



## **Experiencia didáctica de aplicación de un método nuevo para escuchar la música del siglo XXI**

## **A didactic experience of application of a new method to listen to the music of the 21<sup>st</sup> century**

Ana M<sup>a</sup> Tornos Culleré,  
*IES Binéfar, España*

Pilar Lago Castro,  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

### **Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 07 de abril de 2014

Fecha de revisión: 09 de julio de 2014

Fecha de aceptación: 03 de septiembre de 2014

Tornos, A.M y Lago, P. (2014). Experiencia didáctica de aplicación de un método nuevo para escuchar la música del siglo XXI. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 194 – 203.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Experiencia didáctica de aplicación de un método nuevo para escuchar la música del siglo XXI**

**A didactic experience of application of a new method to listen to the music of the 21<sup>st</sup> century**

Ana M<sup>a</sup> Tornos Culleré, IES Binéfar, España  
[anatornos2@gmail.com](mailto:anatornos2@gmail.com)

Pilar Lago Castro, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España  
[plago@edu.uned.es](mailto:plago@edu.uned.es)

**Resumen**

En este artículo se aborda la cuestión didáctica de cómo llegar a los adolescentes desde las armonías del siglo XXI, y por tanto, ayudarles a apreciar y escuchar la multiplurialidad musical que hoy nos envuelve. Se presenta una experiencia didáctica de aplicación de un modelo nuevo de escucha musical que se creó en el marco de una investigación-acción, con resultados prometedores. Las circunstancias de la investigación, con grupos muy homogéneos, permitieron la utilización de una metodología creada para la ocasión y que permitiera explorar, mediante técnica cualitativa, sutiles diferencias de apreciación entre los alumnos a los que se les aplicó el método y el resto de alumnos del mismo nivel que actuaron como grupos de control.

**Abstract**

This article explores the possibility of taking a didactic approach that takes as a starting point harmonies of the 21st century and that consequently raises the teenagers' interest and enables them to feel appreciation for the diverse range of music of today's world. It focuses in the description of the didactic experience of applying a new methodological model of music listening created in the framework of an action research project, which showed promising results. The conditions of the research project, which presented very homogenous groups, made possible the creation of an ad hoc methodology that, using the qualitative analysis, enabled us to explore subtle differences in the listening modalities of students who used the new method and the control group, which didn't follow the new method.

**Palabras clave**

Tonal; Atonal; Percepción; Movimiento de la música; Escucha consciente

**Keywords**

Tonal; Atonal; Perception; Movement of music; Conscious listening

## 1. Introducción

Si algo tiene de especial el siglo XXI en música es, en el caso de la escucha consciente y responsable, la enorme variedad y posibilidad que ofrece nuestro espacio musical. De alguna manera, gracias a la tecnología y como consecuencia de nuestro proceso de globalización, la mayor libertad y rapidez con que se producen nuestros intercambios culturales, ha propiciado una situación nunca vivida anteriormente. La posibilidad de acercarnos a la música de cualquier época, periodo, autor, obra, etc., es hoy tan amplia, que casi todo lo que conocemos de la música se encuentra o pueda encontrarse a nuestra entera disposición a través de las múltiples herramientas o soportes, que nos ofrece la nueva y sofisticada tecnología actual.

Aquella metáfora con la que Morgan (1994), nos ilustraba la situación de lenguaje en la música culta de los años 90 del pasado siglo XX: la neo-tonalidad, consideramos que se encuentra redimensionada, ya que en la actualidad, nuestro inconsciente colectivo musical, el de todos, se encuentra como nunca sumergido en una riqueza inmensa y variada que nos afecta a todos de una u otra forma.

El currículum de música para alumnos de la ESO en la Comunidad Autónoma de Aragón, cuenta con un bloque de contenidos específicos dedicados a la formación musical en el que aparece de forma explícita un tema dedicado a la escucha musical. La práctica didáctica habitual en las aulas de la ESO y desde las últimas décadas, ha venido utilizando la escucha atenta y consciente como una herramienta didáctica, al servicio de otras cuestiones, como son: una mejor apreciación e interpretación con el instrumento, la ilustración sonora de un contexto socio-cultural, refuerzo de aspectos de lenguaje tonal-armónico, que se viene enseñando como “*el lenguaje musical*”, etc, de modo que, son precisamente estas - otras cuestiones- las que van marcando el itinerario de actividades y contenidos en referencia a la escucha musical. La situación actual requiere a nuestro entender, una revisión profunda, que permita situar los aprendizajes en escucha musical desde un itinerario propio y en relación a la multivariada realidad musical de nuestros días.

Frega (2007) nos indica que “*El desarrollo de las estrategias propias de un verdadero 'estilo cognitivo individual' creativo – que da sentido a las experiencias de composición/inventiva musical, (...) constituyen el cultivo de un modo creativo de conocer y de hacer, de indudable valor cuando de formar para el cambio, para la adaptabilidad creativa y libre se trata*”. Es precisamente ahí donde nos gustaría dejar centrada la cuestión, en la necesidad de desarrollar en el alumno estrategias propias que propicien inteligibilidad a toda la multivariada expresión musical de nuestros días, de modo que resulten un modo creativo de conocer y de hacer musical.

## 2. Un método nuevo para escuchar música

La cuestión que aquí se presenta es enormemente compleja, y además se viene tratando desde muy distintas áreas de conocimiento. La gramática generativa de Chomsky, aplicada a la música por Lerdhal y Jackendoff., (2003), ha realizado un importante esfuerzo por señalar aspectos universales de la escucha musical. Sin embargo, se trata a día de hoy de una cuestión abierta, es decir, no disponemos de un paradigma de percepción musical capaz de abordar en profundidad la totalidad de aspectos universales sobre los que asentar la escucha musical. Ni siquiera existe una perspectiva analítica que pueda dar respuesta a todos los matices que presenta la música. Todo ello, en nuestra opinión es posible que sea debido a que observar la música en profundidad aboca a tomar en consideración los aspectos más profundos del hombre, aspectos como la base neurológica, la atención, la conciencia, la integración de las sensaciones, la emoción, todos ellos en profunda revisión continua y de los que disponemos de comprensiones acotadas a una teoría, a una rama del saber etc.

En el marco de una investigación-acción en el Departamento de Música de un centro público de la Comunidad Autónoma de Aragón, al respecto de esta cuestión didáctica, se detectó, cómo pequeñas actividades de escucha musical, intuitivas, realizadas puntualmente, producían

un efecto asombroso en alumnos de la ESO. Permitían al alumno comprender de forma inmediata conceptos que presentados de otro modo resultaban altamente abstractos incluso para un alumno con formación musical por encima de la formación musical general. Y no solo esto, sino que propiciaban una mayor capacidad de improvisación y creación musical en estos alumnos.

Tras esta observación inicial, se desarrolló todo un plan de investigación en distintas fases, que permitiera encontrar los principios científicos que dieran razón a esta situación y desde ellos analizar si era posible generar una renovación metodológica en el aula que diera satisfacción al problema didáctico que venimos planteando.

La 1ª y 2ª fase de la investigación llevaron mucho tiempo y consistió fundamentalmente en la lectura de fuentes que permitieran llegar a una cierta reducción fenomenológica acerca de la posibilidad de escuchar música profundamente, escuchar música como 'escuchar la belleza', teniendo en cuenta el desarrollo musical que se produce en la adolescencia. Se detectó cómo todas esas experiencias musicales que se encontraban en el origen de esta investigación presentaban en común

- El estar centradas en la percepción del movimiento de la música,
- El ser aprendizajes totalmente experienciales, es decir una escucha que tiene un fuerte componente de inmediatez entre lo que se escucha y la referencia que tiene el alumno
- Una gradación que venía organizada no tanto desde una mayor o menor complejidad conceptual, sino más bien, venía organizada desde la propia diferenciación en la escucha que era capaz de realizar el alumno.

Se elaboró un amplio marco teórico acerca de la escucha musical. Lago 2004, nos habla de los diferentes modelos de audición más comunes, señalando la audición inconsciente, la audición asociada, la audición sensitiva o consciente y la audición musical, aquella que "*nos acerca totalmente al análisis musical de cada uno de los diferentes momentos por los que la Música va transcurriendo.*" Aquí se acotó y delimitó un particular modo de escuchar música "*musicalmente*" adecuada a las condiciones de la ESO.

La fase 3ª consistió en el estudio del Estado de la Cuestión. Existen métodos de didáctica musical, experienciales, globales, que además de vincular la escucha-interpretación-composición, son susceptibles de ser empleados en grupo y que abordan la cuestión de la multipluralidad musical. Se realizó un estudio comparativo de 3 referentes, las propuestas de: Paynter (1999), Schaeffer (1996) y Swanwick (1991).

De este estudio se detectó la necesidad de plantear un nuevo método experiencial y creativo, cercano a los referentes tomados, pero centrado a diferencia de ellos, en la percepción del movimiento de la música.

La fase 4ª consistió en establecer la propuesta concreta de este nuevo método, sus principios, su base teórica, sus parámetros básicos, sus bases didácticas, su aplicación práctica etc. Bajo la palabra movimiento, se han recogido todas aquellas fuerzas, tensiones, dinamismos, que diferencian del sonido al sonido musical. Existen y han existido distintas referencias y explicaciones acerca de la naturaleza del movimiento en la música. Swanwick (1999) centra esta cuestión en la capacidad metafórica del hombre, y distingue en la música como metáfora, tres niveles, que se producen en acto, no de modo procesual, y ya en el primer nivel se trataría de "*la transferencia de patrones de comportamiento del tono hacia patrones de comportamiento del cuerpo humano y del movimiento y la tensión es la base de la expresión musical*". En la propuesta de este nuevo método son precisamente la observación y diferenciación de estas fuerzas lo que va guiando la acción didáctica.

Tomando como base el modelo de Gibson (1950,1966 y 1979) para la percepción del movimiento visual, y lo que conocemos a propósito de los mecanismos de adquisición de la canción por el niño que recoge Hargreaves (2002) a propósito de diferentes investigaciones de

Davidson y cols en 1981, se establece una posible analogía para la escucha musical en un modelo del que vamos a destacar aquí dos de sus elementos básicos. Por un lado, el movimiento musical es comprendido, realizando una analogía con el modelo de Gibson, como inhomogeneidad posible en cada uno de los parámetros señalados por LaRue (1989) para el sonido musical, a saber: melodía, armonía, timbre y cualidades del sonido, ritmo y crecimiento formal. Por otro lado, es preciso establecer un “*contorno mínimo*” un “*esbozo*” en el alumno, a partir del cual introducir una diferenciación experiencial en la escucha, centrada en la percepción del movimiento. Hargreaves (2002), señala como dato muy significativo en el desarrollo musical el que las canciones de los niños se van aproximando gradualmente del esbozo a “*estructuras melódicas correctas (esto es culturales)*”.

La tónica, en todas sus posibles manifestaciones conocidas, tonales y atonales, es la base sobre la que se ha construido en este método ese “*esbozo*” o “*contorno mínimo*”. Es el elemento globalizador de la comprensión del movimiento en la música, llegando a diferenciar 30 matices básicos para la tónica o su ausencia, que pueden recoger en cierta medida la multipluralidad musical que nos envuelve.

Establecido un contorno básico de escucha inicial, la interrelación de estos dos niveles que se presentan en el método secuenciados, van guiando la acción didáctica. En este método las actividades de interpretación y de creación surgen de la escucha, y, desde el comienzo, se está trabajando tanto con música tonal como atonal.

La 5ª y 6ª fase de investigación, que es la que queremos presentar en este artículo, consistió en una experiencia de aplicación para los alumnos que eran objeto de nuestra investigación-acción y el análisis de resultados y conclusiones con referencia a unos amplios objetivos iniciales que abarcan aspectos desde como enriquecer la praxis de la enseñanza musical en la ESO, hasta la formulación de un modelo de transmisión de conocimientos de música desde una particular y concreta escucha de la música.

Destacamos, a continuación, algunos elementos más concretos del método:

- La selección de un rasgo en una obra de arte musical, que va a formar parte del inicio de toda la actividad de cada sesión, y sobre el que se trabajará la llamada: *experiencia musical buscada*. Aunque cada *experiencia musical buscada* parte de cero, existe una profunda relación entre ellas pensada por el profesor, interrelacionando los dos elementos citados que presenta el modelo de escucha propuesto para la percepción del movimiento en la música.
- Interpretar o componer desde ese rasgo.
- La selección de un elemento distractor positivo, al servicio de *la experiencia musical buscada*.
- La concienciación de la experiencia a través del lenguaje mediante el uso de unas tarjetas ideadas con el fin de facilitar la inmediatez entre experiencia-vocabulario.

### 3. Experiencia educativa en un aula de la ESO

Este método que se ha esbozado en el punto anterior recoge una larga experiencia docente. Se fue aplicando tímidamente como un recurso para poder explicar por ejemplo: las leyes de armonía de la música, la diferencia entre una interpretación musical de otra, la razón de ser de algún lenguaje atonal... Durante el curso 2012-2013 se realizó una experiencia, de aplicación de una propuesta sistematizada de este método con un grupo de alumnos de 3º de la ESO. Entre los objetivos de esta experiencia se encontraba el comprobar si se encontraban datos que justificaran la utilización de este método como línea didáctica principal del Departamento de Música, por ello, se consideró importante trabajar con ellos un número amplio de “*experiencias musicales buscadas*” que nos permitiera una vez analizados los datos, extraer conclusiones en este sentido.

Señalar con respecto a:



### 3.1 Diseño de la experiencia

Se seleccionó con este fin el grupo de 3º de la ESO que presentaba mayor diversidad y menor rendimiento académico medio en el curso anterior, de entre las tres líneas del centro para ese curso. La decisión se tomó de forma colegiada por un grupo de profesores que colaboraron en nuestra investigación y que estaba formado por: los tutores de 3º de la ESO, algunos profesores de Lengua y Sociales, y los profesores del Departamento de Música. Este grupo de 3º seleccionado es el que se denominó Grupo Experimental, y estaba formado para las clases de música, tanto por los alumnos del grupo referencia, como por algunos alumnos vinculados a él, que pertenecían al Programa de Diversificación, por lo que en otras áreas trabajan en grupo pequeño y otra distribución de curriculum, centrada en los objetivos y contenidos mínimos. El resto de alumnos que formaban dos grupos de referencia más, uno de los cuales tenía también vinculados al resto de alumnos del Programa de Diversificación, fueron los Grupos de Control y se les aplicó una metodología que utilizaba como soporte el libro de texto y, por lo tanto, el hilo conductor de las actividades lo marcaba en este caso la evolución histórica de la música occidental.

En los dos casos se interpretaba música y se realizaban actividades de creación musical. Pero mientras que en uno, el de los grupos de control, los contenidos venían expresados como ilustración de una época, de modo que tocaban fragmentos de la época que estudiábamos por unidades en orden cronológico, al tiempo que en cierta medida improvisaban utilizando las reglas del lenguaje musical de la unidad en cuestión. En el otro caso, el del grupo experimental, al ser el hilo conductor la propia experiencia de percepción del movimiento, los contenidos venían expresados y organizados desde dicha percepción de movimiento, las actividades de interpretación y creación, venían vinculadas a la experiencia musical buscada. También existían referencias históricas permanentes, puesto que así estaba diseñado el curriculum, pero aquí al revés, la referencia histórica ilustraba la experiencia.

Señalar por otra parte que, en el caso del grupo experimental, se desarrollaron mucho más las actividades de creación, porque es condición de este método situar al alumno de alguna manera como compositor. Por citar algún ejemplo al respecto, comprender un lenguaje atonal, del tipo que sea, requiere para este método experimentar, aunque sea en cierta medida, la dificultad que existe en uno mismo para ser atonal, el papel de la repetición en la música y mil matices más, que explicados de forma teórica también pueden ser expuestos pero a nuestro parecer con menos éxito. Sin embargo las actividades de interpretación en el grupo experimental, se trabajaron en esta experiencia concreta desde fragmentos pequeños, a diferencia de los otros grupos que preparaban con esmero un programa con obras de mayor dimensión. Preparar un programa similar, nos hubiera situado en el riesgo de no poder acceder a la mayoría de lo que se pretendía. Las actividades de interpretación se realizaron en su mayor parte referidas totalmente a las actividades de escucha. Para su exposición en público en el Concierto de la Semana Cultural del centro, a diferencia de los otros grupos, que presentaban un programa de autores conocidos, a este grupo se le encomendó la creación de una música para un poema de Carlos Marzal que seleccionaron ellos entre varios del autor en su libro - Metales pesados. La composición que acompañaba a un peculiar recitado del poema por parte de una alumna, la realizaron entre todos, y consistió en un soporte musical atonal temático que lo con abundantes efectos que reforzaban el contenido del texto, mediante instrumentos como xilófonos y metalófonos Orff, percusión indeterminada Orff, dos guitarras, un saxo, un piano y una batería. El lenguaje atonal elegido por ellos aunque sencillo, era similar a la técnica interválica de los comienzos del expresionismo musical alemán, sin embargo no utilizaron como recurso expresivo ningún tinte siniestro. Las dos guitarras y el piano eran utilizadas a modo de música experimental, el resto de instrumentos de modo convencional.

La experiencia de aplicación del nuevo método se realizó tal y como estaba previsto en distintas fases. Una primera fase preparatoria que duró aproximadamente un mes y en la que se habilitó a los alumnos en los elementos básicos del método. Una fase de aplicación por medio de audiciones-proyecto, que duró desde noviembre hasta mayo, y se vio interrumpida durante 3 semanas para la preparación de la actividad del concierto de la Semana Cultural

anteriormente citada. La última fase duró aproximadamente un mes y consistió en la aplicación de unos test de evaluación diseñados para la ocasión.

### 3.2 Elección de las audiciones-proyecto

Se seleccionaron 40 audiciones, para esta experiencia. La intención era contar con material amplio y elaborado que permitiera al profesor muchísima flexibilidad en su aplicación.

Aunque se llamó a cada una: audición, en realidad cada una resultaba ser una pequeña unidad didáctica con multitud de elementos en torno a una o dos obras de arte elegidas como protagonistas para la ocasión. El material estaba muy cuidado en cuanto a su secuenciación, tanto en cuanto a ir generando un amplio contorno en el alumno que le permitiera situarse en un rico y diverso horizonte, como en la gradación de diferenciación de matices en todos los parámetros de la música. Cada audición-unidad contaba con:

- Una experiencia musical buscada, que al final es la que tenía que ser evaluada como adquirida por el alumno,
- Una actividad principal pensada desde el movimiento, que provocara la experiencia musical buscada.
- Una selección de materiales musicales con los que se realizaba parte de esta actividad principal inicial.
- Un elemento distractor, utilizado por el profesor como garantía de atraer la atención y garantizar un aprendizaje más activo.
- Recursos auditivos, esquemas etc. para poder realizar transferencias, ejemplos etc.
- Tarjetas, en las que el alumno era capaz de identificar su experiencia mediante el lenguaje, que se iban organizando y clasificando por colores según parámetros musicales etc.

Como recursos varios que también se utilizaron, podemos citar: el proyector con acceso a internet y buena calidad de sonido, un piano, distintos instrumentos musicales Orff, guitarras, flautas, batería,...un mural que se realizó en la pared frontal en el que íbamos colocando las tarjetas que nombraban las experiencias musicales que íbamos realizando, cartulinas, tijeras, pegamento, pinturas... un mural con una línea del tiempo, donde íbamos colocando los títulos...etc. El modelo que se utilizó para clasificar las experiencias fue una banda de Möbius subdividida (entrelazada), dinámica en el tiempo, por ello, como fondo del mural eligieron los alumnos, una estrella púlsar de la que se desprendían en relieve las sub-cintas de Möbius donde colocar las tarjetas.

La lista de audiciones que dieron pie a cada proyecto es amplia, con ejemplos de muchos tipos de lenguajes musicales. Desde el punto de vista del concepto de tónica que poseen, aparecen ejemplos susceptibles de ser categorizados como: tonalidad melódica, tonalidad armónica, tonalidad ampliada, tonalidad ampliada de modo singular en obras de Skriabin, Bartok y Stravinsky, tonalidad ampliada con improvisación, minimalismo, cada uno susceptible a su vez de ser subdividido según diferentes matices.

Desde el punto de vista de ausencia de tónica, o música atonal, aparecen ejemplos susceptibles de ser categorizados como: atonal- aunque tonaliza la música en otro parámetro, atonal total - atonal total ampliando el concepto de melodía/estructura, atonal total ampliando las características del sonido, atonal total ampliando ritmo/estructura y atonal total ampliando armonía/estructura. Cada uno nuevamente susceptible a su vez de ser subdividido según diferentes matices, como si utilizan una técnica atonal interválica si utilizan una técnica atonal serial, posturas singulares en parte de la obra de autores concretos etc.

La selección propuesta con aproximadamente 80 obras musicales distribuidas en 40 proyectos osciló desde un canto gregoriano: Puer natus del introito de la Misa de Navidad, hasta "Kreuzspiel, I mov" de STOCKHAUSEN, por citar dos ejemplos, audición 2, audición 34.

### 3.3 Creación de los Test que nos han permitido valorar la experiencia

La experiencia fue realizada con éxito. El profesor podía observar como las experiencias musicales buscadas para cada ocasión se adquirían por parte de los alumnos y se mantenían de una sesión a otra. Todo se encontraba interrelacionado y aunque la precisión verbal del alumno quizá no era lo académicamente esperado, (por ejemplo, a la cadencia perfecta V - I, la llamaban el chis-pun, porque fue el término inicial que se empleó en la actividad de movimiento correspondiente), si que recordaban las experiencias y podían realizarse unas en función de otras.

No existen test estandarizados que nos permitieran medir justo lo que pretendíamos medir, al menos aplicables en un ámbito escolar. Sin duda pensamos que era posible detectar diferencias entre las respuestas de los alumnos en algunas cuestiones como terminología, matices de la música etc, puesto que se había trabajado, con éxito en cada caso, una diferente metodología que enfatizaba más unos aspectos conceptuales u otros. Pero nuestros objetivos iniciales con respecto a esta experiencia pretendían comprobar si se enriquecía la praxis de la enseñanza musical en la ESO, en cuanto a escucha musical, en el sentido de:

1. Unificar escucha-interpretación- creación
2. Mejorar la atención a la enorme diversidad del aula de música,
3. Unificar y fortalecer el yo del alumno
4. Posibilitar un diálogo con el arte desde la propia música
5. No discriminar la música en función del lenguaje en el que está pensada
6. Habilitar al alumno en una autonomía que posibilite su capacidad crítica.

Como se observa se tratan todas ellas de cuestiones muy sutiles, que hacen referencia a un personal "*resonar en mí*" de la música. Sin embargo de alguna manera irrenunciables para esta investigación que es animada en todo momento por la búsqueda de justo esa sutileza que puede proporcionar la música con su particular espacio y tiempo, en su naturaleza profundamente material, al tiempo que profundamente inmaterial.

Precisamente es por ello que los test de evaluación fueron una de las herramientas más difíciles de diseñar. Fueron validados por distintos especialistas de la música como expertos en: Composición, Dirección de coro, Lenguaje y Teoría de la música, y compañeros profesores de música en la ESO. Consistió en un amplio cuestionario, y una batería de 5 test.

- El cuestionario, con preguntas de carácter cerrado y carácter abierto, sirvió para elaborar un perfil socio-familiar, académico, socio-emocional y musical de cada grupo de alumnos que garantizara en cierta medida el estudio de posibles variables extrañas que pudieran influir en los resultados. El perfil socio-emocional se realizó con carácter ilustrativo a partir de algunas respuestas abiertas de los alumnos en referencia a:
  - el modelo de madurez emocional de Kathleen White 1987
  - la categorización de desarrollo de identidad realizada por Erikson
  - la consideración de sus intereses de lectura etc.

El perfil musical resultó un estudio amplio acerca de sus preferencias musicales, hábitos de escucha, interpretación, improvisación musical etc.

- Los test, desde diferentes perspectivas pretendían medir si existía algún indicio que permitiera afirmar que la audición activa según este nuevo método resultaba más creadora para el alumno que lo que veníamos realizando.

Se pensó que el test principal podía consistir en un análisis cualitativo de cómo eran capaces de describir una música totalmente nueva para ellos. En eso consistió el test 5, para el que se eligió un fragmento de la compositora T. Catalán: "*Elegía a un ángel muerto*". Sin embargo pareció arriesgado después de tanto esfuerzo el plantear la



evaluación de la experiencia sólo desde ahí, por ello se pensó en una batería más amplia que nos permitiera completar la evaluación.

El Test 1 consistió en una prueba acerca de la capacidad de elicitación sonora de la identidad sonora de un fragmento. Se seleccionaron 5 fragmentos musicales, cada uno con la identidad sonora claramente acumulada en un parámetro de la música. Se realiza un estudio de descriptores estadísticos en función de los resultados.

Los test 2 y 3 de respuesta breve e inmediata, se realizaron con una batería de 20 fragmentos musicales, susceptibles de ser analizados desde al menos cuatro posibilidades para la tónica, entendida como catalizadora de la comprensión del movimiento. En el 2, se pedía al alumno que determinara qué aspecto ha despertado su interés en ese fragmento. En el 3 que valorara numéricamente en escala Lickert de 1 a 5 el grado de intensidad emotiva.

El test 4, en el que se utilizó la parte A del 2º movimiento de la sonata para piano op. 13 de Beethoven, se pedía al alumno que intentara realizar un dibujo lo más completo posible de lo que estaba escuchando. Se analizan los resultados tanto desde un punto de vista de tipo de trazado predominante, como desde un punto de vista de mayor o menor plasmación de niveles musicales en el dibujo.

- Se realizó una pequeña evaluación de la experiencia por parte de los alumnos.

#### 4. A modo de conclusiones

El análisis realizado es amplio, con resultados que permiten avalar el que este método pueda resultar idóneo y fructífero para transmitir los conocimientos musicales en secundaria. De una manera vivida como lúdica por el alumno, se había desarrollado una mayor capacidad de escucha que se manifestaba tanto en número como en calidad, con matices en cada caso, para todos los objetivos específicos señalados. Apoyando esto señalamos algunos datos:

- El estudio pormenorizado del perfil socio-familiar, académico, socio-emocional y musical de los alumnos por grupo, nos permite asegurar una gran homogeneidad entre los grupos, propia de un ambiente rural en el que en ese momento, por citar un dato, la crisis que padecemos no había hecho estragos sociales aún. Esta homogeneidad se mantiene también en la respuestas de los test (salvo test 1), entre el Grupo Experimental y los Grupos de Control, lo que obliga a tomar en consideración en el análisis predominantemente cualitativo que se ha realizado, el sentido y proporción de diferencias muy sutiles, aunque muy sugerentes.
- Las preferencias musicales que se estudian junto con muchos más datos en el Perfil Musical del alumno, comparando los tres grupos, no presentan una orientación susceptible de ser tratada como significativa, es decir, los tres grupos presentan una diversidad de preferencias que giran en torno a los estilos de moda entre los jóvenes del momento. Todos los estilos que nos señalan los alumnos como preferencia tanto el en Grupo Experimental como en los Grupos de Control, son tonales, y utilizando los términos de RETI (1965) que venimos acuñando, tanto tonalidad melódica, como tonalidad armónica. Sin embargo, de los resultados de todo el conjunto de test, podemos afirmar que las respuestas y valoraciones del grupo experimental estaban menos condicionadas en función de si el lenguaje empleado era tonal o atonal, tanto en respuesta breve e inmediata como en respuesta elaborada.
- Los resultados en Test 1 Elicitación de la Identidad Sonora, son muy superiores en el grupo experimental frente a los grupos de control. Esto se cumple muy marcadamente también en los alumnos del Programa de Diversificación, y en el caso de los alumnos Inmigrantes, que aun teniendo mucha menos nota media en junio, elicitan en este test con resultados superiores a la media. Los alumnos con una

formación musical superior a la media, que pertenecen al Grupo Experimental, presentan resultados por encima de la media de su grupo, no ocurre así con los que pertenecen a los Grupos de Control. La nota media en junio igual o superior a 8, con alumnos que pertenecen a los dos Grupos de Control y ninguno al Grupo Experimental, no ha propiciado resultados superiores.

- Ante lo nuevo musical, la capacidad crítica que muestra el grupo experimental, es muy superior en muchos aspectos. Se ha realizado utilizando indicadores en función de las referencias verbales que ha utilizado cada alumno sin desestimar ninguna, y podemos afirmar que son más capaces de escuchar, de percibir relaciones de orden ante la extrañeza que les supone esta música. Además sus valoraciones son más ajustadas a razones objetivas, que a una opinión sin fundamentar. Al describir lo nuevo musical, en nuestro caso el fragmento seleccionado de T. Catalán, son mucho más capaces de remitirse a la propia música.
- Existe una relación inversa entre el grupo experimental y los grupos de control, en cuanto a las referencias que realizan proyectando emociones y las referencias de orden que encuentran en la música, mayor este último aspecto en el grupo experimental. Sin embargo, el grupo experimental produce mucha más cantidad respuestas a todos los niveles, a nivel de expresiones proyectivas también. No será una característica suya la frialdad al emitir las respuestas, más bien todo lo contrario, muestran una matización afectiva mayor.
- Para los alumnos la experiencia había sido algo lúdico, estaban encantados con haberla realizado. Reconocían que las actividades que habíamos ido haciendo durante las semanas que duró la tarea, requerían mucha concentración. La gran mayoría, también comentaba la importancia de las músicas escuchadas, pero seguían defendiendo sus estilos y músicas preferidas. Lo que ellos ignoraban en ese momento, es que la posibilidad de haber aprendido a escuchar de otra manera, también les ha preparado para tener mayor capacidad de selección, y en el futuro saber elegir desde la exigencia y el producto de calidad. Wagner (2012) nos señala el alcance que puede tener desarrollar en los adolescentes el pensar crítico y una comunicación eficaz, para la creación de nuevas soluciones capaces de transformar en positivo el mundo en que vivimos.

Los alumnos seleccionados para la aplicación de nuestro método de trabajo fueron los de menor capacidad de concentración y menor rendimiento académico en general. Sin embargo, tanto el subgrupo del Programa de Diversificación vinculado al grupo experimental, como el grupo experimental en general, fueron capaces de realizar con éxito actividades de un alto grado de abstracción, permanecieron más tiempo concentrados, y desarrollaron más su capacidad crítica. Si unimos a esto el disfrute con el que participaban, la creatividad que mostraban, la implicación en todas las actividades, no pudo menos que producir en el Departamento de Música un profundo sentimiento de agradecimiento y empeño.

## 5. Bibliografía

- Davidson, L. Mckernon, P. Gardner, H. (1981). "The acquisition of song: A developmental approach", en *Documentary report of the Ann Arbor Symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music*. Reston -Virginia: MENC
- Frega, A. L. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Estudios N20, Academia Nacional de Educación.
- Gibson J. J. (1950). *The perception of the Visual World*. Boston: Houghton Mifflin
- Gibson, J.J. (1966). *The senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin
- Hardgreaves, D. J (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó
- Lago Castro, P. (2004). *Ópera abierta. El Arte de Escuchar Música*. Madrid: Sanz y Torres.

- LaRue, J. (1989). *Análisis del estilo musical. Pautas sobre la contribución a la música del sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y el crecimiento formal*. Barcelona: Labor.
- Lerdhal F. y Jackendoff R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid: Akal S.A.
- Morgan, R. P. (1994). *La música del siglo XX*. Madrid: Akal S.A.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal SA.
- Reti, R. (1965). *Tonalidad, atonalidad, pantonalidad*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- Schaeffer, P. (1996). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza Editorial
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. New York: Routledge.
- Wagner (2012). *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World*. New York: Simon & Schuster.