donde encontramos la aplicación práctica de dos métodos/ideas artísticas contemporáneas en contextos educativos y la reflexión sobre la validez de la experimentación frente a productos de carácter más formal.

«Stripsody» busca crear una partitura no convencional a través de un uso intuitivo de la voz a través de la escucha y análisis de la obra *Stripsody* de Kathy Berberien y su relación con el mundo del cómic, creación (pensar, dibujar e interpretar) de onomatopeyas teniendo como base la poesía fonética y la ordenación de estas para contar una historia, tomando como recurso gráfico la partitura de tres líneas que propone Berberian (Catherine Berberian, 2024).

«Soundpainting» es una propuesta llevada a cabo durante un curso académico, con la colaboración del músico Xacobe Martínez Antelo, empleando el método de improvisación «Soun-

dpainting» y el libro *Soundpainting. Un nuevo lenguaje artístico en el aula* (García Gontan y Thompon, 2015).

Paisajes sonoros: grabación y poema sonoro

Estas dos propuestas del docente Xoán Xil en el IESP de Ames (Bertamiráns) enlazan con el concepto de paisaje sonoro a través del empleo de recursos tecnológicos.

Para la propuesta sobre el poema sonoro se han manejado un programa de edición de audio y las técnicas básicas de mezcla (superposición, fundidos, cortar y pegar, etc.) para la creación de piezas breves que representan acústicamente poemas de M.^a Xosé Queizán empleando, para ello, el repositorio sonoro Freesound.org y conjugando, para todo esto, requisitos técnicos de organización del sonido y creación estética.

En la propuesta de grabación se ha perseguido la creación de un paisaje sonoro que sume el proceso correcto de grabación en el entorno en el que viven y su modificación para crear un nuevo producto sonoro relacionado con el concepto de «música concreta», empleando recursos tecnológicos de grabación y edición de audio a la vez que se desarrolla una escucha crítica (López, 2017).

Musicales: *Facendo de Verín un novo Broadway*.

Musicales en el IES Xesús Taboada Chivite (Verín)

Isabel Cota Muñiz y David Rodríguez Rivada han dirigido en un total de nueve ocasiones la adaptación/creación y puesta en marcha de musicales dentro de este centro educativo: *Os miserables* (2012/13), *Moulin Rouge* (2013/14), *Mamma mia!* (2014/15), *Hoy no me puedo levantar* (2015/16), *Grease* (2016/17), *A Bela e a Besta* (2018/20), *Lalaland* (2022/2023), *Musical de musicais* (2023/24) y *Disneyland d'eiquí* (2024/25), con especial foco en cuestiones como la integración (uso de lengua de signos), el apartado lingüístico (adaptación a gallego) o la introducción de temáticas sociales y/o locales (igualdad, crítica social, etc.).

La primera experiencia, durante el curso 12/13, habría funcionado como una experiencia piloto con el alumnado de música de 3.º y 4.º de la ESO, la cual, debido a su rotundo éxito, ha dado paso a una apertura de la actividad al resto de la comunidad educativa, ampliándose año a año tanto el número de participantes como de actividades. Actualmente, el musical cuenta con apartado de teatro, música coral (coro de alumnado, coro de profesora-

do y solistas) y coreografía, a lo que se suman banda con alumnado y profesorado, escenografía (especialmente destacables los fondos elaborados por el alumnado de E. Plástica), vídeo, luces, sonido, maquillaje y vestuario, además de contar con actividades publicitarias (grabación de *trailers* y difusión en la zona) y colaboraciones externas (locales y prensa de Verín y alrededores, Coro Atempo, Conservatorio Profesional de Música de Ourense, EEI Fernández Varela y músicos profesionales a nivel individual).

La organización de los musicales comienza al finalizar el curso académico con la selección del musical/película de referencia; en verano se inicia la adaptación y creación de materiales para así poder delimitar a principios del siguiente curso los tiempos de ensayo, que tienen un carácter acumulativo, los cuales se producen fuera del horario de clase (recreos o tardes), pero dentro del recinto escolar.

El éxito de los musicales traspasa con creces el ámbito escolar más allá de las colaboraciones ya expuestas. Desde sus inicios han interpretado el musical en otros centros educativos y desde 2018 también lo hacen en el Auditorio Municipal de Ourense; en 2017 recibieron el Premio de Innovación en Normalización Lingüística, han elaborado un documental sobre la experiencia (*Chivittiteiros: unha conversa arredor dos musicais*) y han participado en numerosas jornadas educativas divulgando su trabajo (<https://www.youtube.com/@Isabelcota2>).

Este formato no es exclusivo de este centro, y podemos encontrar propuestas semejantes como es el caso del IES Manuel Murguía (Arteixo), donde también han realizado musicales en diversas ocasiones y han sido premiados con el 3.º Premio Innovagal 2021, potenciando la creatividad y expresión artística o la integración de áreas en proyectos colaborativos a través de la creación de musicales originales donde el alumnado es partícipe de todo el proceso (IES Manuel Murguía, 2025).

Patrimonio cultural

Nuevamente, encontramos propuestas que se relacionan con el patrimonio cultural del entorno también en esta etapa educativa. Este sería el caso de «Música no mosteiro» del IES Celanova, un proyecto que busca acercar el patrimonio cultural al alumnado a través del canto gregoriano, a la vez que se trabaja desde un enfoque interdisciplinario y colaborativo propio del aprendizaje

basado en proyectos. Durante el curso 20/21 emplearon el Monasterio de San Salvador como aula viva para el aprendizaje del canto gregoriano, donde el alumnado investigó, practicó e interpretó este estilo musical, culminando con una actuación en el propio edificio (Xunta de Galicia, 2021).

«O poeta que baila» es una propuesta de los centros IES Marco do Camballón e IES do Milladoiro (2022) centrado en la figura del poeta Florencio Delgado Gurriarán. El alumnado creó e interpretó una pieza musical basada en sus poemas, con coreografía y videoclip, integrando literatura, música y audiovisual, y fomentando competencias artísticas y lingüísticas, además de poner en valor la lengua gallega y la poesía (IES Marco do Camballón e IES do Milladoiro, 2022).

4. Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos podido observar cómo la música se configura como una poderosa herramienta educativa con un potencial transformador único. Desde las primeras etapas escolares hasta la formación con personas adultas, su incorporación en propuestas pedagógicas activas, participativas y contextualizadas contribuye significativamente al desarrollo integral. Los proyectos analizados evidencian que la música no solo favorece la adquisición de competencias musicales, sino también habilidades sociales, emocionales, cognitivas y creativas. Además, su capacidad para fomentar valores como la cooperación, la inclusión, la empatía o la autoestima convierte a la educación musical en un recurso estratégico para construir una sociedad más equitativa, cohesionada y sensible.

Este recorrido también ha puesto de relieve la importancia de metodologías innovadoras y transversales, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo o el uso creativo de la tecnología, que permiten adaptar la enseñanza musical a los intereses y necesidades del alumnado. En estos contextos, la música deja de ser una asignatura aislada para convertirse en eje vertebrador de experiencias educativas profundas, significativas y transformadoras.

La mayoría de los proyectos revisados se centran en Educación Primaria o en el primer ciclo de Secundaria. Se detecta una escasa

presencia de propuestas en Educación Infantil, a pesar de tratarse de un periodo especialmente sensible y fértil para el desarrollo musical. En estos primeros años, niñas y niños muestran gran receptividad a estímulos sonoros y rítmicos, que sienta las bases de la sensibilidad auditiva, la coordinación, la expresión corporal y la creatividad. Esta carencia representa una oportunidad y una necesidad: diseñar propuestas musicales adaptadas a esta franja etaria permitiría aprovechar al máximo su potencial y acompañar su desarrollo integral de forma respetuosa. En general, la distribución por etapas educativas responde más a circunstancias concretas –intereses del profesorado, contextos de trabajo y características del alumnado– que a una planificación sistemática.

Aunque este capítulo se centra en iniciativas dirigidas a distintas etapas educativas, existen múltiples proyectos que, sin estar vinculados a niveles específicos, ilustran ejemplarmente cómo la música puede ser un motor de desarrollo humano integral. Ejemplos de ello son:

- «Biosophy: Música y Plantas», un proyecto de Paula Pin que fusiona arte, ciencia y educación ambiental mediante la codificación sonora de señales vitales vegetales, promoviendo conciencia ecológica y creatividad desde una perspectiva STEAM crítica y poética.
- «InCrescendo», una iniciativa que emplea la práctica musical comunitaria para fomentar la inclusión social de niñas y niños en situación de vulnerabilidad, trabajando valores esenciales para el desarrollo personal y colectivo.
- «Quero Cantar» y «Enreguéifate», proyectos de la Diputación de A Coruña (Galicia) que utilizan la música como herramienta de inclusión, participación y desarrollo emocional desde el enfoque del aprendizaje basado en proyectos.
- «Caja de Música», plataforma digital del Cabildo de Tenerife que pone recursos artísticos y musicales de calidad al servicio del profesorado, integrando tecnología e interpretación profesional para enriquecer la educación musical en todas las etapas.
- «Taller Naranja Imaginario», desarrollado en el Centro Ocupacional Pascual Veiga, apuesta por la inclusión mediante música electrónica y accesibilidad tecnológica, facilitando la autoexpresión de personas con diversidad funcional en contextos creativos.

Todos estos ejemplos muestran que la música, entendida en su dimensión más amplia y diversa, no solo enseña a escuchar y expresarse, sino también a convivir, comprender el mundo e imaginar futuros posibles. Por ello, resulta fundamental seguir impulsando proyectos que integren la música desde una mirada sensible, inclusiva y transformadora.

5. Referencias bibliográficas

- Catherine Berberian [Zewen Shifu] (22/05/2024). *Cathy Berberian: Stripsody, for a Lady (1966)*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YQLmukQMQLo>
- García Gontan, R. y Thompon, W. (2015). *Soundpainting. Un nuevo lenguaje artístico en el aula*. Gerüst Creaciones, S.L.
- Gómez Fuentes, S. (2022). Gamificando el Pórtico de la Gloria: experiencia de un escape room musical en Educación Primaria. En E. Vázquez Cano y M.^a L. Sevillano García (Coords.), *La gamificación como recurso educativo en Educación Primaria* (pp. 161-178). Dykinson. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5433439#>
- IES Manuel Murguía (27 de mayo de 2025). *Musical Arteixo*. Recuperado de <http://musicalarteixo.blogspot.com>
- IES Marco do Camballón e IES do Milladoiro. (2022). *O poeta que baila*. https://www.lingua.gal/c/document_library/get_file?folderId=1722583&name=DLFE-26703.pdf
- López, X. (2017). *A paisaxe sonora, microfonía e técnicas de gravación*. Recursos Xunta de Galicia. https://recursos.edu.xunta.gal/sites/default/files/recurso/1513172338/2_GRAVANDO/index.html
- López, X. (2022). *Robótica musical*. Recursos Xunta de Galicia. <https://recursos.edu.xunta.gal/sites/default/files/recurso/1639059777/RB1/index.html>
- Parejo, J. L., Cortón-Heras, M. O y Giraldez-Hayes, A. (2020). La dinamización musical del patio escolar: resultados de un proyecto aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 167-180. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69734>
- Xunta de Galicia (2021). *Música no Mosteiro*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=O_Canto_Gregoriano_dende_Celanova

Índice

Prólogo.....	11
Presentación	13
1. Pensar la música que enseñamos	15
1. Introducción.....	15
2. Estudiar el discurso	17
3. Nuestras preguntas y algunos hallazgos.....	18
4. La herramienta de análisis	21
5. Algunas conclusiones.....	25
6. Agradecimientos.....	26
7. Referencias bibliográficas.....	27
2. Rincones musicales: bancos de recursos para Educación Secundaria Obligatoria	29
1. Introducción.....	29
2. Plataformas institucionales como fuente de recursos.....	30
2.1. El escenario valenciano: de Mestre a casa a Rebost Digital	30
Recursos musicales de ReDi: descripción y análisis.....	31
2.2. El caso gallego: EspazoABALAR.....	33
Recursos musicales de EspazoABALAR: descripción y análisis.....	34
3. Algunas conclusiones y recomendaciones	37
4. Agradecimientos.....	39
5. Referencias bibliográficas.....	39

3. La música como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria	41
1. Introducción.	41
2. Selección de las experiencias	43
3. ¿Dónde encontrar experiencias del ámbito musical para trabajar la competencia emocional?	45
3.1. Objetivos de las experiencias.	46
3.2. Tipologías de propuestas.	46
3.3. Enfoques pedagógicos y metodologías	47
3.4. Materiales didácticos.	49
3.5. La participación activa del profesorado y alumnado.	49
3.6. El reto de la accesibilidad a los materiales y propuestas	50
3.7. Otras experiencias de interés	51
4. Consideraciones finales	51
5. Referencias bibliográficas	52
4. Buenas prácticas en la educación musical para el alumnado TEA. Propuesta para trabajar la interacción social, las estereotipias y el ámbito emocional	53
1. Introducción.	54
2. Objetivos	56
3. Resultados y aplicación en el aula	56
3.1. Investigaciones y experiencias previas.	57
Interacción social y comunicación	57
Ecolalias y estereotipias	58
Ámbito emocional	58
3.2. Aplicación en el aula	59
Estrategias transversales.	59
Ejemplos prácticos de actividades musicales para favorecer objetivos concretos	60
4. Conclusiones	61
5. Referencias bibliográficas	62
6. Agradecimientos.	63
5. «Esta es tu silla»: actividades de motivación para ampliar la didáctica de la práctica coral en la infancia	65
1. Introducción.	66
2. Contextualización de la experiencia.	67
3. Descripción de la experiencia.	68

3.1. Objetivos	68
3.2. Metodología	68
3.3. Contenidos	69
3.4. Recursos	69
3.5. Actividades	70
Actividad 1. Relación con el espacio: ¿cómo ingresaremos al salón hoy?	70
Actividad 2. Relación con las personas que integran el coro: ¿dónde me siento y por qué?	71
Actividad 3. Relación con objetos cotidianos: ¿cómo uso mi silla y por qué?	72
4. Implicaciones	73
5. Consideraciones finales	73
6. Referencias bibliográficas	74
6. Cantando a los cuatro vientos: música coral para cambiar el planeta.	75
1. Introducción	75
2. Objetivos	76
3. Metodología	77
3.1. Fase de investigación previa y creación	77
3.2. Fase de organización y planificación	78
3.3. Fase de aprendizaje y trabajo de <i>L'Arbodissea</i>	80
4. Concierto de estreno <i>L'Arbodissea i els vents del món</i> , el 13 de junio de 2023	81
4.1. Otras representaciones	83
5. Evaluación del proyecto	85
6. Recomendaciones prácticas	86
7. Conclusiones	87
8. Referencias bibliográficas	87
7. La exploración sonora a través del cuento y la instalación: experiencias para educación infantil	89
1. Introducción	90
2. La exploración sonora en la infancia	91
3. Las instalaciones como metodología	92
4. Experiencias en Educación Infantil	94
4.1. La magia del sonido: sonorizando cuentos en la infancia	95
4.2. Explorando el mundo a través de los sentidos: instalaciones multisensoriales para la infancia	96

5. Consideraciones finales	98
6. Referencias bibliográficas	99
8. La cultura tradicional en la escuela: algunas prácticas de desarrollo curricular	101
1. Educación patrimonial y pedagogía de las tradiciones.	102
2. La cultura tradicional en la escuela	105
3. Experiencias y buenas prácticas en Galicia.	107
5. Conclusiones	109
6. Referencias bibliográficas	110
9. Danzas tradicionales e históricas en el aula de primaria: un proyecto para el desarrollo de la creatividad	113
1. Introducción.	114
2. Diseño del proyecto	115
2.1. Objetivos.	116
2.2. Metodología	116
2.3. Actividades	117
1. Danza y expresión musical	117
2. Danzas tradicionales e históricas.	117
3. El concierto	119
2.4. Evaluación.	121
3. Conclusiones	124
4. Referencias bibliográficas	125
10. Creación de melodías y coreografías con Escornabot. Iniciación al lenguaje de programación con robótica educativa libre	127
1. Introducción.	128
2. Descripción de la experiencia.	129
Descubrimiento.	130
Programación guiada	134
Resolución autónoma	138
3. Recomendaciones prácticas	140
4. Consideraciones finales	140
5. Referencias bibliográficas	141
11. La educación musical a través del podcast en el programa biomúsica	143
1. Introducción.	143
2. Descripción de la experiencia.	145
3. Evaluación de la experiencia	150

4. Conclusiones	152
5. Referencias bibliográficas	152
12. Una ópera en la escuela. El proyecto LÓVA	155
1. Introducción	156
2. Objetivos	158
3. Metodología	159
4. Desarrollo del proyecto	159
4.1. Miniproyectos que integran LÓVA	161
Formación de una compañía de ópera	161
Información a las familias	162
Nombre para la compañía	162
Logotipo para la compañía	162
Creación de metáforas	162
Conocer las profesiones	163
Autofinanciación	163
Solicitud y asignación de puestos de trabajo	163
Tema y tesis	164
Elección del lugar en el que transcurre la acción	164
Creación de personajes	166
Estructura dramática	166
Talleres de las profesiones	166
Ensayos	167
Actuaciones	167
La exposición	167
Recogida	168
4.2. Implicaciones	168
Alumnado	168
Profesorado	169
Familias, comunidad educativa y entorno	169
4.3. Proceso de evaluación	169
5. Recomendaciones para replicar la experiencia y conclusiones finales	170
6. Referencias bibliográficas	171
13. El arte en la enseñanza. Otras formas de comunicar	173
1. Introducción	173
2. Músicxs y cineastas en la escuela	175
3. Ana come pan	178
4. Consideraciones finales	180
5. Referencias bibliográficas	181

14. Voces silenciadas: creación de una ucronía con realidad virtual en Educación Secundaria	183
1. Introducción.	183
2. Descripción de la experiencia.	185
Vídeos en 360.	188
Vídeos en 2D	189
3. Difusión de la experiencia	190
4. Implicación de la comunidad educativa	193
5. Evaluación	194
6. Consideraciones finales	195
7. Referencias bibliográficas.	196
15. «El músico de la familia en vivo»: una propuesta de educación musical en la educación infantil que aproxima escuela y comunidad en la ciudad de Curitiba (sur de Brasil).	197
1. Introducción.	197
2. Una experiencia en educación musical	198
3. Principios teóricos de la experiencia. Concepciones de educación musical	199
4. Las etapas del proyecto: en cada actividad, un descubrimiento	201
4.1. Etapa 1. Los «tesoros musicales» de la comunidad: el contacto con los músicos y músicas	201
4.2. Etapa 2. Investigación acerca de los instrumentos musicales descubiertos en la comunidad	202
4.3. Etapa 3. Planificación de actividades.	203
4.3.1. Antes de la visita del músico	204
4.3.2. Durante la visita de los músicos y músicas	204
4.3.3. Después de la visita de los músicos o músicas	205
4.4. Etapa 4. Evaluación de la experiencia	205
5. Reflexiones finales y algunas recomendaciones	206
6. Referencias bibliográficas.	206
16. Notas maestras: prácticas que inspiran	209
1. Introducción.	209
2. Objetivos y metodología	210
3. Resultados	210
3.1. Educación Infantil.	211
3.2. Educación Primaria	212
Iniciación a la música electrónica	212

Orquesta infantil	213
Aprendizaje-servicio	213
Gamificación.	215
Patrimonio cultural.	215
Robótica musical.	216
3.3. Educación Secundaria	217
Experimentación musical: «Stripsody» y «Soundpainting»	217
Paisajes sonoros: grabación y poema sonoro	218
Musicales: <i>Facendo de Verín un novo Broadway</i> . Musicales en el IES Xesús Taboada Chivite (Verín)	218
Patrimonio cultural.	219
4. Consideraciones finales	220
5. Referencias bibliográficas	222

La Educación Musical en la escuela

Recursos, experiencias y prácticas innovadoras

El presente volumen tiene como propósito recopilar una selección de experiencias y prácticas innovadoras en el ámbito de la Educación Musical desarrolladas en distintos contextos educativos. La obra se concibe como un espacio de encuentro y reflexión para el conjunto de la comunidad educativa, a través de la difusión de experiencias y el intercambio entre docentes y profesionales dedicados a la enseñanza de la Educación Musical.

Hemos procurado recoger trabajos realizados en los últimos años que ponen de manifiesto las posibilidades educativas que ofrece la Educación Musical para favorecer el desarrollo integral del alumnado, destacando su carácter transversal y las propuestas internivel e intercentros.

Se ha prestado especial atención a aquellas contribuciones que responden a las nuevas demandas del profesorado y del alumnado, orientadas al desarrollo de competencias vinculadas a la conciencia y expresiones culturales, a la atención a la diversidad, a la educación emocional, así como a la creatividad y la innovación. Además, se incluyen trabajos que abordan distintos contenidos curriculares: educación vocal y auditiva, movimiento y danza, escucha activa, música tradicional, robótica y narrativas digitales, etc. Conviene destacar que, en la medida de lo posible, las experiencias fueron contadas desde la perspectiva de quienes participaron en ellas.

La obra está destinada especialmente al estudiantado de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria, quién podrá conocer de primera mano ideas para su futura labor docente; el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que encontrará ejemplos susceptibles de implementarse en sus centros educativos; y a las familias, a quienes se presentan experiencias de buenas prácticas en el ámbito de la Educación Musical.

Dra. Antía Cores Torres. Maestra de Educación Musical y Educación Primaria en la Xunta de Galicia. Doctora por la Universidade de Santiago de Compostela (Programa en Equidad e Innovación en Educación). Miembro del grupo de Investigación Stellae (GI-1439 de la Universidade de Santiago de Compostela). Forma parte del consejo de redacción de la Revista Galega de Educación.

Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez. Profesor en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de Pedagogía y Didáctica. Miembro IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media) (Presidente 2016-2019). Miembro del grupo de Investigación Stellae (GI-1439 de la USC), del grupo de trabajo Cavila (MRP Nova Escola Galega). Forma parte del consejo de redacción de la Revista Galega de Educación