



Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos: un estudio empírico

Ana Mercedes Vernia Carrasco



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Programa: Formación del Profesorado: Práctica Educativa y Comunicación

Línea de Investigación: Didáctica de la Música

LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES
EN LA ENSEÑANZA DE
LENGUAJE MUSICAL EN ADULTOS:
UN ESTUDIO EMPÍRICO

2015

Presentada por la doctoranda
Ana Mercedes Vernia Carrasco
Para optar al título de doctor por la
Universidad de Barcelona

Directores
Dr. José Gustems Carnicer (Tutor)
Dra. Caterina Calderón Garrido



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

FACULTAT DE EDUCACIÓ

PROGRAMA: FORMACIÓ DEL PROFESORADO: PRÁCTICA EDUCATIVA Y
COMUNICACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DIDÁCTICA DE LA MÚSICA

LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE MUSICAL EN ADULTOS: UN ESTUDIO EMPÍRICO

Presentada por la doctoranda
Ana Mercedes Vernia Carrasco
Para optar al título de doctor por la
Universidad de Barcelona

Directores
Dr. José Gustems Carnicer (Tutor)
Dra. Caterina Calderón Garrido

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis ha sido posible gracias a la desinteresada colaboración y apoyo incondicional de las personas que citaré a continuación y sin las cuales seguramente hubiera decaído en tan intenso y sacrificado trabajo. En primer lugar me gustaría nombrar a mis directores de tesis Josep Gustems y Caterina Calderón quienes desde el principio me ayudaron, orientaron y motivaron manteniendo contacto en todo momento a pesar de sus cargas profesionales. Siguieron cada paso marcándome con firmeza el camino a seguir pero desde un trato cordial y amigable convirtiendo mis errores en palabras de aliento para saber retroceder y aprender en el cambio.

Conocer a mi director de tesis no hubiera sido posible sin conocer a Eugènia Arús, pues fue durante dos años una de mis profesoras en la formación Dalcroze.

La colaboración de mis alumnos fue indispensable para la investigación y a todos ellos quiero hacer mención, pues facilitaron mi labor con su interés y disponibilidad, regalándome su tiempo en muchas ocasiones para contestar los diferentes cuestionarios, además de ofrecerse para cualquier actividad que completara mi estudio.

Sin duda, el Conservatorio de música de la Vall d'Uixó, así como a su director Juan Carlos Fernández Fabra ha sido el espacio idóneo para el desarrollo de la propuesta y a él deseo agradecer su paciencia y apoyo así como la facilidad con que podía obtener los recursos necesarios.

A la Universidad de Barcelona por el rigor exigido en el trabajo así como a la comisión de seguimiento por sus observaciones y consejos, que sin duda han servido para la mejora en la calidad del trabajo.

También a los Conservatorios de Música cuyas programaciones se citan en los anexos y que nos han facilitado la posibilidad de descargar los citados documentos desde sus webs para consultar libremente los contenidos de la asignatura de Lenguaje Musical.

También deseo hacer mención a dos personas que son un referente para mí y que sus palabras están presentes si no en este trabajo, sí en su motivación, Maravillas Díaz y M^a Elena Riaño.

Mención especial hago a mis compañeros en la Universidad, M^a Amparo Porta y José M^a Peñalver, por sus consejos y por su apoyo cuando las horas de trabajo tan intensas llegaban a superar mis fuerzas.

En el plano personal, mis primeras palabras son para mi padre quien ya no está pero siempre va en mi corazón, pues sin duda él fue quien por su gran afición me incitó al estudio musical y a escoger el que hoy es mi instrumento. Pero no hubiera conseguido llegar hasta el final sin tener a mi lado a Fran, mi marido, pues él ha sido el motor, la energía, el pilar donde agarrarme acompañándome todo el camino para no perderme ni caer, incluso en las tantas horas que mi atención se centraba exclusivamente en el trabajo.

A todos, gracias por estar ahí.

*A la memoria de Francisco Vernia Bort (mi padre)
Ejemplo de bondad, sinceridad y esfuerzo e ilusión por conseguir los sueños.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS	7
ÍNDICE DE TABLAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	12

Capítulo 1: Introducción

1. INTRODUCCIÓN	18
1.1. Justificación de la investigación.	18
1.2. Problemas planteados y preguntas de investigación.	24
1.3. Objetivos de la tesis.	24
1.4. Límites éticos y deontológicos.	25
1.5. Organización formal del trabajo.	27

Capítulo 2: Fundamentación Teórica

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	30
2.1. EL LENGUAJE MUSICAL Y SU ENSEÑANZA	31
2.1.1. El Lenguaje Musical.	31
2.1.1.1. Aproximación a la semiología del Lenguaje Musical.	37
2.1.1.2. Origen del Lenguaje Musical.	41
2.1.1.3. Lenguaje musical vs lenguaje verbal.	46
2.1.2. La enseñanza del Lenguaje Musical.	55
2.1.2.1. Marco legal.	60
2.1.2.2. Lenguaje Musical vs Solfeo.	70
2.1.2.3. Lenguaje Musical vs Educación musical.	78
2.1.2.4. Competencias específicas en el Lenguaje Musical.	82
2.1.2.5. Lenguaje Musical vs Movimiento corporal.	103
2.1.2.6. Los métodos activos en Pedagogía Musical y el Lenguaje Musical.	112
2.1.2.7. La globalización, el método de proyectos y la interdisciplinariedad en la educación musical.	138
2.1.2.8. Competencias del docente de Lenguaje Musical.	143
2.1.2.9. Evaluación del Lenguaje Musical.	155

2.2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CONTEXTOS NO FORMALES	166
2.2.1. Características de la enseñanza de adultos.	167
2.2.2. El aprendizaje de adultos y el marco legal.	173
2.2.3. Exclusión vs inclusión en la formación musical para adultos.	179
2.2.4. Andragogía y Formación permanente.	185
2.2.5. Dificultades en el aprendizaje de los adultos.	192
2.2.6. Trabajo en grupo para adultos: dinámicas, roles y diferencias de nivel.	198
2.2.7. El role-playing en adultos.	203
2.2.8. El juego y la enseñanza musical para adultos.	206
2.2.9. La lateralidad como potenciador emocional en los adultos.	210
2.3. LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO	218
2.3.1. Hacia una definición de competencia.	220
2.3.2. La creatividad.	226
2.3.3. La Inteligencia Emocional.	236
2.3.4. La Personalidad.	251
2.3.5. Las Habilidades Sociales (HHSS).	258
2.3.6. Desarrollo de las Competencias Personales y Sociales a través de la música y del Lenguaje Musical.	267

Capítulo 3: Metodología

3. METODOLOGIA	278
3.1. Tipo de metodología. Justificación.	278.
3.2. Diseño y análisis.	280
3.3. Procedimientos.	281
3.4. Selección de la muestra. Participantes.	282
3.5. Instrumentos.	283

Capítulo 4: Resultados

4. RESULTADOS.	294
4.1. Presentación de los resultados.	294
4.2. Síntesis de los resultados.	340

Capítulo 5: Conclusiones

5. CONCLUSIONES	344
5.1. Conclusiones referidas a los objetivos.	344
5.2. Limitaciones y prospectiva.	363

BIBLIOGRAFÍA	366
--------------	-----

ANEXOS

Anexo 1 Documento de Consentimiento informado.	411
Anexo 2. Cuestionarios psicológicos.	412
Anexo 3. Cuestionario Sociodemográfico.	415
Anexo 4. Escala De Habilidades Sociales.	417
Anexo 5. Cuestionario De Salud General.	419
Anexo 6. Propuesta Didáctica para el Aprendizaje del Lenguaje Musical en Alumnado Adulto.	422
Anexo 7. Programaciones de Lenguaje Musical de Conservatorios.	445
Anexo 8. Encuesta Valoración (escala formativo académica).	446
Anexo 9. Ficha de evaluación de Lenguaje Musical nº1.	448
Anexo 10. Ficha de evaluación de Lenguaje Musical nº2.	449
Anexo 11. Ficha de evaluación de Lenguaje Musical definitiva.	450
Anexo12. Escala de Evaluación de las Competencias del Lenguaje Musical.	451

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	301
Análisis descriptivo de las puntuaciones centiles obtenidas en el Cuestionario de Creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).	
Tabla 2.	302
Análisis descriptivo de las puntuaciones categorizadas obtenidas en el cuestionario de Creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).	
Tabla 3.	303
Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el cuestionario de Creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).	
Tabla 4.	304
Diferencias de medias según edad obtenidas en el cuestionario de Creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).	
Tabla 5.	306
Análisis descriptivo de las puntuaciones centiles obtenidas en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005).	
Tabla 6.	308
Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastorno de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005).	
Tabla 7.	309
Diferencias de medias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 obtenidas en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005).	
Tabla 8.	311
Análisis descriptivo de las puntuaciones directas ponderadas obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).	
Tabla 9.	313
Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).	
Tabla 10.	314
Diferencias de medias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 años, obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).	
Tabla 11.	315
Análisis descriptivo de las puntuaciones centiles obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional. (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).	
Tabla 12.	317

Índice

Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).	
Tabla 13.	318
Diferencias de medias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).	
Tabla 14.	320
Análisis descriptivo de las puntuaciones centil obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).	
Tabla 15.	321
Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).	
Tabla 16.	323
Diferencias de medias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).	
Tabla 17.	326
Análisis descriptivo de las puntuaciones directas obtenidas en la Escala de evaluación de las competencias del Lenguaje Musical.	
Tabla 18.	328
Análisis descriptivo de las puntuaciones directas obtenidas en las subescalas del cuestionario de evaluación de las competencias del Lenguaje Musical.	
Tabla 19.	330
Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en la Escala de evaluación de las competencias del Lenguaje Musical.	
Tabla 20.	332
Diferencias de medias entre hombres y mujeres en la Escala de evaluación de las competencias del Lenguaje Musical.	
Tabla 21.	335
Correlación de Pearson entre las competencias del Lenguaje Musical.	
Tabla 22.	337
Análisis de regresión lineal para determinar la relación entre las subescalas en las competencias del lenguaje musical: R corregida (R^2), coeficiente no estandarizado (B), estándar error, coeficiente beta estandarizado (β); análisis de la varianza y nivel de significación.	
Tabla 23.	339
Correlación de Pearson entre las competencias del Lenguaje Musical y las escalas psicológicas	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Principios éticos.	25
Figura 2. Algunos signos e iconos musicales.	33
Figura 3. Algunos signos musicales.	34
Figura 4. Ejemplos de notación no convencional.	40
Figura 5. György Ligeti: Artikulation (1958).	40
Figura 6. Epitafio de Seikilos (piedra y transcripción música).	43
Figura 7. Niveles de estructuración lingüística aplicados a la música.	47
Figura 8. Elementos comunes entre el lenguaje musical y el lenguaje verbal.	50
Figura 9. Comparativa entre lenguaje y música.	52
Figura 10. Elementos que intervienen en la comunicación musical.	53
Figura 11. Elementos comunes al lenguaje musical, lenguaje hablado y lenguaje escrito.	53
Figura 12. Elementos implicados en la educación.	57
Figura 13. Ámbitos en el aprendizaje del Lenguaje Musical.	59
Figura 14. Asignaturas en común y diferentes, entre Conservatorios Superiores (CSM, Musikene).	69
Figura 15. Sílabas de solmisación en el himno dedicado a San Juan.	71
Figura 16. Mano guidoniana.	72
Figura 17. Marcado de los compases musicales de 2, 3 y 4 tiempos.	74
Figura 18. Diferencias entre Solfeo y Lenguaje Musical.	77
Figura 19. La educación musical del siglo XX.	80
Figura 20. La competencia lingüística y musical.	84
Figura 21. Competencias musicales para alumnado de secundaria.	85
Figura 22. Competencias generales para enseñanzas elementales de música.	86
Figura 23. Decálogo para el desarrollo de la creatividad.	96
Figura 24. Cualidades del pensamiento creativo.	97
Figura 25. Campos musicológicos.	101
Figura 26. Competencias y actividades del Lenguaje Musical.	102
Figura 27. Paralelismo entre lenguaje musical y lenguaje del movimiento.	104
Figura 28. Relación entre lenguaje musical y lenguaje corporal.	112
Figura 29. Posiciones de la mano para indicar las notas musicales.	119
Figura 30. Principales rasgos de los métodos activos del siglo XX.	132

Figura 31. Principales características de los métodos pedagógico-musicales en España.	136
Figura 32. Relaciones entre disciplinas.	141
Figura 33. Áreas de estudio según Dalcroze.	147
Figura 34. Bases para definir un perfil de competencia docente.	149
Figura 35. Principios docentes.	150
Figura 36. Competencias docentes.	151
Figura 37. Competencias del docente de Música.	154
Figura 38. Discrepancias entre evaluación tradicional y auténtica.	161
Figura 39. Etapas de adultez.	168
Figura 40. Funciones de la educación de adultos.	170
Figura 41. Aprendizaje a lo largo de la vida, LOE.	175
Figura 42. Leyes con referencia al alumnado adulto.	179
Figura 43. Aspectos en que debe incidir la educación inclusiva.	183
Figura 44. Principios fundamentales de la andragogía según Knowles.	187
Figura 45. Particularidades de un adulto para aprender.	188
Figura 46. Tipos de educación.	190
Figura 47. Dificultades y condicionantes que pueden influir en la desmotivación.	196
Figura 48. Diferencias entre aprendizajes escolares y de adultos.	197
Figura 49. Roles para trabajar en equipo.	200
Figura 50. Correspondencia entre dinámica de grupo y juego motor.	208
Figura 51. Dominancia cerebral.	213
Figura 52. Actividades de lateralidad para potenciar las emociones.	215
Figura 53. Clasificación de competencias.	222
Figura 54. Competencias Transversales.	223
Figura 55. Tipos de Competencias y aprendizajes.	225
Figura 56. Modelos que explican la actividad creadora.	227
Figura 57. Cualidades del pensamiento creativo.	228
Figura 58. Decálogo para el desarrollo de la creatividad.	230
Figura 59. Aspectos que dificultan la capacidad creativa.	234
Figura 60. Sistema límbico.	237
Figura 61. Funciones de las emociones.	239
Figura 62. Las cuatro grandes teorías de las emociones.	242
Figura 63. Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas.	245

Figura 64. Modelo de habilidad de inteligencia emocional.	247
Figura 65. Competencias.	256
Figura 66. Paralelismos entre musicalidad y Negocios.	269
Figura 67. Grado de implicación del investigador.	278
Figura 68. Técnicas de recogida de información.	281
Figura 69. Descriptores de la escala piloto.	290
Figura 70. Formación musical previa de los estudiantes que participaron en el estudio.	294
Figura 71. Objetivos de la asignatura, según los estudiantes que participaron en el estudio.	295
Figura 72. Contenidos de la asignatura que les gustaría trabajar según los estudiantes que participaron en el estudio.	296
Figura 73. Edad de los estudiantes que participaron en el estudio.	297
Figura 74. Género de los estudiantes que participaron en el estudio	297
Figura 75. Lugar de residencia de los estudiantes que participaron en el estudio.	298
Figura 76. Estado civil de los estudiantes que participaron en el estudio.	298
Figura 77. Formación académica de los estudiantes que participaron en el estudio.	299
Figura 78. Formación académica de los estudiantes que participaron en el estudio.	300
Figura 79. Nivel socioeconómico de los estudiantes que participaron en el estudio.	300
Figura 80. Puntuaciones directas obtenidas en el cuestionario de Creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).	302
Figura 81. Puntuaciones categorizadas obtenidas en el cuestionario de Creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).	303
Figura 82. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en el cuestionario de Creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).	304
Figura 83. Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenida en el cuestionario de Creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).	305
Figura 84. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005).	306

Figura 85. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005)	308
Figura 86. Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenida en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005).	310
Figura 87. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).	312
Figura 88. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en función del género en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).	313
Figura 89. Puntuaciones directas ponderadas en función de la edad, obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).	314
Figura 90. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).	316
Figura 91. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).	317
Figura 92. Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenida en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).	319
Figura 93. Puntuaciones directas obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).	320
Figura 94. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).	322
Figura 95. Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenida en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).	324
Figura 96. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical.	326
Figura 97. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en las subescalas del cuestionario de evaluación de las competencias del lenguaje musical.	329
Figura 98. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical.	331
Figura 99. Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenida en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical.	333
Figura 100. Muestra parcial de la ficha inicial de evaluación.	348

Figura 101. Desarrollo de las competencias básicas en la asignatura de lenguaje musical.	424
Figura 102. Utilidad de los elementos de evaluación.	432
Figura 103. Enfoque metodológico.	435
Figura 104. Propuesta pedagógica completa - Estructura de cursos y niveles.	438
Figura 105. Cursos y Niveles para la asignatura de Lenguaje Musical.	438
Figura 106. Distribución de contenidos.	440
Figura 107. Ficha de evaluación.	443

CAPÍTULO

1

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Se debe considerar a la música como uno de los primeros elementos de la educación, y su pérdida o su corrupción es el signo más acabado de la decadencia de los imperios.

Confucio (en Willems, 1981).

Los grandes filósofos y pensadores se adelantaron a sus tiempos respecto a la Educación Musical. Hoy intentamos seguir sus planteamientos, aplicarlos y adaptarlos a nuestra época pero sin perder la esencia que los gestaron. La Educación Musical siempre ha formado parte importante de la vida de los seres humanos, incluso en el Renacimiento llegó a ser una emblema distintivo para diferenciar a hombres de bien de los hombres menos educados.

La inclusión del aficionado hizo enriquecer la cultura musical pero también hizo perder su condición elitista dentro de la educación integral de la persona. Hoy día diferentes proyectos educativos e investigaciones se dirigen a argumentar y demostrar la importancia que la Educación Musical tiene en el ser humano, no sólo vista como una alternativa profesional.

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo viene motivado por la preocupación y el interés de ofrecer una educación musical de calidad para los adultos, que cubra sus necesidades, intereses y motivaciones, entendiendo que son diferentes del alumnado que habitualmente se encuentra cursando los estudios musicales elementales reglados.

La historia de la educación musical ha pasado por muchos y diferentes cambios, renovaciones y ordenaciones en las que la música ha ocupado diferentes niveles de importancia e influencia hasta llegar en la actualidad a aceptarla como una materia de notable importancia en la educación del niño, del adolescente y también para el adulto, aunque este último no tenga un espacio propio reconocido y reglado para él en cuanto a educación y formación musical.

La educación de adultos, la educación permanente y la formación para adultos suelen ir dirigidas principalmente a la alfabetización o formación complementaria enfocada a la mejora laboral, ampliación del currículum, así como la obtención de títulos equivalentes a la enseñanza básica o el acceso para mayores a la Universidad. No todos los adultos buscan en la educación una formación básica, las necesidades pueden variar pudiendo ir desde cubrir necesidades culturales o tiempo de ocio, adaptarse a las características de la sociedad actual o aprender aquella “asignatura pendiente” que, por motivos familiares o laborales no pudieron desarrollar en su momento, a plantearse una profesionalización. También los cambios de vida como la jubilación o la pérdida del trabajo suponen nuevos caminos que puedan necesitar de un aumento de la autoestima mermada por dichos cambios.

Esta investigación tiene como principal propósito el estudio de la influencia de competencias personales y sociales en alumnos adultos de lenguaje musical de un contexto concreto del ámbito educativo no-formal, a partir de la evaluación de los resultados de rendimiento musical y su correlación con dichas competencias. Con los datos y conclusiones obtenidas se darán pautas para la mejora efectiva de esta enseñanza.

Los alumnos adultos suelen quedar excluidos del sistema público en el ámbito de la formación musical (conservatorios de música). Son pocos los centros que les proponen una oferta adecuada a sus intereses, motivaciones, necesidades específicas, horarios, características y situaciones tanto familiares como laborales. Tampoco al profesorado de estos alumnos adultos de música se le exige hasta este momento ningún tipo de formación específica al respecto.

En cuanto a la Educación Musical para adultos no existe actualmente un marco legal confeccionado ni tampoco un espacio específico, una regulación similar a un currículum o programación didáctica expreso para este tipo de alumnado. La necesidad de ofrecer un espacio y una metodología que atienda a las diferentes características del alumnado adulto es prioritaria en la medida en que sólo las escuelas de música o academias posibilitan una formación musical para adultos destinada al aprendizaje del tradicional solfeo y la práctica instrumental, utilizando metodologías y bibliografías aptas para niños, sin tener en cuenta que los adultos aprenden de manera distinta, pues ellos son distintos en muchos aspectos.

Debido a situaciones de crisis y por la necesidad de incrementar el número de alumnos matriculados, nos hemos dado cuenta que cada vez más, las escuelas de música o academias privadas tratan de captar alumnos adultos, pero sin dirigir su metodología al perfil de alumnado adulto ex profeso, aunque sí observamos que tratan de diferenciar las agrupaciones musicales (infantiles y de adultos), tanto su metodología como su organización siguen los modelos empleados para niños y/o adolescentes.

Nuestro posicionamiento planteará una necesaria adaptación del currículo de la asignatura de lenguaje musical al tratarse de alumnado adulto con competencias personales y sociales desarrolladas de forma distinta al alumnado infantil y juvenil, tales como creatividad, habilidades sociales, inteligencia emocional, nivel sociocultural, rasgos de personalidad, etc. que afectan necesariamente la dinámica de las clases de lenguaje musical y su aprovechamiento.

El lenguaje musical, a diferencia de su antecesora, la asignatura de solfeo, vertebrará la formación musical descartando las antiguas metodologías estáticas e incorporando las nuevas pedagogías que hacen de esta asignatura una forma atractiva, activa y dinámica de aprender música, incluyendo normalmente el movimiento corporal y rítmico y el juego como herramientas didácticas, así como la canción o la danza.

Este trabajo viene motivado por la preocupación y el interés de ofrecer una educación musical de calidad para los adultos, que cubra sus necesidades, intereses y motivaciones, entendiendo que son diferentes del alumnado que habitualmente se encuentra cursando los estudios musicales elementales reglados. Para ello se intentará recabar la información necesaria para poder plantear una propuesta didáctica y de evaluación de lenguaje musical dirigida al alumnado adulto, atendiendo a sus diferentes demandas y adaptando los métodos pedagógicos utilizados a metodologías aptas para adultos, sin caer en la infantilización de las mismas pero tampoco utilizando procedimientos que recuerden las pasadas fórmulas didácticas en las que el alumnado se comportaba como un receptor pasivo.

Además, las propuestas curriculares actuales de lenguaje musical atienden a las competencias musicales y artísticas (especialmente lectura, discriminación auditiva, ento-

nación, ritmo y teoría), estableciendo secuencias de aprendizaje, materiales, repertorios adecuados a las dificultades musicales planteadas, pero no atienden a los diferentes tipos de alumnado, a sus características idiosincrásicas que afectan necesariamente la motivación y el rendimiento académico.

La música debería ser considerada fundamental dentro de las enseñanzas obligatorias, siendo sus principales aportaciones de carácter socializador, además de desarrollar diferentes áreas del cerebro que contribuyen a la adquisición de habilidades y destrezas para afrontar otras materias o asignaturas como las matemáticas o el aprendizaje de una lengua extranjera y si se aplica el movimiento, contribuirá a mejorar aspectos físicos que proporcionen una mejor calidad de vida. La educación musical puede contribuir de manera positiva al desarrollo de la persona, sociabilizándola, pues este aprendizaje requiere en muchas actividades la participación grupal, integrándola en una sociedad a través de sus músicas y sus danzas, facilitando la alfabetización con sus canciones, contribuyendo en caso necesario al trabajo memorístico y corporal con los diferentes ritmos y la expresión corporal, dotando de herramientas y recursos que contribuyan a una mejora en la calidad de vida no sólo en el ámbito cognitivo, sino también en el afectivo y social.

En este sentido, hemos percibido como muchas de las dificultades respecto al lenguaje musical planteadas en el aula guardan relación con competencias personales y sociales que los alumnos –adultos, en contextos no formales- han desarrollado de uno u otro modo, aunque no todos por igual, provocando que haya diferencias también en cuanto comportamientos que entorpezcan o faciliten determinadas actuaciones en el aula, así como su participación y aprovechamiento necesarios. Esta situación, que podríamos atribuir a un cierto “currículum oculto”, deviene en ocasiones la pieza central que permite, acelera o dificulta gravemente el desarrollo del plan docente previsto. Por esto este trabajo se plantea desde esta perspectiva multidisciplinar, con un claro contenido psicopedagógico y a su vez, musical y didáctico.

Tras años de experiencia en la formación musical en escuelas de música y conservatorios y vista la realidad de los mismos, nos podemos dar cuenta de que no hay ninguna distinción organizativa respecto a la formación musical para el alumnado adulto en particular, pudiéndose llegar a agrupar dentro de la misma aula de lenguaje musical a

niños entre 7-8 años con adultos. Esto no sucede en otro tipo de formación, ya que se entienden a los adultos con características, motivaciones, necesidades e intereses específicos, creándose espacios destinados a tales fines como son los centros EPA (Educación de Permanente de Adultos) y los FPA (Formación Personas Adultas). Por tanto la formación musical de adultos entraría dentro de lo que puede entenderse por educación no formal o no reglada, la formación que no obtiene ningún reconocimiento oficial y se reduciría a actividades opcionales fuera del ámbito oficial o reglado, cuyo desarrollo se daría a través de talleres o de carácter similar.

La asistencia a cursos de formación de formadores, también nos ha permitido observar las ofertas formativas actuales, entre las que cabe destacar en el ámbito del ocio formatos en forma de talleres que ofrecen clases de baile, actividades alternativas como el yoga o el método *Pilates* o algún taller de contenido musical. No es habitual encontrarse con centros destinados a la educación de adultos que ofrezcan una formación musical atendiendo a las diferentes características e intereses de los adultos. Lo que nos permite pensar que esta formación no se contempla dentro de los programas oficiales de formación y educación para adultos.

Las escuelas de música, por no estar tan sujetas a títulos oficiales como los conservatorios, pueden ofrecer mayor número de posibilidades formativas permitiendo un espacio a alumnos adultos, por lo que este colectivo es más numeroso en dichos centros que en conservatorios. En la actualidad existe una demanda importante frente a la educación musical, pues cada vez proliferan más los escritos que muestran los beneficios de esta práctica, sin olvidar la importancia de la implicación de los padres en la educación de los hijos y que puede verse truncada si los padres no conocen el lenguaje musical al menos de manera elemental para poder implicarse.

En el contexto de crisis y escasez de recursos económicos, es más necesario que nunca atender a un correcto y eficaz uso de los recursos educativos que ofrece la Administración pública, de ahí la necesidad de una correcta inserción y planificación de la educación musical de adultos en el panorama educativo.

Los aspectos principales que han motivado la investigación de esta tesis doctoral en la indagación de métodos pedagógicos, estrategias de aprendizaje así como aquellos ele-

mentos referentes a la educación de adultos en la educación no formal, se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. Nuestro interés por la educación musical y la docencia, unidas a la creciente demanda por el alumnado adulto de la enseñanza de Lenguaje Musical, asignatura que llevamos desarrollando desde hace más de cinco años.
2. La programación por competencias que se plantea en la actualidad y el análisis de las mismas que permite el uso de pruebas estandarizadas y normalizadas a la población española.
3. El creciente interés por la psicología aplicada al aprendizaje musical, evidenciado por el alto grado de impacto de las revistas especializadas y de libros, traducciones, etc. en nuestro país.
4. La falta de una metodología de enseñanza de lenguaje musical específica para los adultos y la necesidad de crear un currículum *ex profeso* que atienda a las características, necesidades, intereses y motivaciones de este tipo de alumnado.
5. La escasa bibliografía, tanto teórica como práctica, en forma de tesis, monografías, artículos, etc. destinada a la educación musical para adultos.
6. La carencia de investigaciones en nuestra geografía dirigidas a este colectivo en materia de música que ofrezcan datos o soluciones concretas para plantear esta formación dentro del marco legal.

Así, esta investigación intentará facilitar el estudio del lenguaje musical para adultos en la medida en que las conclusiones obtenidas puedan favorecer la toma de decisiones curriculares respecto a las relaciones entre el alumno y su aprendizaje, en este caso, el adulto y el lenguaje musical en un contexto educativo no-formal.

1.2. PROBLEMAS PLANTEADOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación parte del conocimiento real y académico de una situación educativa sobre la que nos hemos hecho a lo largo de estos últimos años algunas preguntas a las que hemos encontrado sólo respuestas parciales:

- 1 ¿Cómo se enseña lenguaje musical a los adultos? ¿Puede aprovecharse los ma-

- teriales y metodologías del resto de alumnos? ¿En qué difiere esta situación?
- 2 ¿Existen materiales y estudios específicos sobre la enseñanza de lenguaje musical a los adultos? ¿qué situaciones plantean?
 - 3 Las diferencias individuales de tipo intelectual, social, emocional, etc. de los alumnos adultos ¿son objeto de diferente rendimiento en la asignatura? ¿Podemos evaluar dichas diferencias? ¿Cómo influyen en la dinámica de la clase? ¿Existen estudios rigurosos al respecto?
 - 4 ¿Conocer estas diferencias individuales permitiría tomar medidas para algún tipo de adaptación curricular? ¿En qué medida podría afectar a la formación del profesorado en este nivel?
 - 5 ¿Cómo podemos evaluar dichos aprendizajes en un contexto no formal de adultos?

A partir de estas cuestiones iniciales hemos elaborado paulatinamente este trabajo, en el que se han definido unos objetivos de trabajo que presentamos a continuación.

1.3. OBJETIVOS DE LA TESIS

OBJETIVO GENERAL

Esta tesis tiene como objetivo general el estudio de la influencia de competencias personales y sociales (creatividad, personalidad, inteligencia emocional y habilidades sociales) en alumnos adultos de lenguaje musical en el ámbito educativo no-formal, a partir de la evaluación de sus resultados de rendimiento musical y su correlación con dichas competencias, con el fin de proponer mejoras efectivas en esta enseñanza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Exponer los principios, contenidos educativos y metodologías referidas a la enseñanza del lenguaje musical para adultos, así como de los métodos de evaluación aplicados a lo largo de la historia en la enseñanza del lenguaje musical, mediante una amplia revisión bibliográfica y documental.
2. Diseñar un instrumento que permita la evaluación de los aprendizajes de lenguaje musical para adultos. Validarlo y aplicarlo a la muestra de participantes.
3. Aplicar a la muestra de participantes, los instrumentos de evaluación de compe-

tencias personales y sociales (CREA, Hollingshead, IATP, EHS, MSCEIT).

4. Evaluar la influencia de las competencias personales y sociales respecto los resultados de las pruebas de lenguaje musical.
5. Dar propuestas para el diseño y mejora de la enseñanza del lenguaje musical para adultos en contextos no formales.

1.4. LÍMITES ÉTICOS Y DEONTOLÓGICOS

La deontología es una disciplina basada en la aplicación de unos valores y unas actitudes que se concretan en un conjunto de normas de comportamiento, que orientan la conducta del profesional, que le ayudan en la su trabajo y que mejoran la calidad del trabajo que ofrece a la sociedad

Según Latorre (2007), la investigación educativa tiene que estar sujeta a unos principios éticos, sugiriendo algunas consideraciones como:

NEGOCIAR EL ACCESO CON	GARANTIZAR LA CONFIDENCIALIDAD DE:	GARANTIZAR EL DERECHO DE LOS PARTICIPANTES A RETIRARSE EN LA INVESTI- GACIÓN.
Autoridades. Participantes. Padres, administradores y supervisores.	Información. Identidad. Datos.	Mantener a otros informados.
		Mantener los derechos de la propiedad intelectual.

Figura 1. Principios éticos.

Fuente: Latorre (2007).

En opinión de Zabalza (2004), aunque el código ético es necesario en la profesión docente, raras veces se alude a él. Este autor, citando a Jover (1998), expone la siguiente revisión sobre los códigos deontológicos referentes a la profesión docente:

- *En España han establecido códigos deontológicos el Consejo Escolar de Cataluña y el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados de Filosofía y Letras y Ciencias.*

- *El primer código data de 1896 y fue promulgado por la Georgia Education Association. Posteriormente han ido surgiendo otras formulaciones por parte de distintas entidades estatales y federaciones en EE.UU. En 1994 la National Education Association establecieron un comité de ética profesional que formuló un código adoptado para dicha asociación, en 1929.*
- *En 1966 la American Association of University establecería su Declaración de ética profesional (compromiso ya sugerido medio siglo antes por John Dewey).*
- *Estos códigos han afectado especialmente a distintos sectores de la acción educacional: La Administración educativa; la orientación y tratamiento psicopedagógico de los alumnos (aspectos como la confidencialidad, secreto profesional, deber de prevención, protección ante terceros, etc.) (...). La investigación pedagógica (aspectos como objetividad, comunicabilidad, fraude, etc.) (...). El código más conocido es el de la American Educational Research Association (AREA) que propuso un código de normas éticas en 1992.*

Resumiendo y como dice el autor anterior, los códigos suelen dirigirse hacia los deberes con los estudiantes, la profesión y otros docentes así como la institución para la cual se trabaja y la sociedad.

Esta investigación se enmarca dentro de los condicionantes del Informe Belmont (1978) y el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB (2010) destacando:

- **Confidencialidad:** el anonimato en la recogida de datos de los participantes asegura su confidencialidad y preserva el derecho a la intimidad, de acuerdo con las Leyes de Protección de Datos 15/1999 y 41/2002.
- **Beneficencia:** este proyecto está encaminado a mejorar el bienestar de las personas, sin causarles ningún perjuicio.
- **Justicia:** no se excluye ningún participante por ningún motivo personal ni social.
- **Riesgos:** el proyecto no presenta ningún tipo de riesgo para los participantes.
- **Mínima intervención:** para no causar molestias ni perjuicios innecesarios a los participantes. En este sentido se ha reducido el número de cuestionarios para minimizar el tiempo de aplicación de los mismos.
- **Libre consentimiento informado,** según las prescripciones de la declaración de

Helsinki, teniendo en cuenta los tres elementos básicos: la información, la comprensión y la voluntariedad, mediante una reunión informativa que se llevará a cabo el primer día que se contestan los cuestionarios, donde se explicarán las características de la investigación, se dará la hoja informativa y el consentimiento, se contestarán las preguntas que se hagan, se verificará que se haya comprendido el protocolo, y donde se dejará muy claro que su decisión a participar es totalmente voluntaria.

1.5. ORGANIZACIÓN FORMAL DEL TRABAJO

El presente trabajo se organiza distribuido en cuatro grandes bloques a través de 5 capítulos. El primero de ellos que parte de la introducción y pretende situar el tema de la investigación en su contexto, así como las motivaciones, antecedentes, hipótesis o problemas planteados, también los objetivos del trabajo y los límites éticos y deontológicos. Este primer capítulo se distribuye en 5 epígrafes incluyendo la organización formal del trabajo.

El segundo capítulo, la Fundamentación Teórica se divide en tres grandes apartados que formarán el grueso de la tesis desde los tres ámbitos fundamentales del estudio:

El Lenguaje Musical (LM) y su Enseñanza, hace un recorrido por los antecedentes del LM hasta llegar a las nuevas pedagogías o pedagogías activas, incluyendo tanto el Marco Legal, las Competencias Docentes en este ámbito del LM no formal y para alumnado adulto o la Evaluación atendiendo al perfil de nuestro alumnado. Incide además en la Enseñanza del LM y su importancia como materia global diferenciándose del Solfeo. Se trata pues de un capítulo que recoge teorías y prácticas que ponen de manifiesto de dónde se puede partir y hasta dónde hemos llegado, pasando por los cambios que esta materia ha tenido en algunos momentos de la Historia.

La Educación de Adultos en Contextos no Formales expone un marco general de la Educación de Adultos en este tipo de contextos, así como las dificultades que se pueden encontrar y las diferencias con otros colectivos de aprendizaje. Además se destacan algunas herramientas metodológicas como el juego o el trabajo sobre lateralidad en el ámbito del aprendizaje musical. Es un capítulo

que pretende además poner en relevancia la importancia de dirigir un aprendizaje al perfil adulto, a diferencia de otros tipos de alumnado, pasando por lo que se denomina Andragogía y haciendo a este concepto participe a lo largo de nuestro trabajo para poder incidir en las diferencias o dificultades que se pueden encontrar cuando dirigimos un aprendizaje no focalizado en el alumnado.

Las Competencias Personales y Sociales del Alumnado, presenta y desarrolla un marco general de competencias personales y sociales del alumnado al que va dirigida esta investigación culminando con la relación que el LM tiene con estas Competencias. Aunque puede resultar el más breve de los capítulos, se trata de la base psicoeducativa de nuestra investigación. Se ha incidido sobretodo en una definición de Competencia que recogiera aportaciones de los principales autores para dar un enfoque lo más consensuado posible y poder definir también las competencias musicales y no musicales y las propias del docente (mencionadas en otros capítulos).

El tercer gran bloque incluye la Metodología, los Resultados y las Conclusiones, distribuyéndose en tres capítulos que darán a la Tesis las respuestas que buscábamos en un principio y otras nuevas que nos motivan a seguir la investigación en nuevos caminos y completar los vacíos encontrados o reforzar aquellos planteamientos que no han sido tan satisfactorios como esperábamos.

La Metodología recoge la justificación metodológica, el diseño, fases y procedimiento, la selección de la muestra y un epígrafe destinado a los códigos éticos, incluyendo de los criterios de calidad y rigor, mostrando los pasos que se han seguido así como los instrumentos que nos han llevado a nuestras conclusiones.

Los Resultados y la discusión de los mismos se recogen en el capítulo cuatro, donde se podrán observar tablas y gráficos que permitan apreciar de forma rápida y visual los datos recogidos, así como las observaciones que nos han permitido llegar a la discusión para poder reflexionar y poder tomar, para un futuro próximo, decisiones que permitan mejorar la realidad estudiada.

Las conclusiones de la investigación referidas a los objetivos planteados, además de los límites de esta investigación y su prospectiva, intentan dar una visión general de lo que ha supuesto nuestro trabajo y las posibles líneas de actuación que nos planteamos para seguir no sólo indagando en el tema sino para tomar acciones que puedan mejorar aspectos de nuestro trabajo en el futuro.

Las páginas finales se destinan en primer lugar a la Bibliografía y en segundo lugar para el apartado de anexos compuesto por los consentimientos informados, los cuestionarios y el fundamento para el diseño de propuesta de LM para adultos.

CAPÍTULO

2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EL LENGUAJE MUSICAL Y SU ENSEÑANZA

EL LENGUAJE MUSICAL Y SU ENSEÑANZA

Las habilidades musicales deben ser entendidas preferiblemente como habilidades globales que permitan convertir todo aprendizaje musical en un instrumento útil para la percepción, la expresión y la comunicación musical (Alsina, 2006).

2.1.1. EL LENGUAJE MUSICAL

Definir el lenguaje musical es explicar unos contenidos, unas estrategias y recursos, unas habilidades y competencias necesarias para la comunicación musical. Pero para saber cómo se procede, es necesario remontarse a la base, al origen del lenguaje, al cuándo, para comprender el por qué y para qué, además del cómo. Sólo una cosa podremos deducir de manera significativa y es que si se trata de lenguaje musical, el sonido será su principal elemento, al igual que el lenguaje hablado, por lo que se hace necesario recurrir a las diferentes teorías o hipótesis dirigidas al origen y evolución general del lenguaje, La hipótesis de Calvin y Bickerton (2001) defiende la evolución del lenguaje a partir de un protolenguaje, creado por necesidades naturales como la alimentación o alertar de los peligros, cuyas palabras se dirigirían a la designación de conceptos para después dotarse de reglas sintácticas. ¿Sería así cómo empezó a gestarse también un lenguaje musical?

El lenguaje, capacidad humana adquirida, es un sistema convencional de signos utilizado por un determinado grupo de personas para el intercambio de mensajes. Este acto comunicativo puede realizarse a través de la palabra oral o escrita (Bolado, 1988). Entre estos signos del ámbito musical y el signo lingüístico podemos encontrar una cierta correspondencia, pues como dice Saussure, el signo lingüístico relaciona un concepto con una imagen acústica, considerándolo una unidad psicológica de dos caras que serían el significado y el significante y asignando el vocablo *signo* a dicha unidad (Malmerg, 2003). El lenguaje humano es estudiado por la lingüística, ocupándose de las diferentes manifestaciones al respecto. Se pueden considerar dos enfoques, por una parte la lingüística general que proporciona los medios para poder analizar las lenguas y por otra parte la lingüística particular, que es una aplicación de la primera (Martínez Celdrán, 2002). Podemos entender por tanto, que la lingüística particular podría ocuparse del lenguaje musical, pues también es un lenguaje utilizado por seres humanos. Si la lingüística estudia cómo se estructura el

lenguaje, la neurolingüística se ocupa de cómo se fundamentan esas estructuras en el cerebro, es decir, de cómo el cerebro posibilita el lenguaje (Obler y Gjerlow, 2001).

Como dice Gil (2007) la música se puede escuchar, cantar, escribir, leer por su sistema de codificación de carácter verbal (pentagrama, claves, notas etc.) así como las reglas del solfeo, En opinión de este autor, el lenguaje se expresa mediante lenguas o sistemas estructurados de signos que comunican ideas. Esta definición bien podría aplicarse al lenguaje musical, y en este sentido, tanto la lingüística como la neurolingüística podrían englobar al lenguaje musical en sus ámbitos particulares.

Otro concepto que ya empieza a abrirse camino dentro de la lingüística, aunque no es de reciente creación, es la programación neurolingüística, que según Bavister y Vickers (2005), se relaciona con los procedimientos que se utilizan para representar la realidad exterior de manera interna y a través del lenguaje. Para estos autores, la conexión con los demás puede establecerse tanto a través del lenguaje corporal como del lenguaje hablado, utilizando los diferentes elementos sensoriales como la vista o la escucha, añadiendo que si emisor y receptor utilizan el mismo lenguaje la compenetración será inevitable.

La enciclopedia Larousse define a la música como un “lenguaje sonoro”. Si bien en el lenguaje se puede distinguir entre significante y significado, en la música estos términos pueden confundirse, pues la música no es un lenguaje conceptual (Maneveau, 1993). Rodríguez Marín (1990) explica brevemente el signo como todo objeto que representa a otro objeto y puede ser percibido a través de la audición, vista, tacto, olfato y gusto, con dos caras, como citaba anteriormente Saussure, el significante, que sería la forma concreta y material y el significado o concepto abstracto.

Este autor clasifica a los signos de la siguiente manera:

- Iconos: el significante se asemeja al objeto que representa.
- Indicios: el significante es consecuencia material del referente.
- Símbolos: el significante y el significado están relacionados.

En el caso del Lenguaje Musical también podríamos utilizar esta clasificación, en la cual el símbolo lo hallamos por ejemplo en signos referentes a la dinámica como la *f* que indica fuerte, o la iconografía podemos encontrarla en las indicaciones de una partitura como se muestra en la figura siguiente (el icono de la baqueta muestra el tipo de utensilio en que se debe percudir el instrumento de percusión determinado, el icono del timbal o del pandero se refieren al tipo de instrumento que se debe percudir).

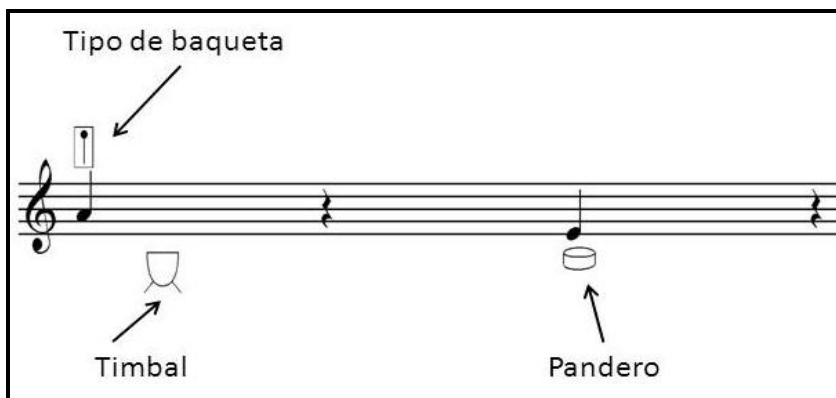


Figura 2. Algunos signos e iconos musicales.

Fuente: Elaboración propia.

El autor anterior también se refiere al signo lingüístico como la unión del significante (la imagen acústica) con el significado (concepto) atribuyéndole cualidad mental, de igual manera que Martínez Amador (1953), citado anteriormente, atribuye al significante, y dentro de la escuela de Saussure, la imagen acústica como parte del signo, que por su naturaleza auditiva se desarrollará en la dimensión del tiempo, añadiendo que el signo lingüístico no une un objeto con un nombre sino un concepto y una imagen acústica.

Significado y significante forman pues parte del signo lingüístico, el primero aportando el aspecto conceptual, semántico y el segundo designando la representación fonética o gráfica, mientras que el signo sería la representación global que en el caso de la música serían expresados mediante los caracteres gráficos para su notación (Bolado, 1988).

Si trasladamos estos conceptos lingüísticos al Lenguaje Musical podemos observar una importante relación. En la siguiente figura hemos dispuesto unos signos musicales convencionales:

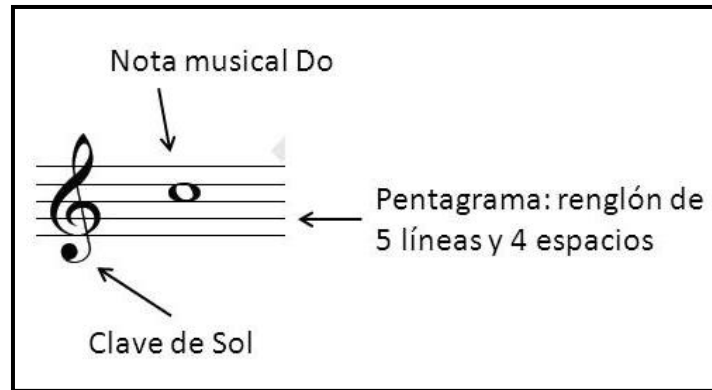


Figura 3. Algunos signos musicales.

Fuente: Elaboración propia.

Estos signos dispuestos en la figura anterior, utilizados en el Lenguaje Musical, para una persona que carezca de conocimientos musicales, solo hallarán sentido en su significante, es decir, en la representación gráfica, pero para una persona con conocimientos musicales además cobrará importancia la relación acústica (signo lingüístico) pues esa nota (Do), que por su forma gráfica comporta una determinada duración (4 tiempos o pulsos), provoca en nuestra mente una determinada altura o frecuencia de vibración (sonido determinado) cuyo nombre viene dado por el signo representativo de la clave de Sol (signo que determina la colocación de las notas en el pentagrama).

A partir de lo anterior podríamos definir el Lenguaje Musical (LM desde aquí) como el lenguaje utilizado para transmitir la música vocal o instrumental con una intención comunicativa, formado por unos símbolos o signos cuyo conocimiento permiten la transmisión oral (instrumental o vocal) o escrita de la música. Este acto de comunicación estará supeditado al conocimiento musical entre emisor y receptor, pues de ello dependerá el significado y el significante de los signos musicales, comprendidos en el LM.

Hay autores como Adorno (2006) que no entienden a la música como un lenguaje de manera literal, situando solo sus semejanzas por la relación temporal de los sonidos articulados. Manifiesta este autor que la música es análoga al lenguaje en cuanto a contexto organizativo de los sonidos y en sus estructuras, aunque su diferencia radicaría en la ausencia de concepto. Así mismo las formas musicales parten de las frases, semifrases, periodos, con sus correspondientes signos de puntuación o exclamación, por lo que hacer música

correctamente significa en primer lugar hablar su lengua correctamente. De lo que se desprende que el aprendizaje del LM debería ocupar el primer lugar en cuanto a educación musical.

Fuentes y Cervera (1989) explican que la formulación máxima de expresión musical parece atribuírsele a la música cuando se la califica como lenguaje. Estos autores aluden a Lavignac para referirse a la música como una lengua, con sus dialectos, jergas y hasta caló, añadiendo que con los conocimientos lingüísticos que se poseen, se puede distinguir entre lengua y lenguaje, atribuyendo ésta última cualidad a la música.

Como lenguaje comunicativo, la música posee un código mediante el cual el músico ejerce el papel de emisor a través de un instrumento musical, la voz e incluso el propio cuerpo. Este código estará formado por contenidos teóricos y prácticos que conforman un lenguaje simbólico configurando lo que sería los contenidos de la asignatura de LM, convertida en el eje vertebrador de la educación musical. Su estudio conlleva la teoría y la práctica de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitirán la adquisición de destrezas, habilidades y diferentes capacidades para conseguir el dominio de las competencias que hagan posible la utilización de dicho lenguaje.

La expresión “Lenguaje Musical” recogida en textos oficiales como en el Diario Oficial de la Comunidad Valenciana del 25 de septiembre de 2007 nº 5606, comprende el conjunto de términos y conceptos que definen la agrupación de recursos que pertenecen al hecho musical, englobando el tradicional solfeo y la teoría de la música, además del dominio de los conceptos necesario para decodificar la grafía para la lectura e interpretación musical (aspectos de lectura, escritura y composición) situando las bases que permitan valorar la cultura y la crítica musical.

En el documento anterior se citan las capacidades que el alumno ha de desarrollar en el LM: *capacidades vocales, rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas*. La lectura y la escritura musical han de entenderse a partir de una serie de operaciones cognitivas y de la memoria musical, y no como simples operaciones mecánicas. Los procedimientos a través de los cuales se adquirirán dichas capacidades serán la utilización de la voz y la formación del oído, así como el desarrollo psicomotor.

Así el LM abarcaría toda esa sintaxis y gramática que nos permitiría comunicar a través de la interpretación musical, de una manera activa alejándonos del tradicional solfeo cuyo aprendizaje se centraba básicamente en cantar una serie de lecciones o ejercicios con contenidos teóricos que previamente y de manera aislada se habrían estudiado. En este sentido, el LM ofrece una visión más global y completa, abarcando desde la educación vocal a la educación auditiva, pasando por la expresión corporal, entendiendo esta asignatura necesaria para la interpretación musical y convirtiéndose en el eje vertebrador de una educación musical integral. Podemos decir que, como finalidad, el LM desarrollará las capacidades vocales, rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas, a través del conocimiento y la práctica de los signos que lo forman y las reglas o normas que lo rigen, permitiendo decodificar y entender de alguna forma los mensajes musicales.

El potencial educativo del LM es amplio y puede influir en diversas capacidades humanas como las capacidades cognitivas e intelectuales (discriminación y escucha, razonamiento matemático, capacidad de abstracción o creatividad etc.), las capacidades motrices (movimiento, coordinación y ritmo), el equilibrio personal y afectivo (las relaciones interpersonales y el desarrollo de la personalidad a través de la interpretación, la interiorización y la elaboración musical) y la socialización (actividades grupales) (Jordana, 2008).

Para Frega (1996), la música como lenguaje está constituida por distintos elementos o materiales (altura, duración, timbre e intensidad de los sonidos), cuyas relaciones dan lugar a sistemas estructurales como melodía, armonía y ritmo que a su vez establecerán la forma o estructura, sus elementos básicos, según Frega (2008), serían tanto el sonido como el silencio, construido el primero por las relaciones de altura¹ y duración, y el segundo como un componente que confiere tensión además de facilitar la respiración en determinados momentos, omitiendo o presuponiendo, en el caso de esta autora, los parámetros de intensidad y timbre.

Siguiendo con lo anterior, Maneveau (1993) abre el primer capítulo de su libro *Música y Educación*, con los elementos del LM, dando diferentes definiciones sobre música, una de las cuales la describe como: *la música es un lenguaje sonoro*, enunciando una caracterís-

¹ En música hace referencia al número de vibraciones de un sonido. A mayor número de vibraciones mayor altura.

tica compartida con el lenguaje corriente, como es la duración, diferenciándola así de las artes espaciales (pintura, escultura, arquitectura...). Este autor también considera al ritmo como su elemento fundamental añadiendo que este en sí mismo ya es música. Por tanto, y siguiendo con este autor, la práctica del LM conllevará también el estudio de los elementos constitutivos de la música (melodía, armonía y ritmo).

El conocimiento de los principales elementos del LM, tales como las figuras que nos permiten identificar los valores o duraciones de los sonidos así como el nombre de las notas y su colocación en el pentagrama que nos indicarán su altura (relativa o absoluta), nos facilitarán comunicarnos y expresarnos a través de la música. Otros elementos vinculados al LM serían los que permiten dar un carácter o estilo determinado a una pieza o discurso musical, comprendidos en la agógica (hace referencia al *tempo*, también *movimiento o aire*) y la dinámica (hace referencia a las diferentes intensidades). También formarían parte los elementos constitutivos de la música, tales como la melodía, el ritmo, la armonía, textura (monofonía, polifonía, homofonía, heterofonía) o forma (estructura).

En resumen, entendemos pues el LM como la asignatura que dotará al alumno de las capacidades y habilidades necesarias para la decodificación de los signos musicales e interpretación de los mismos, independientemente del instrumento musical que practique, sensibilizándole con el objetivo de convertirse en emisor y receptor musical. Esta relación entre emisor y receptor presupone un mensaje, que por analogía con el lenguaje hablado, se conforma de unos significados pero también de unos significantes y de cuyo estudio se encarga la semiología.

2.1.1.1. Aproximación a la semiología del lenguaje musical

La semiología y la semiótica se ocupa del estudio de los signos; si bien todos entendemos y usamos diariamente una gran cantidad de signos, rara vez nos preguntamos qué es lo que los constituye como tales. Aunque existen diferencias entre semiología y semiótica, relacionando a la primera con Saussure y a Peirce con la segunda, sus proyectos no son antagonistas ni equivalentes. Saussure parte del lenguaje, otorgando al hombre la capacidad de reconocer y nombrar objetos; entiende el signo como una entidad psicológica, con significado (concepto) y significante (sonido). Peirce ubica a la semiótica dentro de las

ciencias y al signo como determinante en las acciones y conductas, extrayendo su significado a través de la acción que provoca el signo. Tres conceptos clave unen a estos autores que son: *el signo, la significación y la significación social* (Marafioti, 2005).

El significado de la música ha sido puesto en cuestión a lo largo de la Historia de la Música. Muchos han sido los filósofos, músicos y pensadores que, como Román (2008) plantean si la música tiene significado y si puede considerarse un lenguaje, para lo cual alude a las palabras de Pierre Schaeffer en su libro *Tratado de los objetos musicales*:

(...) El músico escoge las notas y las combina en frases conforme al sistema de contrapunto y la armonía de la lengua (musical) que utiliza; a su vez las frases se combinan en trozos de música. Pero el músico no es de ninguna manera un agente completamente libre en la elección de las notas: la selección (excepción hecha de los raros casos de instrumentación nueva) debe hacerse a partir de un código musical que él mismo y el destinatario poseen en común (Schaeffer, 1996: 176).

Del mismo modo que una frase hablada puede tener varios significados, según la entonación que se utilice, en muchos lenguajes actuales un sonido puede adquirir diferente significado según su altura (Alsina y Sesé, 2006). En opinión de estos autores, es fundamental que un lenguaje se pueda escribir para su transmisión y su evolución a través de símbolos o signos que permitan su desarrollo, pero a medida que se perfecciona el lenguaje escrito se va perdiendo en imaginación y en espontaneidad. En este sentido la enseñanza del LM, en general, se centra en la transmisión de conceptos teóricos y su escritura, relegando a segundo o tercer plano las actividades prácticas, convirtiendo la música en un acto comunicativo controlado por normas y reglas que pierde toda su espontaneidad y creatividad de la que suele disfrutar el lenguaje hablado. Lenguajes como el utilizado en el jazz o la música aleatoria permiten cierta libertad en la transmisión del mensaje musical, sin obviar la indeterminación del significado musical.

En relación con la indeterminación del significado musical y tomando al lenguaje hablado como referente, González Martínez (1999) argumenta la diferencia semántica entre lenguaje hablado y musical, cuyo punto en común sería su carácter polisémico. Añade este autor, que como cualquier manifestación artística, el sentido musical es indeterminado,

pero no por ello inexistente, pues su potencialidad radica en la complejidad del mensaje, en lo que puede y no puede expresar, en su significado abstracto.

El significado musical forma parte de la semiótica musical de la que no se podría hablar sin hacer mención a López Cano (2008), cuyos trabajos en este sentido son un referente a tener en cuenta. Este autor califica a la música y al lenguaje como objetos culturales, utilizados por el hombre para expresar, comunicar e interpretar el mundo. La semiótica de la música, explica López Cano (2007) se ocupa del estudio de los procesos por medio de los cuales la música adquiere significado para alguien; añade este autor que la música no define significados sino, describe procesos, realizando el estudio a partir de la noción de signo. En el mismo sentido, Lanza (1980) plantea también cómo la cultura y la organización social se relacionan conjuntamente integrándose en la estructura de la obra musical, cuyo sistema organizativo de señales será estudiado por la semiología.

Como concepto, Fubini (1996) explica que el LM del cual se hablaba desde el siglo XVIII, entró en crisis, replanteándose si se podía considerar la música como un lenguaje. La tradición cultural por un lado y la influencia del músico por otro, serían los niveles de articulación que marcarían la evolución del LM, hasta que la música de vanguardia demandara la construcción de un nuevo LM, que atendiera a nuevos sonidos y ruidos. A este respecto, Alsina y Sesé (2006) nos hablan de la necesidad de nuevas notaciones debido a las diferentes tendencias compositivas que han surgido desde la posguerra, comparando algunas partituras con obras pictóricas, por su representación gráfica. En la siguiente figura podemos observar algunos ejemplos de notación no convencional surgidos de la necesidad de representar nuevos efectos sonoros.

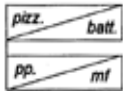












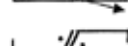
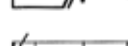
● ————— = sin vibrato	 = alternar al criterio del ejecutante, las articulaciones o dinámicas indicadas
● ~~~~~ = vibrato normal	
● ~~~~~ = vibrato lento produciendo 1/4 de tono	
<i>batt</i> = col legno battuto	 = sonido más agudo del instrumento
<i>tratto</i> = col legno tratto	 = golpe con la mano izquierda en la caja del instrumento
<i>nat.</i> = arco en posición natural	 = golpe con el arco en la parte lateral superior de la caja
<i>(pont)</i> = arco ponticello	 = tocar una cuerda detrás del puente
<i>(tasto)</i> = arco sul tasto	 = arpeggio de las cuatro cuerdas detrás del puente
<i>(nor)</i> = ejecución normal	 = cambios de arco irregulares consecutivos
 = ejecución a la mayor velocidad posible	 = trémolo regular
 = acelerando la figuración rítmica	 = trémolo irregular sin ritmo preciso
 = rallentando la figuración rítmica	 = pequeña pausa o cesura
 = repetición de la figuración anterior	
 = repeticiones libres, a la mayor velocidad posible, de una o varias o el total de las secciones que conforman el rectángulo.	

Figura 4. Ejemplos de notación no convencional

Fuente: <http://www.scielo.cl/fbpe/img/rmusic/v55n196/img03.gif>

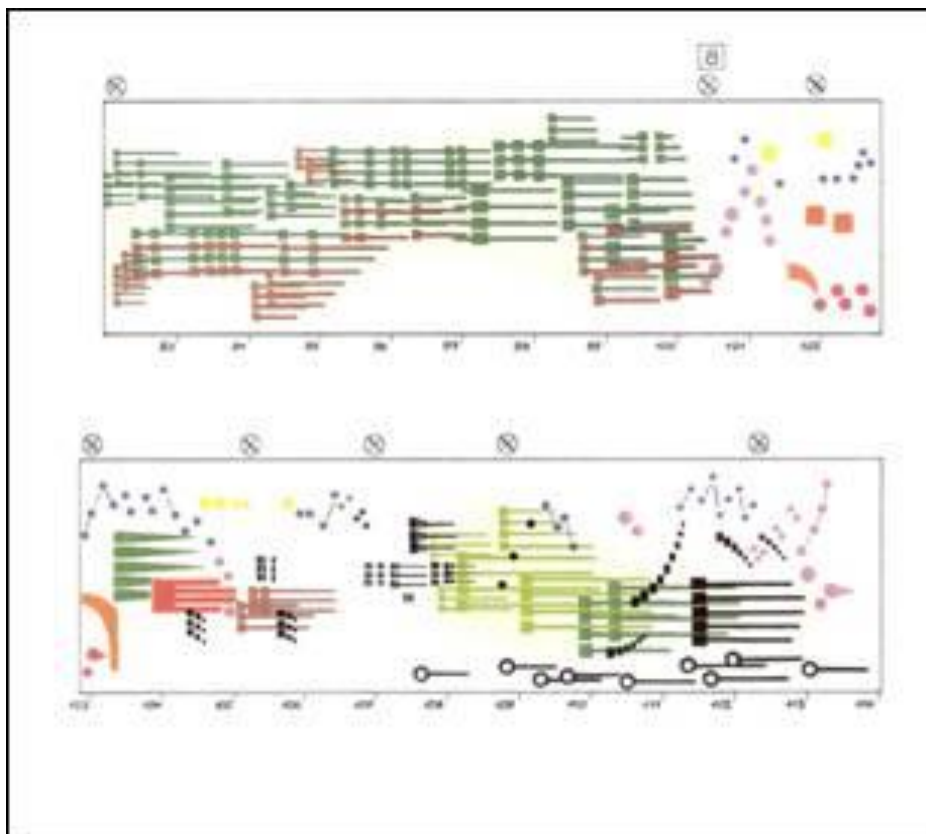


Figura 5. György Ligeti: *Artikulation* (1958).

Fuente: http://www.sinfonivirtual.com/revista/005/grafismo_musical_frontera_lenguajes_artisticos.php

En la figura anterior podemos observar como la partitura pasa a ser una obra pictórica, prescindiendo de signos de notación convencionales para pasar a la utilización de signos, grafismos y colores cuya decodificación indicada por el compositor, dará un determinado resultado sonoro.

Las dos figuras anteriores muestran unos signos no convencionales que los compositores se permiten utilizar para expresar un determinado discurso musical, complicado incluso para músicos, diferente del clásico o tradicional. Bajo nuestro punto de vista, el aprendizaje del LM debe comenzar por el conocimiento de los signos tradicionales, empezando la lectura por obras y/o fragmentos musicales sencillos, así nuestra propuesta se dirige al nivel inicial o elemental, contemplando un breve paseop por el origen del LM hasta las partituras contemporáneas como complemento de enriquecimiento histórico y cultural.

2.1.1.2. Origen del lenguaje musical

Según Jaramillo (2008) la música fue el primer lenguaje del hombre anticipándose a la palabra, suponiendo que hace unos 500.000 años el hombre se comunicaba a través del canto. Centrándose en Occidente, la cultura más importante en el ámbito musical fue la griega de la que solamente sobrevivió la base conceptual de algunos instrumentos y algunos fragmentos de notación escrita. Por la importancia que los griegos daban a la educación musical, cabe pensar en la enseñanza de un LM determinado.

Matilde Murcia (1981) explica el nacimiento de la música haciendo referencia al lenguaje hablado y las necesidades de comunicación de los seres humanos. Así nos dice que las melodías, ritmos y danzas aparecen a partir de las modulaciones de la voz y acentos (lenguaje) y de la actividad corporal de andar, correr y saltar. Añade que sería una consecuencia de los estados emotivos, de la necesidad de comunicación e incluso considera al hombre como un instrumento, por su capacidad para producir sonidos con la voz, las manos y pies y por su capacidad de expresión corporal (movimiento).

También Soler (1987) opina, que tanto el lenguaje hablado como la música quizá provienen de un motivo común, de una necesidad organizativa que el *Homo Sapiens* o el *Homo Habilis* tenían respecto del sonido. Igualmente López Cano (2008) apunta que probable-

mente la música y el lenguaje hayan tenido un origen común, siendo su evolución de forma paralela.

La expresión personal y la imitación del entorno sonoro pueden haber sido los primeros indicios para la creación de un lenguaje propio, originándose la música a partir de la ordenación de los sonidos con una intencionalidad comunicativa o expresiva, probablemente siendo un antecedente del lenguaje hablado, o quizás el lenguaje verbal y el LM se originaron a la vez (Alsina y Sesé, 2006).

Como forma de expresión humana la importancia de la música ya aparece en los diálogos de Platón. Más tarde, la *Camerata* de los Bardi recoge la idea que los griegos tenían sobre la música y los afectos. Con la llegada de la ópera, la música perderá su identidad en pro de la palabra, así se abrirán dos bandos, los que defienden la música como un lenguaje autosuficiente (Rameau o Zarlino) y los que pensaban que la música debe estar al servicio de la palabra (Camerata de los Bardi, Caccini, Peri, Monteverdi y Galilei). Estos debates siguieron dándose también en el siglo XVIII.

Aunque la Historia de la Música nos puede llevar a muchas y diferentes opiniones, el dato común es que suele tomarse a la antigua Grecia como referencia al inicio del LM, con su concepción interválica, nomenclatura alfabética asignada a las notas musicales, disposición métrica y gran parte del vocabulario especializado, sirviendo de base al canto gregoriano y a la primera polifonía (Jofré, 2009). Este autor explica que es en la Edad Media cuando empieza a construirse el LM más cercano al nuestro, pasando de la transmisión oral a la transmisión escrita y tomando al canto como germen de la música occidental.

Puede que el LM empezara a gestarse en la Edad Media pero ya podemos hallar transmisión escrita desde épocas remotas en la Antigua Grecia con el epitafio de Seikilos



Figura 6. Epitafio de Seikilos (piedra y transcripción musical).

Fuente: <http://seikilos.com.ar/seikilos/el-epitafio-de-seikilos/>

La figura anterior muestra el epitafio impreso en piedra a la izquierda y su transcripción a partitura convencional con el texto en griego. Esta puede que sea la primera muestra gráfica que nos ha llegado de un primer LM, confirmando la importancia de la música en Grecia. Explican Grout y Palisca (1995) que la canción de Seikilos tiene especial interés para los historiadores, pues su notación rítmica es muy precisa.

Pero serán los documentos gráficos o impresos los que nos aportan mayor información sobre el LM, la Historia del LM en Europa solamente puede documentarse a partir de la Iglesia, pues fueron los monasterios los únicos centros de alfabetización. Hasta la llegada del sistema de solmisación de Guido d'Arezzo, la formación se basaba en la memoria (Pajares, 2010).

La Edad Media no contaba con ejemplos de música griega o romana y hubo que esperar al Renacimiento para identificar algunos himnos; a pesar de ello, algunos rasgos antiguos sobrevivieron en el medioevo sentando las bases de la teoría medieval. Se sabe, por relieves, mosaicos, pinturas o esculturas que la música primitiva estaba ligada íntimamente a las celebraciones religiosas, aunque también participaba de otros actos como los festivales (Grout y Palisca, 1995).

Gracias a los escritos de filósofos y teóricos como Platón, hemos podido conocer el sistema musical de los griegos. Los teóricos de la Edad Media, a diferencia de los griegos, no dieron importancia a la altura absoluta de los sonidos, tampoco a la notación pues la memoria era el recurso a través del cual se transmitían las melodías. La floración de nuevas melodías creó la necesidad de ayudar a la memoria mediante signos (neumas) colocados encima de las sílabas del texto que se cantaba. Este neuma dará lugar a la palabra *nota* que no aparecerá hasta el siglo XI. El factor determinante de la evolución musical será la notación (De Candé, 1981).

La antigua Grecia concebía una estrecha relación de la melodía y ritmo musicales con la melodía y ritmo de la poesía, pues los griegos opinaban que la música y la palabra, en esencia eran la misma cosa. En el medievo, el fundamento teórico lo encontraremos con Boecio y su tratado *De institutione musicae* basado en una compilación de fuentes griegas, aunque sus escritos no ayudaron a resolver problemas de notación, lectura, etc. En cambio, Guido d'Arezzo aportó un método de aprendizaje más fácil, con una escala musical diatónica más parecida a la nuestra, aunque para una mayor precisión, se introdujeron en el siglo IX unos neumas (signos) sobre las sílabas de los textos a cantar, estos neumas se colocaron a diferentes alturas designados con el nombre de *diastémicos*. Pero será en el siglo XI donde se produzcan mayores cambios como la composición, que dejará en menor lugar a la improvisación, empezando a estructurarse la música, y ya en el siglo XIII se marcarán los cambios en el terreno rítmico con Franco de Colonia y su tratado *Ars cantus mensurabilis*, estableciendo los valores de las notas y sus silencios. Además, las complejidades rítmicas se fueron descartando para adoptar una manera más sencilla inspirada en la tradición de los troveros.

El Renacimiento nos dejará el *Dodecachordon* del teórico suizo Glareamus cuyos aportes enriquecieron la teoría musical, junto con otro libro de Johannes Tinctoris el *Liber de arte contrapuncti*. Otras aportaciones a la música vinieron de la mano del español Bartolomé Ramos de Pareja y la llegada de la imprenta musical en 1501 a cargo de Ottavio Petrucci, recurso que repercutiría en el LM (Grout y Palisca, 1995).

El origen de nuestro pentagrama, explica De Candé (1981), empezó con una línea de color rojo para la nota Fa (F) y para la nota Do (C) una segunda línea de color amarillo, a las

que Guido añadiría algunas más hasta conseguir el tetragrama. Hasta el siglo XIV no se generalizó la quinta línea para formar el pentagrama actual, aunque se sigue utilizando el tetragrama para el canto llano. La fijación de las notas quedaba determinada por una letra clave y la notación cuadrada vino potenciada por la utilización de la pluma de oca. En opinión de este autor, fue en el siglo XV cuando se dieron mejoras relevantes respecto a la notación musical, con una evolución en los signos y otros recursos que la enriquecieron. Este autor cita algunos tratados importantes que nos han ayudado a conocer la música de la época como el anónimo *Musica enchiriadis*, *De institutione musicae* de Boecio o el *Dialogus de musica* atribuida a Odon de Cluny, relevante obra didáctica. Hucbaldo, monje de Saint-Armand vio en el sistema de notación de Boecio el reflejo de los griegos, proponiendo añadir letras del alfabeto a los neumas.

Hasta el siglo XVI la teoría de la música, de carácter profundamente académico, se impartió en las universidades, en latín y con Zarlino se propondrán objetivos más prácticos; este teórico definió una gama interválica más sencilla, en su obra *Instituzione armoniche* (De Candé, 1981).

Ya en el Barroco será cuando el ritmo se manifieste en dos formas; por una parte el ritmo métrico y regular dividido por barras de compás, y por otra parte el ritmo libre y antimétrico utilizado en el recitativo. Aunque los ritmos de danzas ya eran conocidos en el Renacimiento, es hora cuando influirán tanto en la música instrumental como la vocal (zarabanda, giga, etc.) escribiéndose y oyéndose la música estructurada en compases, con tiempos fuertes y débiles (Grout y Palisca, 1995).

Como cualquier lenguaje en uso, la evolución del LM va pareja al paso del tiempo que hará necesaria la adquisición de nuevos vocablos para nombrar nuevos conceptos. En el LM sucede de la misma forma, la evolución de los instrumentos musicales o las nuevas formas de composición han generado la necesidad de nuevos conceptos y grafías que permitan leer e interpretar las nuevas partituras. También los continuos cambios tecnológicos nos llevan a consecuentes cambios en el LM, cambios que por el momento están en una fase de estancamiento pero que sin duda vendrán de la mano de las futuras tecnologías.

2.1.1.3 Lenguaje Musical vs lenguaje verbal

Son muchos los puntos en común entre el LM y el lenguaje hablado, desde la combinación de símbolos o signos para la comunicación de un mensaje, hasta la expresividad de dicho mensaje, pasando por la importancia que ambos tienen en el desarrollo de la persona como individuo y como grupo social. Quizás el punto de inflexión más importante sería la unión entre música y palabra, que daría lugar a la canción. Alsina (2006) ve esta unión entre música y palabra (la canción) como una de las manifestaciones más importantes del ser humano, reforzando la primera el mensaje textual de la segunda. Opina que el aprendizaje de la música debería fundamentarse en la canción e incluir de vez en cuando piezas en donde la voz se pudiera desarrollar en todas sus posibilidades, como instrumento musical, utilizando los diferentes recursos que posee, como silbidos, ostinatos rítmicos con sílabas sueltas, diferentes emisiones, etc.

Gómez-Ariza et al. (2000), en una exhaustiva revisión sobre las investigaciones realizadas acerca de este tema, manifiestan el relevante paralelismo entre lenguaje y música. Por ejemplo, hay teorías que defienden la similitud para formar estructuras, pues al igual que el lenguaje dispone de elementos que forman unidades mayores, la música, desde la combinación de los 12 semitonos (en la cultura occidental) puede formar melodías y armonías. En una partitura, el intérprete se adelanta en la lectura hasta el final de una frase musical, esperando su procesamiento para continuar hasta la siguiente frase, por tanto el paralelismo entre la estructura lingüística y estructura musical ha hecho necesario que se desarrolle una gramática musical. Por otra parte, la diferencia entre música y lenguaje residiría en el significado del mensaje, pues en el caso de la música puede ser muy personal y diferente, en cambio el lenguaje se fundamenta en la comprensión de cómo interactúan fonética, sintáctica y semántica, así, esta falta de estricta semántica en la música permite a cada oyente hacer su propia interpretación.

También Soler (1987), lejos de situar a la música y la palabra en lugares opuestos, los posiciona respecto a su origen, en un posible origen común, lo que nos hace pensar en la relación existente entre estos lenguajes. En este sentido, Pastor (2008) nos explica que la música, por analogía al lenguaje hablado y escrito, configura una morfología, sintaxis y vocabulario propios. Aprender música es aprender un lenguaje, y por esta razón, debería enseñarse siguiendo el mismo proceso que si se tratara de la lengua materna.

También para Alsina (1996, en Zaragoza, 2009) el LM en comparación con el lenguaje hablado poseerá una gramática y una sintaxis, pero sus mensajes serán generalmente abstractos, sin vocabulario preciso que permita la traducción a otros lenguajes. En este sentido, tanto el emisor como el receptor estarán sujetos a determinados factores de índole psicológica y emocional que les permitan comunicar o entender el mensaje.

Las competencias convencionales de aprendizaje de una lengua son: *comprender, hablar, leer y escribir*; cada uno de estas operaciones implica la coordinación de muchas otras y la unión de las mismas dará lugar a lo que entendemos por competencia lingüística (comprensión y expresión oral y escrita). A partir de lo anterior, y trasladándolo a lo que sería el LM, este también debería desarrollar los mismos ámbitos, así por ejemplo, la capacidad de comprender estaría dentro del reconocimiento auditivo y mental de las estructuras musicales. Esta capacidad de comprender y manejar símbolos utilizados en la actividad de pensar y en la comunicación sería la definición que da Santiuste (1991) del lenguaje hablado. En música, la capacidad de hablar o comunicar se podría traducir por improvisar e interpretar, mientras que la capacidad de leer seguiría procesos paralelos a la capacidad de leer música. La capacidad de escribir tendría lugar una vez asumidas las capacidades de comprender y hablar (improvisar e interpretar).

Por tanto la lingüística también permite facilitar el análisis del lenguaje musical, esas capacidades anteriormente mencionadas que comparten LM y lenguaje hablado comportan estructuras internas que también pueden compartirse, como las comenta Román (2008) en la siguiente figura. Se trata de cuatro niveles de estructuración que aunque, son utilizados por la lingüística, pueden aplicarse a la música.

	LINGÜÍSTICA	MÚSICA
Nivel fónico	Fonemas y sonidos	Sonidos
Nivel léxico	Vocabulario constituido por fonemas	Células, motivos
Nivel sintáctico	Se corresponde con las frases	Frases musicales
Nivel enunciativo o del enunciado	Frases hechas, refranes, colettillas	Cadencias, giros interválicos relativos a los diferentes estilos.

Figura 7. Niveles de estructuración lingüística aplicados a la música.

Fuente: Román (2008).

Enlazando con la figura anterior, Lafarga (2008) también es de la opinión de que el código musical y el código lingüístico comparten procesos y características básicas. Timbre, intensidad, ritmo y tono se entretajan de diversos modos según los casos. La melodía del lenguaje o la prosodia equivaldrían al componente musical del habla y, aunque la música no comunica un significado específico, sí posee naturaleza lingüística en tanto en cuanto se organiza como un instrumento de comunicación. Este autor opina que aunque ambos códigos, el de la música y el del lenguaje, se pueden considerar como diferentes respecto a la comunicación, se entrelazan en el acto de cantar, constituyendo un código común.

Además de la capacidad comunicativa del lenguaje, Hobbes (en Muñiz, 1992), le atribuye la capacidad expresiva, función que entendemos comparte con el LM. Si bien el lenguaje traspone nuestros discursos mentales en verbales, en la música son nuestros sentimientos, impresiones e ideas las que se transforman en sonidos, aunque sin establecer una correspondencia directa.

Centrándonos en la cualidad comunicativa, Reyes (1990) explica que la pragmática en relación con el lenguaje estudia la función comunicativa, es decir, la relación entre el lenguaje y el hablante, teniéndose en cuenta en el acto comunicativo y como factores influyentes el gesto, postura, tono de voz o pausas, factores que también actuarán en la comunicación musical a través del intérprete.

Respecto al hablante o destinatario, al que Fubini (1996) alude como “el otro polo del lenguaje musical” será objetivo de estudio de la musicología analítica. Este autor, citando a Combarieu manifiesta que la música es el arte de pensar con sonidos; por tanto, la música, en cuanto a pensamiento es un lenguaje y además, es un lenguaje autónomo en cuanto a lenguaje sonoro. Combarieu se muestra contrario a considerar la música como lenguaje de los sentimientos; que a diferencia de Hanslick, se preocupa por aspectos como el lingüístico, estructural o sintáctico.

Como material básico de los dos lenguajes, el musical y el hablado, Maneveau (1993) sitúa al sonido, aunque delimita su unión al aparecer *el objeto sonoro*, que incluye también el ruido, excluyendo el tono, uno de los cuatro parámetros del sonido. Pero aunque los dos lenguajes estén muy cercanos, este autor nos recuerda que la música es un arte,

por lo que su significado no es conceptual, de manera que si el lenguaje hablado se aleja de lo conceptual, se acerca a la poesía, otro arte.

El lenguaje hablado y cantado, en opinión de Veltri (1982) pueden ayudar a la precisión del ritmo, al que apunta Maneveau (1993) juntamente con la melodía como elementos comunes a la música y al lenguaje. Respecto a la melodía, la designa en primer término como canto organizado, comparándola con el lenguaje hablado por la sucesión de sonidos que forman una melodía y la sucesión de fonemas que forman un fragmento del discurso. Este autor cita a François-Bernard Mache, quien aplicó los métodos lingüísticos para analizar la obertura del tercer acto de *L'incoronazione di Poppea* de Monteverdi.

En la siguiente figura presentamos un paralelismo de los elementos comunes a los dos lenguajes, el musical y el verbal:

LENGUAJE VERBAL	LENGUAJE MUSICAL
Atención y Escucha	
Se necesita adquirir conductas de atención y escucha para poder discriminar fonéticamente.	Para fijar la atención en el campo sonoro han de presentarse situaciones nuevas. El carácter divertido de la música llama la atención.
Percepción y discriminación auditiva	
Para la adquisición correcta del lenguaje es necesario distinguir, seccionar, fraccionar, separar, comparar, contrastar e identificar estímulos auditivos concretos (ruidos, sonidos, sílabas, palabras).	Es necesario que el oído distinga los diferentes parámetros (intensidades sonoras, dinamismo, rapidez o lentitud, timbre) que conforman la música.
Ritmo	
Todas las lenguas poseen ritmo, que está relacionado con las sílabas y el acento del habla. Poemas, rimas, trabalenguas o dichos, poseen una gran carga rítmica.	Para Willems, el tempo, el compás y la subdivisión, son los tres elementos del ritmo que se deben descubrir.

LENGUAJE VERBAL	
Prosodia y Melodía	
<p>Se entiende por tono al número de vibraciones producidas, en la laringe, por la tensión de las cuerdas vocales.</p> <p>La entonación viene dada por los distintos sonidos sucesivos entre dos pausas, cuya relación en música la hallaríamos en la melodía.</p>	<p>Antes de introducir la melodía es necesario el trabajo previo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Altura del sonido. - Discriminación de la altura del sonido. - Intervalo melódico.
Timbre y Armonía	
<p>El timbre se determina por el número e intensidad de los armónicos generados por el sonido principal.</p>	<p>Timbre y armonía se relacionan a través de las leyes que los rigen (simultaneidad de los sonidos, ciencia del encadenamiento de los acordes).</p>
Lectoescritura	
<p>Las palabras se aprenden primero mediante la audición y después a través de la lectura.</p>	<p>La entonación y el solfeo se han de introducir después de haber adquirido base auditiva sensorial y sentido empírico del intervalo la tonalidad. El dictado musical y la teoría se introducirán si se asume la audición interna.</p>
Texto y Forma Musical	
<p>La comunicación lingüística se fundamenta en el texto, que aglutina todos los niveles inferiores (fonemas, morfemas, sintagmas y oraciones).</p>	<p>La forma musical, permite entender la estructura en el tiempo de una pieza musical y entender mejor las partes que la forman, a través de los temas musicales y sus desarrollos.</p>

Figura 8. Elementos comunes entre el lenguaje musical y el lenguaje hablado.

Fuente: Jordana (2008).

La autora anterior, además de incidir en las aportaciones de la música para el desarrollo del lenguaje hablado, ve en el aprendizaje del LM un importante potencial que puede trasladarse a diferentes capacidades humanas como:

- Las capacidades cognitivas e intelectuales a través de la discriminación y la escucha, abstracción o creatividad.
- Las capacidades motrices (ritmo y movimiento).
- El equilibrio personal y afectivo que proporciona la expresión musical, la interpretación, la interiorización o la elaboración musical.
- La socialización que implica el canto en grupo, la audición conjunta o la interpretación instrumental en grupo.

Explica Adorno (2006: 190) que los términos gramática, sintaxis, lógica o progresión armónica se utilizaban como los del lenguaje hablado, manifestándose de manera contundente frente a una interpretación *sobre si esta hablaba el lenguaje de la música o sonaba como cuando uno lee algo que no entiende*. La diferencia común entre lo que es musical de lo que no lo es, se acercaría a lo siguiente: *los fenómenos de fraseo y acentuación la sustentan en primera instancia y estructuran también las composiciones mismas*.

Willems (1981) profundiza más acerca de ambos lenguajes, opinando que la educación musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que rigen al lenguaje verbal, confeccionando la siguiente figura en la que distingue entre lenguaje y música para mostrar que no son tan diferentes:

LENGUAJE	MÚSICA
1. Escuchar las voces.	1. Escuchar los sonidos, los ruidos y los cantos.
2. Eventualmente, mirar a la boca que habla.	2. Mirar las fuentes sonoras, instrumentales o vocales.
3. Retener, sin precisión, elementos del lenguaje.	3. Retener sonidos y sucesiones de sonidos.
4. Retener sílabas, luego palabras.	4. Retener sucesiones de sonidos, trozos de melodías.
5. Sentir el valor afectivo, expresivo del lenguaje.	4. Retener sucesiones de sonidos, trozos de melodías.
6. Reproducir palabras, aun sin comprenderlas.	5. Volverse sensible al encanto de los sonidos, de las melodías.
	6. Reproducir sonidos, ritmos, pequeñas canciones.

LENGUAJE	MÚSICA
7. Comprender el significado semántico de las palabras.	7. Comprender el sentido de elementos musicales.
8. Comprender el significado semántico de las palabras.	8. Comprender el sentido de elementos musicales.
9. Hablar uno mismo, inteligiblemente.	9. Inventar ritmos, sucesiones de sílabas.
10. Aprender las letras, escribirlas, leerlas.	10. Aprender los nombres de las notas, escribirlas, leerlas.
11. Escribir al dictado.	11. Escribir al dictado.
12. Hacer pequeñas redacciones, poemitas.	12. Inventar melodías, pequeñas canciones. 13.
13. Llegar a ser escritor, poeta o profesor.	14. Llegar a ser compositor, director de orquesta o profesor.

Figura 9. Comparativa entre lenguaje y música.

Fuente: Willems (1981).

Siguiendo con esta comparativa del lenguaje verbal y el LM y la necesidad de comunicación, Borregales (2005) realiza una investigación en la que trata de demostrar la analogía entre la música y el lenguaje, tomando como material de análisis el segundo movimiento del concierto en La Mayor para *cornu di bassetto* y Orquesta, de W.A. Mozart. Su planteamiento se inicia con los sonidos producidos por las palabras y la similitud con los sonidos musicales, añadiendo los elementos comunes a ambos lenguajes como: el sonido y sus cualidades, las notas musicales, la melodía, la entonación, el ritmo, y la articulación. Respecto a la entonación expone que tanto el discurso lingüístico como el discurso musical, disponen de puntos de máxima tensión y distensión.

La analogía que se intenta demostrar con el lenguaje verbal y por consiguiente con la acción comunicativa también guarda relación con la expresión, ya sea en el discurso musical o en el verbal, como así muestra en la siguiente figura Frega (1996). Esto mismo podría aplicarse al lenguaje verbal incluyendo también el canto por tratarse de la musicalidad de la palabra.

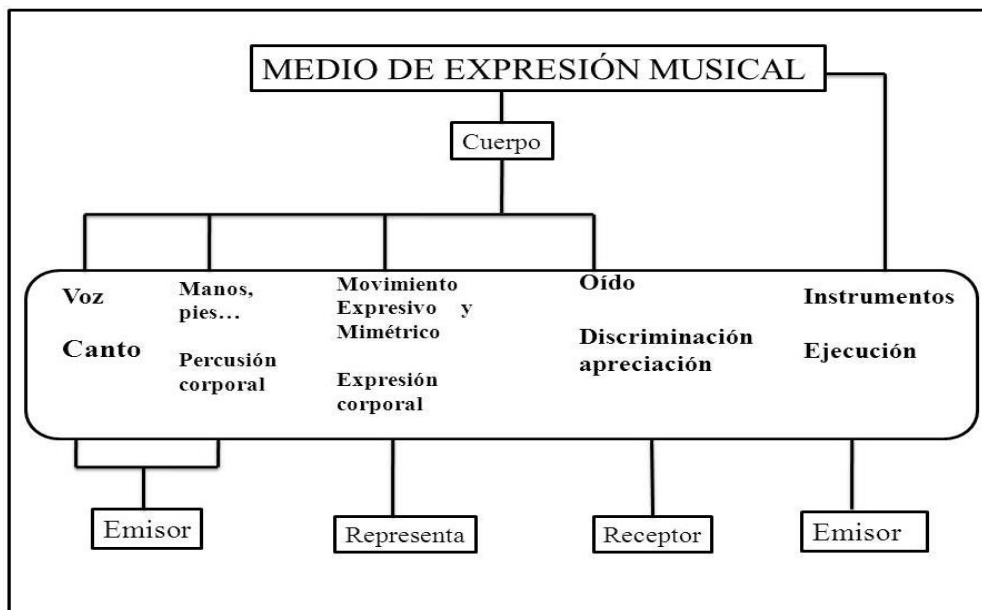


Figura 10. Elementos que intervienen en la comunicación musical.

Fuente: Frega (1996).

También los contenidos conceptuales del LM se relacionan con el lenguaje verbal, el lenguaje escrito y los signos utilizados por los mismos como podemos ver en la siguiente figura:

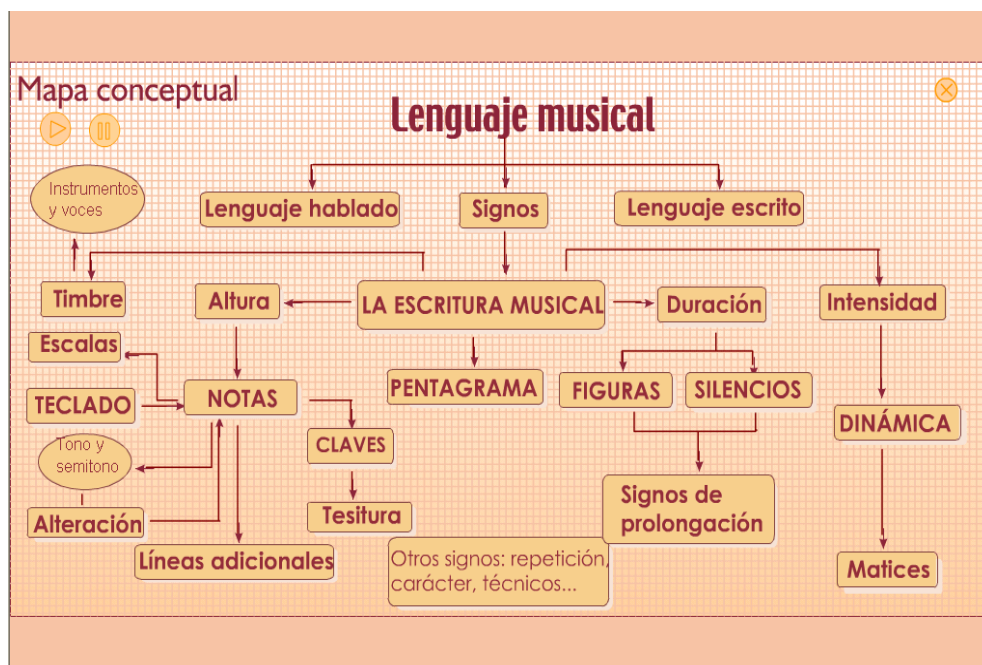


Figura 11. Elementos comunes al lenguaje musical, lenguaje verbal y lenguaje escrito

Fuente: <http://recursos.cnice.mec.es/musica/provisionales/animaciones/lenguaje/objetoaprendizaje/macoleOA.swf>

Uniendo este mapa conceptual con la idea que Frega (1996) nos presentaba en la figura 10 obtendríamos una visión bastante completa de lo que podría ser el aprendizaje del LM; por un lado la práctica activa que supone la adquisición de destrezas y habilidades para la competencia del LM y por otra parte la adquisición de conceptos, combinando conocimientos, destrezas y actitudes (saber, hacer y querer).

De todo lo argumentado podemos sacar la conclusión de que si bien el LM y el lenguaje verbal hablado comparten normas y reglas internas así como objetivos, el mensaje, cuando se trata de música instrumental carecerá de conceptualización, por tanto será difícil de precisar su significado, en el cual también incidirá el receptor o tipo de oyente (experto o aficionado)².

Si la música va unida a la palabra (canción) seguramente adoptará o apoyará el significado del texto, por tanto la música estará al servicio de la letra, pero en cualquier caso, la música está ligada al lenguaje verbal, por su ritmo, por su intención comunicativa, por su apoyo expresivo y solamente podríamos encontrar un punto distante entre los dos lenguajes, la semánticidad, careciendo la música de este rasgo. Esta semánticidad o significado será tema polémico pues nos podremos encontrar por un lado quienes opinen que la música tiene un determinado significado que exprese, evoque o comunique sentimientos y por otro lado quienes opinen que la música no signifique nada más que la propia música en sí (como los formalistas: Hanslick, Stravinsky, etc) .

Respecto a la educación musical, si se realiza a través de la canción, puesto que es una de las manifestaciones más relevantes del ser humano, facilitará el aprendizaje dedicado a la ayuda que la palabra proporciona, no solamente por el significado semántico sino también por el trabajo rítmico, sin olvidar que la música es un arte y como tal también poseerá una función puramente artística.

² Adorno (2006) aporta una lista constituida por 8 tipos de oyentes (oyente experto, el buen oyente, el consumidor cultural, el oyente emocional, el oyente estético-musical u oyente resentido, el oyente entretenido, el oyente misceláneo y el oyente indiferente, no musical y antimusical).

2.1.2. ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL

Según Colom (2002), en el siglo XVIII comienza a usarse el término *educación* a partir de la formación de los sistemas escolares nacionales. Alrededor de 1834, nos dice Toro (2010) se dan las primeras acciones en pro de una educación sistematizada. Según esta autora será Pablo Montesinos quien reflexionará sobre teoría y práctica respecto a la enseñanza, promoviendo la cultura integral de la persona y señalando que la enseñanza debe atender no sólo las capacidades intelectuales sino también las físicas y morales.

Etimológicamente encontramos que la raíz de “educación” tiene su origen en dos verbos latinos *educare* (cuidar, atender, orientar, conducir) y *exducere* (sacar, extraer, dar a luz). En el primer caso se pone de manifiesto la pasividad del individuo mientras que en el segundo caso sería el esfuerzo del individuo lo que permitiría conseguir el éxito, (García Mínguez, 2004). Para Edel (2004a) el concepto de *educación* abarca mucho más que el concepto de enseñanza y aprendizaje, su objeto es la formación integral del individuo.

Sarramona (2008) sintetiza los siguientes principios de la educación, recogidos en diferentes definiciones y publicaciones, representa un:

- Proceso de humanización para los individuos.
- Supone una acción dinámica del sujeto, educando con otros sujetos y con su entorno.
- Se lleva a cabo de acuerdo con una escala de valores.
- Proporciona las bases de la integración social de los individuos.
- Constituye una dimensión básica de la cultura y garantiza la supervivencia de ésta.
- Se trata de un proceso permanentemente inacabado.
- Constituye una tarea compleja, en sus procesos y en sus resultados.

El “aprendizaje” se debe entender más como un proceso que como un producto, ya que va construyéndose a partir de la experiencia y del conocimiento previo, con un desarrollo social, pues se aprende interactuando con otros, necesitando de una actitud activa desde el alumnado. El estilo de aprendizaje alude a la utilización de una determinada metodología o estrategia, entendiendo que cada persona es diferente, por tanto también lo será su manera de aprender. Los estilos de aprendizaje son modelos y no se deben utilizar para cate-

gorizar a los alumnos. El proceso de aprendizaje observado de manera global puede acoger diferentes teorías o modelos de aprendizaje que, si bien parecen en un principio contradictorias, pueden actuar de manera complementaria (Navarro, 2008).

Enseñanza-aprendizaje suelen aparecer como conceptos unidos, aunque hay autores como González Ornelas (2003) que nos dice que los profesores tratan la relación enseñanza-aprendizaje como un único proceso, siendo estos, en realidad, dos procesos distintos. En este sentido, Parcerisa (2006) también opina que el binomio enseñanza-aprendizaje, aunque mantienen una estrecha relación, son dos conceptos diferentes, añadiendo que sin enseñanza no hay aprendizaje y el objetivo de la didáctica es la intersección de la enseñanza con el aprendizaje; como dice Azeredo (2003) la enseñanza se desarrolla dentro del proceso educativo y no es un acto de transmisión, su función esencial es la *socialización creadora y recreadora de la cultura y el conocimiento*, y está ligada al aprendizaje, ya que cuando se enseña a alguien, existe un receptor, un aprendiz.

El proceso de enseñanza, que consiste en transmitir o comunicar conocimientos a través de métodos que descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje, mientras que el aprendizaje consiste en la instrucción, en el proceso de entrenamiento, de la adquisición, recopilación y organización del conocimiento (Edel, 2004a).

La siguiente figura muestra las relaciones que se establecen a partir del concepto de **educación**, y la supuesta realimentación de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así la construcción del conocimiento como parte de la educación integral nos lleva a entender que el proceso de enseñanza se va enriqueciendo del proceso de aprendizaje que realizarán los alumnos y que éstos a su vez orientarán de alguna manera la marcha de las clases provocando también nuevos caminos de enseñanza al profesorado, pues no olvidemos que en nuestro caso se trata de adultos. También la familia y la escuela o el centro educativo, así como el contexto social, son elementos condicionantes en la educación, pues la educación no sólo es transmitir conocimientos sino también valores, conductas y en este sentido alumnado, profesorado, familia y sociedad interactúan de manera consustancial.

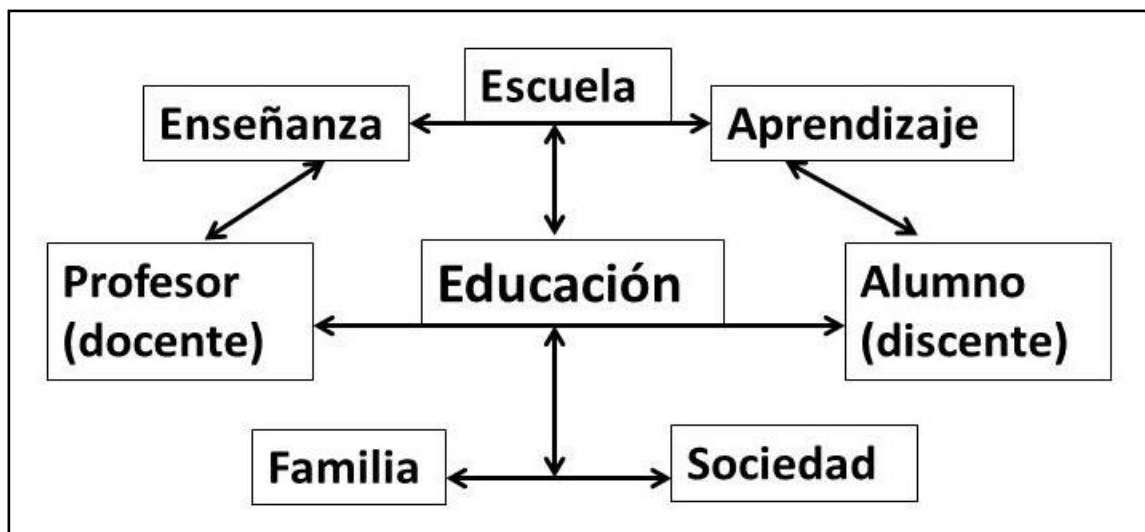


Figura12. Elementos implicados en la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Conocimientos, actitudes y valores son tres dimensiones que debe tener cualquier planteamiento educativo (García Hoz, 1996). Este autor dice refiriéndose a la educación completa dirigida a la persona:

Si en la personalización educativa se busca la formación completa de la persona, con una especial atención al desarrollo personal de cada estudiante sin olvidar su dimensión social, las estrategias docentes como modelos de actividad profesoral han de tener presente dicha perspectiva (García Hoz, 1996: 133)

Estas palabras nos invitan a reflexionar acerca de la importancia de la formación integral de la persona a través de una enseñanza personalizada para cada alumno y la relevancia del papel del docente para el éxito de la educación.

Respecto a la actividad en el aula, el autor anterior destaca la flexibilidad como principio pedagógico en la actuación de docente-discente, una relación que permita el mutuo descubrimiento de ideas y problemas, involucrando cognición y afecto.

Trasladar el concepto de educación a la música sería entender una formación integral que abarcaría no solamente los contenidos puramente musicales sino también el aprender a

ser, adquiriendo a través de la música las actitudes y valores que provoquen en el educando ser una mejor persona.

Hargreaves (1998) propone la siguiente definición respecto a la educación musical: *todo proceso que consiste en la transmisión más o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades musicales a personas que participan más o menos voluntariamente de dichas adquisiciones*. En este sentido, y respecto a los beneficios de la música se parte de que todas las personas son sensibles y tienen habilidades musicales. (Trallero, 2004). Esta definición podría enriquecerse con las aportaciones de García Hoz (1996), quien distingue respecto de la educación musical unos principios generales distinguiendo entre una formación profesional impartida en los conservatorios y una educación musical como parte de la cultura de la persona, destinada a ser impartida desde las enseñanzas generales y dentro de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).

Estos principios generales que deberían dirigir la educación musical serían:

1. *Que la música se haga extensiva a toda la sociedad.*
2. *Educación musical progresiva y adecuada a cada nivel.*
3. *Carácter integral y globalizador.*
4. *No debe ser objeto de calificaciones.*
5. *Experiencia antes que teoría.*
6. *Amplia (educación vocal, rítmica y auditiva, instrumental, solfeo, historia y audiciones).*
7. *Que al menos en educación primaria sea el mismo maestro el educador musical (enseñanza globalizada).*
8. *Dedicar el tiempo a todos los alumnos del grupo.*
9. *Evitar exhibiciones personales* (García Hoz, 1996: 192).

La educación musical no se puede confundir con una formación intelectual y aunque pone en funcionamiento todo el cuerpo, no debe identificarse con la educación plástica, ni la educación física. Ante todo debe permitir acceder a la música como arte sin perder la ventaja que significa su aporte al ámbito sensorial (Maneveau, 1993). Frega (2008), en este sentido, equipara la educación musical con el cultivo de la sensorialidad auditiva, siendo su función la de desarrollar la sensibilidad estético-musical. La música contribuye a la

educación, combinando los sonidos de origen humano con la importancia que supone el ámbito social y comunicativo. La educación musical, como campo de estudio impulsa los valores fundamentales de la vida (Regelski, 2009).

El derecho a la educación para todos, en igualdad de oportunidades y atendiendo al principio de educación inclusiva e integradora, también debe estar presente en la educación musical, cuyo campo de acción debe abarcar no sólo a aquellos que quieran ser profesionales del arte musical. Así Alsina (2006) distingue tres ámbitos en la demanda social artística: uno *básico* en el que se potenciará el desarrollo de las capacidades que se hallan en el arte y que será satisfecho por el sistema educativo general. En este ámbito, la educación musical, destinada a pequeños y adultos, aficionados y profesionales, debe reorientarse hacia toda la música. Otro de *aficionado*, atendiendo a las aficiones y tiempo de ocio proporcionado por instituciones culturales, y finalmente el *profesional*, para proporcionar una cualificación específica, a cargo de instituciones específicas como conservatorios u otros centros especializados.

Atendiendo a este autor, podríamos ubicar el LM en los tres ámbitos planteados de la siguiente manera:

Básico	Educación Infantil y Primaria y secundaria	Capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas.
Aficionado	Escuelas de música Municipales o privadas	Formación musical no profesional. Enseñanza no reglada. Finalidad: intérprete y oyente aficionado.
Profesional	Conservatorios y Escuelas de música.	Formación musical con una orientación profesional

Figura 13. Ámbitos en el aprendizaje del Lenguaje Musical.

Fuente: Alsina (2006).

Enlazando con lo anterior, y en referencia a la educación musical actual, Willems (1981), nos dice que el aprendizaje de *rudimentos* musicales queda atrás, tratándose más de *bases*, fundamentos, de la esencia de la música. La educación musical y la educación del LM,

según este autor, se aprenden a través de unas mismas leyes psicológicas, opinando que su propuesta sobre la educación musical no discrimina a los menos dotados, sean niños o adultos, su interés es para y con todos. El profesor, para desarrollar su tarea debe conocer las bases psicológicas de la educación musical, pues él (el profesor) será determinante en la educación del discente. Y en este sentido, respecto a la relación existente entre alumno-profesor, Zaragoza, (2009) cita las siguientes palabras de Benito Pérez Galdós en su obra *El amigo Manso*:

Desde el primer día conocí que inspiraba a mi discípulo no sólo respeto sino simpatías; feliz circunstancia, pues no es verdadero maestro el que no se hace querer por sus alumnos ni hay enseñanza posible sin la bendita amistad, que es el mejor conductor de ideas entre hombre y hombre.

También Alsina (2006) cita a Despins refiriéndose a la preferencia de la sociedad occidental por los aprendizajes relacionados con las operaciones del hemisferio izquierdo, de carácter analítico y lineal, desacreditando la creatividad en pro de otros quehaceres más técnicos.

La Educación Musical se propone preparar al alumnado como intérprete, oyente y receptor de música, como realizador expresivo y creativo y como conocedor de los rudimentos de la técnica y del LM. Los alumnos también han de tomar conciencia de la música en la sociedad y apreciar críticamente las distintas clases de música. Por tanto, la educación musical abarcaría mucho más que el simple hecho de aprender un código comunicativo para poder transmitir un mensaje, y el LM como una asignatura dentro del ámbito educativo. Como señala Alsina (2006), la educación musical *debería reconocer y aprovechar educativamente el importante papel que la música desempeña en el proceso de integración e interacción social.*

2.1.2.1. Marco Legal

Actualmente encontramos tres ámbitos educativos donde se inscribe la educación musical: el formal, el no formal y el informal. Dejando de lado este último ámbito puesto que aunque su concepción puede ser igualmente educativa, no está organizada ni necesita necesariamente de la intervención de un profesional, nos centraremos en dos primeros con-

textos por compartir la intencionalidad que las caracteriza, al contar con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y por estar conectadas directamente con nuestro tema.

El marco no formal sería el ámbito actual de la educación musical para adultos de esta investigación, dentro de lo que se entiende por formación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida realizada fuera del marco institucional de la escuela o, en el caso de la formación musical, fuera del Conservatorio, es decir, su desarrollo se daría en escuelas de música, municipales o privadas, así como en centros culturales (bandas de música, centros de día, etc.). El marco se distinguiría por desarrollarse dentro del sistema educativo, que para esta formación cuenta con los Conservatorios de música públicos, privados o concertados. No pretendemos en ningún caso poner a la educación formal por encima de la educación no formal o a la inversa, pues consideramos que cada una en su ámbito de actuación es importante y necesaria para cubrir las diferentes necesidades y demandas educativas.

Una de las distinciones a tener en cuenta en estos ámbitos es la titulación que se puede expedir. En el ámbito formal la formación superada concluye con un certificado en enseñanzas elementales y un título para las enseñanzas profesionales o superiores, mientras que el marco no formal sólo ofrece la posibilidad de un diploma y un certificado emitidos por la propia entidad que imparte la formación.

Nos interesa particularmente conocer por una parte, cuál es el marco legal que ampara a los alumnos adultos que deseen optar a las enseñanzas regladas de música, y por otra parte, cuál es el currículum oficial de las enseñanzas elementales de música concretándose en la asignatura de Lenguaje Musical, para lo cual, y en el contexto de la Comunidad Valenciana, partiremos del Decreto 159/2007, de 21 de septiembre del Consell, por el que se establece el currículum de las enseñanzas elementales de música, regulando el acceso a las mismas y publicado en el Diario Oficial de la Comunidad Valenciana del 25 de septiembre de 2007, nº 5606, en el que se expone que el Lenguaje Musical ha de ser:

el eje vertebrador de toda la enseñanza de la música, ha de informar toda práctica musical, así como ha de favorecer la profundización en el hecho musical desde el punto de vista técnico. El lenguaje musical no debe confundirse con la interpretación que a veces se hace de la música como lenguaje y lo que comunica la reali-

zación musical. Es evidente que sólo metafóricamente se puede identificar a la música como una lengua de relación, ya que no tiene carácter semántico como las lenguas.

Los nuevos estudios elementales de música, según se expone en el documento anterior, tienen dos finalidades definidas, por un lado la formación musical para niños y niñas que no han tenido oportunidad de iniciarse en la práctica musical y por otro lado la de quienes poseen conocimientos musicales obtenidos en centros no reglados y desean acceder a la enseñanza reglada. Esto último nos permitiría pensar que los alumnos adultos pueden acceder a este tipo de enseñanza, pero en ningún momento se hace mención específica a ellos, aunque tampoco se les excluya específicamente.

Respecto al acceso a Enseñanzas Elementales de música, el alumnado realizará una prueba que valorará las aptitudes, cursándose estas enseñanzas ordinariamente entre los 8 y 12 años de edad, entendiéndose como excepcional si se inician con menos de 8 años o se finalizan con más de 12 años, siendo atendidos estos casos por la Conselleria competente. En el artículo 11 del documento anterior, destinado a la admisión y matriculación, destacamos que los alumnos serán admitidos según los principios de igualdad, mérito y capacidad, así mismo señalamos refiriéndonos al artículo 17 que el límite de permanencia en las enseñanzas elementales no superará los cinco años, salvo en casos excepcionales.

Siguiendo el mismo documento y en referencia a la atención a la diversidad, sólo se menciona a los alumnos con discapacidades, cuando diversidad también es sinónimo de diferencia y en este sentido y como dicen Giné y Parcerisa (2007) educar atendiendo a la diversidad es asumir que chicos y chicas son diferentes y en nuestra opinión, los adultos también forman parte de esa diversidad de alumnado que quiere optar a la educación musical y que serán diferentes respecto al alumnado habitual.

Además de tener en cuenta esta atención a la diversidad, en nuestra propuesta también entendemos al LM como eje vertebrador, alrededor del cual debe plantearse la formación y la educación musical, así, y contemplando el marco legal respecto a esta asignatura, citamos a continuación los objetivos y contenidos que se marcan en el Currículum oficial

para el LM, en la Comunidad Valenciana y que nos servirán para elaborar nuestro análisis:

Objetivos

- 1. Compartir vivencias musicales con los compañeros del grupo, para enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto, del movimiento, de la audición y de la práctica instrumental.*
- 2. Establecer la relación necesaria entre los conocimientos –destrezas y actitudes– adquiridos en etapas anteriores y el estudio del lenguaje musical que ahora se acomete.*
- 3. Desarrollar la correcta emisión de la voz mediante la reproducción, creación y discriminación de intervalos y melodías, hasta transformarlos en recursos expresivos propios.*
- 4. Adquirir la coordinación motriz necesaria para una interpretación rítmica adecuada, utilizando los recursos correspondientes.*
- 5. Desarrollar el oído interno para el reconocimiento de timbres, alturas, duraciones e intensidades, así como estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas y agógicas, mediante la relación entre el sonido y su representación gráfica.*
- 6. Interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.*
- 7. Desarrollar el pensamiento musical consciente mediante experiencias armónicas, formales y tímbricas, sirviéndose de la práctica auditiva, vocal e instrumental.*
- 8. Relacionar los conocimientos adquiridos de lectura y escritura musicales con la práctica del instrumento en la resolución de las dificultades presentes en los objetivos y contenidos del nivel.*
- 9. Descubrir la necesidad del código musical para la creación musical, su representación significativa.*

Contenidos

- 1. Ritmo. Percepción, identificación e interiorización del pulso. Percepción, identificación e interiorización del acento. Reconocimiento de unidades métricas*

(compases) binarias, ternarias y cuaternarias, tanto de subdivisión binaria como ternaria. Fórmulas rítmicas básicas. Simultaneidad de ritmos homogéneos. Tempo y agógica. Práctica, identificación y conocimiento de grupos de valoración especial contenidos en un pulso. Práctica, identificación y conocimiento de signos que modifican la duración (puntillo, ligadura). Práctica, identificación y conocimiento de figuras rítmicas características (síncopa, anacrusa, contratiempo). Práctica e identificación de cambios de compás con equivalencias pulso = pulso o figura = figura.

2. Entonación, audición y expresión. Educación de la voz. Respiración, emisión, articulación. Altura del sonido: tono, intensidad, timbre, duración, afinación determinada e indeterminada. Sensibilización y práctica melódica tanto auditiva como vocal. Reproducción memorizada vocal y escrita de fragmentos melódicos y canciones. Lectura de notas con emisión vocal del sonido que les corresponde. Claves de Sol en 2ª y Fa en 4ª. Reconocimiento auditivo y reproducción vocal de intervalos melódicos simples –mayores, menores y justos–, dentro y fuera del concepto tonal. Reconocimiento auditivo de intervalos armónicos, mayores, menores y justos. Interpretación vocal al unísono y a dos voces de obras adecuadas al nivel con o sin texto, con o sin acompañamiento. Lectura de notas dispuestas horizontal y verticalmente en clave de Sol en 2ª y Fa en 4ª. Iniciación al estudio de las claves de Do en 3ª y Do en 4ª. Percepción e identificación de grados y funciones tonales, escalas, alteraciones. Sensibilización, identificación y reconocimiento de elementos básicos, armónicos y formales, con dificultad adecuada al nivel (tonalidad bimodal, modulaciones, cadencias, frases, ordenaciones formales: repeticiones, imitaciones, variaciones, contraste). Reproducción de audiciones rítmicas, melódicas y rítmico-melódicas a una voz. Identificación de errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado. Identificación, conocimiento e interpretación de los términos y signos que afectan a la expresión. Utilización improvisada de los elementos del lenguaje musical, con o sin propuesta previa. Desarrollo de la sensibilidad auditiva. Práctica de lectura a vista. Desarrollo permanente y progresivo de la memoria musical. Práctica de la improvisación. Adquisición de hábitos correctos y eficaces de estudio. Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles. Selección progresiva en cuanto al grado de dificultad de los ejercicios, estudios y obras del repertorio vocal que se consi-

deren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumno. Desarrollo de automatismos. Práctica de la relajación.

Para la elaboración de cualquier propuesta pedagógica de LM para adultos, no podemos ni debemos apartarnos de los parámetros comunes que contemplan la asignatura de LM, por tanto, es importante tener en cuenta estos objetivos y contenidos, sin olvidar que, como nuestro ámbito de trabajo se dirige al alumnado adulto, los tendremos como referente pero con una secuenciación personalizada que atienda a las características e intereses de los discentes y no planteándose como si se tratara de alumnado habitual en este tipo de enseñanza (alumnos entre 8 y 12 años).

Insistimos también en que no hemos hallado ninguna referencia que contemple al alumnado adulto dentro del marco legal, aunque si bien no lo excluye específicamente, tampoco lo contempla con todo lo que comporta ser adulto, con sus características, sus necesidades e intereses, pues un adulto en general conlleva un horario de trabajo, una familia, un bagaje cultural y educativo que puede haberse quedado obsoleto por los años que restan desde que tuvo lugar su educación. Y, aunque no nos guste, debemos admitir que los principios de igualdad y de atención a la diversidad se ven de alguna manera incumplidos cuando se vulnera algunos de los derechos de los ciudadanos como el derecho que toda persona tiene para formarse y educarse en aquello que desee sin ningún tipo de discriminación.

En este sentido, Burley, (1987) plantea que la diversidad de alumnado adulto de música en EEUU comprende, además del sexo, la edad y el estatus socio-económico, aunque en su mayoría son jubilados. Entre sus objetivos está el de compartir una actividad en grupo para mejorar las habilidades musicales que en su día fueron estudiadas a través de un instrumento musical, otros, por encontrarse solos, buscan tener contacto social. Este autor desea que se desarrollen materiales específicos y también que las instituciones educativas aborden la educación musical para adultos sí como el desarrollo de los materiales específicos. Afirmaciones que compartimos tanto para los objetivos como para la creación de un espacio ex profeso y materiales adecuados al perfil de alumnado al que nos referimos.

Para concluir y siguiendo con el marco legal, citamos los puntos 1 y 2 del artículo 51 de la Ley Orgánica Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) sin extendernos, pues daremos más amplitud al tema en el apartado dedicado a los adultos:

1. *El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.*
2. *De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos:*
 - a) *Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.*
 - b) *Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.*
 - c) *Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.*

En la LOE (Ley Orgánica de Educación), del capítulo IX, que hace referencia a las personas adultas, citamos a continuación algunos de los puntos que se recogen en su Artículo 66 y que debemos tener en cuenta:

1. *La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.*
3. *La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:*
 - a) *Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.*
 - c) *Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.*
 - d) *Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.*

e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

4. Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Debemos reflexionar sobre lo expuesto y entender que las enseñanzas artísticas forman parte de nuestro sistema educativo y tanto la formación permanente como el aprendizaje a lo largo de la vida plantean la continuidad de la educación sin límite de edad y en cualquier ámbito disciplinar.

Entendemos pues, y atendiendo a los principios de igualdad, que los objetivos así como los contenidos del LM deben ser comunes a todo el alumnado (sea cual sea su edad), sin ningún tipo de discriminación, puesto que las competencias que deben adquirirse también lo son; pero ni la secuenciación, ni la permanencia ni tampoco el contexto en el que se desarrolle deberían seguir los mismos criterios que para un niño. En este sentido, las horas y la ratio de la asignatura de LM que señala en el currículum oficial que venimos citando (Diario Oficial de la Comunidad Valenciana del 25 de septiembre de 2007, nº 5606) es para el alumnado de enseñanzas elementales de dos horas semanales, y la ratio numérica respecto profesor-alumno es de 1/10, datos que deben ser adaptados para el discente adulto. Respecto al horario, no se trata de ampliar o disminuir las dos horas planteadas sino su ubicación en la franja horaria, pues como viene siendo habitual en los Conservatorios de Música, los horarios para la asignatura de LM suelen ubicarse a primeras horas de la tarde y tras el horario escolar por tratarse de niños; esta franja no sería apropiada para un adulto cuya jornada laboral suele concluir entre las 18 horas y las 20 horas. Y respecto a la ratio, esta puede aumentarse pues un adulto no requiere la misma atención que un niño.

También la formación pedagógica del docente nos ha interesado, especialmente conocer qué asignaturas se imparten en la línea pedagógica de los Conservatorios Superiores de Música, para lo cual hemos tomado el Conservatorio Superior de Música de Madrid y el Musikene; Centro Superior de Música del País Vasco y hemos dispuesto dos columnas enmarcando en ellas las asignaturas comunes para conocer cuáles son las materias destacadas en la formación docente. Sólo una asignatura del Conservatorio Superior de Madrid (CSM) difiere de la programación del centro Musikene, entendiéndose que éste último presenta un mayor número de asignaturas no comunes:

En común	Diferentes
-Pedagogía.	-Música tradicional y popular.
-Educación auditiva.	-Improvisación de Movimiento y Fundamentos Coreográficos. Danzas Históricas.
-Educación vocal.	Rítmica Jaques Dalcroze.
-Análisis – Armonía.	-Segundo instrumento (CSM) .
-Historia de la Música.	-Metodología de la Investigación Pedagógica.
-Instrumento principal.	- Filosofía de la Música. Etnomusicología.
-Improvisación y acompañamiento.	-Estética Musical.
-Nuevas tecnologías.	-Música Tradicional de Otras Culturas.
-Organología.	-Introducción al Método Kodály.
-Música tradicional y popular.	-Didáctica de la Educación Temprana.
-Danza Educativa. Fundamentos de Técnica del Movimiento.	-Dirección Coral e Instrumental.
-Coro/orquesta.	-Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar.
-Técnicas instrumentales básicas y Rítmica.	-Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.
-Didáctica del Lenguaje Musical, Didáctica de la Educación Musical.	-Sociología de la Educación.
- Contrapunto.	-Trabajo de Investigación de Fin de Carrera.
-Teoría de la Música.	
-Acústica.	
-Piano.	

En común	Diferentes
-Danza Tradicional y popular.	- Práctica Armónico-Contrapuntística.
-Prácticas de profesorado.	-Contrapunto. Transcripción (Txistu).
-Informática musical; Bases de datos y aplicaciones.	-Armonización (Txistu).

Figura 14. Asignatura en común y diferentes, entre Conservatorios Superiores (CSM, Musikene).

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del Musikene, ofrece también el itinerario de Educación Musical Temprana, cuyas salidas profesionales propuestas son las siguientes:

- Profesores de Lenguaje Musical en Escuelas de Música y Conservatorios, públicos y privados, en todos sus niveles y grados.
- Profesores de Música y Movimiento del nivel I de Escuela de Música (4-7 años).

Podemos constatar tras estos ejemplos que se hace referencia a la Educación Musical para niños, pero no para adultos, además de entender que cada Comunidad Autónoma regula y organiza asignaturas e itinerarios, aunque comparten planteamientos comunes en los que se incluyen el acercamiento a pedagogías activas como Dalcroze cuya base es la rítmica y el movimiento corporal o la improvisación, así como las danzas o las nuevas tecnologías.

Si echamos la vista atrás y teniendo en cuenta la propia experiencia como estudiantes, y vemos cómo eran las programaciones didácticas de la enseñanza del solfeo y las comparamos con las actuales, nos damos cuenta de que además de dar importancia a las pedagogías activas y a la improvisación, el aprendizaje se centra en el alumno haciéndole partícipe del mismo. De igual modo, podríamos observar el cambio que se ha dado en la preparación para los nuevos docentes, respecto a las prácticas de profesorado de otros tiempos, en los que su formación se centraba básicamente en el aprendizaje de contenidos conceptuales.

2.1.2.2. Lenguaje musical /vs Solfeo

Solfeo es el arte que da a conocer, teórica y prácticamente, todos los signos musicales. Así se define el solfeo en el *Método Especial de Solfeo. Enseñanza Elemental, El Progreso Musical*, libro escrito y publicado por la Sociedad Didáctico-Musical (1979) constituida por Catedráticos del Real Conservatorio de Música de Madrid. También el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2011), en su versión *online* y, en su primera definición nos introduce al verbo solfear como: *Cantar marcando el compás y pronunciando los nombres de las notas.*

Hay muchas definiciones del *Solfeo* de las cuales apuntamos las siguientes por ser breves, ya que nuestro objetivo es ofrecer una visión general de lo que se entiende por solfeo para poder apreciar las diferencias con el LM:

- *El arte que da a conocer, teórica y prácticamente, todos los signos musicales* (Sociedad Didáctico Musical, 1979).
- *Estudio práctico y teórico de los signos musicales* (Seguí, 1975).
- *La lectura y escritura musical se encuadran dentro de lo que tradicionalmente llamamos estudio del solfeo* (Fuentes y Cervera, 1989).
- *Técnica de leer correctamente los textos musicales y estudios que se realizan para adquirirla*³.
- *El arte de bien medir y entonar, dando a cada signo su propio nombre* (Blázquez, 2004).

Zamacois (1986) dice *el ejecutar con exactitud no basta para imponer de una manera artística una composición en la sensibilidad del oyente (...)*. Contribuyen a la expresión musical: el tiempo o movimiento, el carácter (alegría, placer, color, etc.), las dinámicas, acentuación y articulación.

El origen del vocablo lo podemos encontrar en Guido D'Arezzo a quien se le atribuye todo el sistema de solmisación, del latín *solmisatio*, palabra que proviene de las notas musicales *Sol Mi*, mientras que la palabra *solfeo*, en francés *solfeïge* y en italiano *solfeggio*, utilizaría como notas referenciales *Sol Fa*. En cualquier casos las notas del solfeo o

³ Wordreference.com [En línea]<http://www.wordreference.com/definicion/solfeo> [Consulta: 24 de marzo de 2010]

las sílabas de solmisación, nos explica Atlas (2002) tenían como objetivo la colocación relativa de los sonidos (tonos y semitonos).

También fue Guido d'Arezzo, nos explica el autor anterior, quien se dio cuenta de que los alumnos jóvenes aprendían las canciones con mayor facilidad al ser ayudados a situar la altura relativa de los sonidos mediante seis sílabas. Estas sílabas procedían de las iniciales de los seis primeros versos de un himno dedicado a San Juan que se corresponden con las notas *ut, re, mi, fa, sol, la* y que podemos apreciar en la figura siguiente:

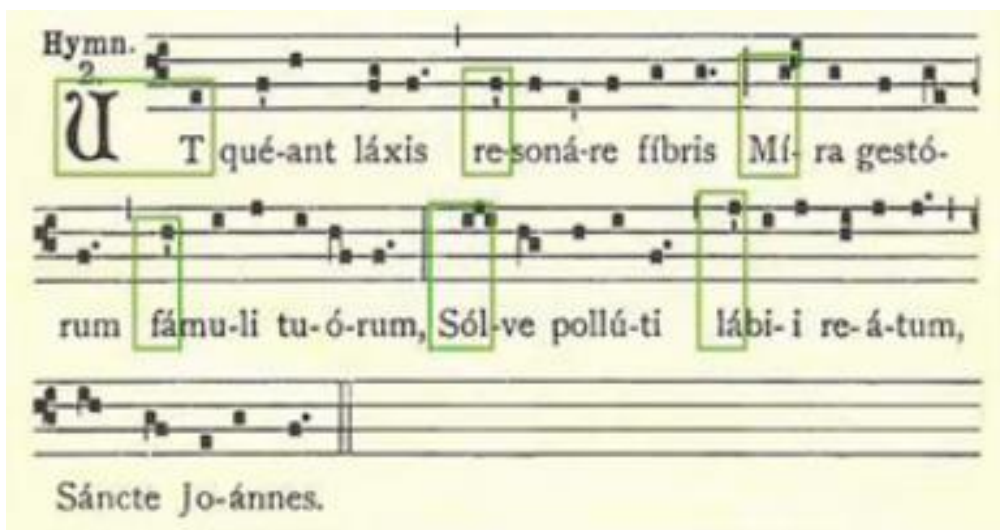


Figura 15. Sílabas de solmisación en el himno dedicado a San Juan

Fuente: <http://figuralecarmona.wordpress.com/page/3/>

La nota SI no aparecería hasta el siglo XVI, recurriéndose también al citado himno y utilizando las iniciales de las dos últimas palabras (Sáncte Joánes). Según Grout y Palisca (1995) puede ser que a las sílabas de solmisación les pusiera música Guido, comenzando cada frase del himno por una de las notas. Actualmente todavía se siguen utilizando aunque en España se cambió el *Ut* por *Do*.

Para ayudar a la memorización Guido d'Arezzo, aportó una herramienta que permitiría fijar las sílabas de la solmisación disponiéndolas en las falanges de los dedos de la mano del maestro de coro. Este recurso mnemotécnico relevante fue denominado la “mano guidoniana” (Atlas, 2002). Esta mano guidoniana según Otaola (2000) consiste en *la representación gráfica de los signos en las junturas de los dedos de la mano, creada como recurso mnemotécnico para ayudar a los cantores.*

La siguiente figura muestra una representación de la mano guidoniana, y la colocación de las notas musicales en las falanges de los dedos, cuyo objetivo era representar las alturas, facilitando el trabajo y la lectura al cantor.



Figura 16. Mano guidoniana.

Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Mano_guidoniana

Como explican Grout y Palisca (1995) la mano de Guido fue un recurso *mnemotécnico* utilizado para fijar las alturas de los sonidos, pero la necesidad de una mayor precisión en el canto incitó a poner neumas sobre las sílabas a diferentes alturas, según la entonación; aun así, este sistema todavía era impreciso así que se dispuso una línea de color rojo para la nota fa (F) a la que después siguieron otras hasta llegar al tetragrama.

En el proceso que seguía la mano guidoniana, según nos explica Atlas (2002), el maestro de coro empezaba con la nota musical sol grave señalando la yema del dedo pulgar recorriéndolo hacia abajo, a continuación y siguiendo el borde lateral de la mano llegaba hasta el dedo meñique y continuaba sobre las yemas de los dedos hasta llegar al índice, seguidamente bajaba dos articulaciones y pasaba las articulaciones paralelas hasta situarse en

el dedo anular, tras lo cual ascendía una articulación y pasaba a la misma pero del dedo corazón, en ese momento el maestro de coro giraba la mano señalando la uña del dedo corazón, indicando así que los alumnos debían dar la nota MI.

Kodály, uno de los pedagogos del siglo XX, tendrá cierta relación con las prácticas de Guido d'Arezzo, pues su método pedagógico utiliza las sílabas de solmisación y como explica Imirizaldu (2011) el solfeo relativo (*do movable*) es fundamental en sus planteamientos, situando a la nota *do* como tónica de todas las escalas mayores y a la nota *la* como tónica de todas las escalas menores, así puede cantarse cualquier melodía sin necesidad de clave, respetando los intervalos. También el método de Justin B. Ward, nos explican Díaz y Giráldez (2007) se sirve del *Do móvil* estableciendo una relación entre nota y gesto rítmico.

El solfeo relativo se refiere, según Ördög (1989), a situar el DO como tónica de las escalas mayores y LA para las escalas menores, diferenciándose del solfeo absoluto en que este representa una altura definida de las notas mientras que aquel se refiere a un grado de la tonalidad dada, despreocupándose de sostenidos y bemoles, sólo se atenderá a la armadura para situar el DO. Esta práctica proveniente de Hungría, aunque parecía complicada, los niños demostraron que su aprendizaje era relativamente fácil.

Leer y escribir música permitió su aprendizaje y difusión, así Fuentes y Cervera (1989) dedican todo un tema de su libro al estudio del solfeo, en el que se aborda la lectura y escritura musical, distinguiendo entre solfeo cantado y solfeo recitado; despojando de la entonación a este último para centrarse sólo en las notas y el ritmo. Añaden además, que la práctica del solfeo es preámbulo para otras actividades educativas como la lectura silenciosa o la memorización.

Los autores anteriores, aunque consideran el solfeo como una actividad aburrida y poco atractiva, apuntan los siguientes objetivos fundamentales para el estudio del mismo:

- Lectura y escritura de la notación musical.
- Aprendizaje del ritmo.
- Aprendizaje de la entonación.

Aburrido o no, el aprendizaje del solfeo es demasiado intelectual para Beauvillard (2006) quien piensa que es la razón por la que tanto padres como niños, no disfrutaban de sus clases; a pesar de ello, este autor pone al solfeo como la base del LM, y como base se dirigiría a la codificación que permite dar permanencia a la música, tratándose de una parte de la misma, que hace referencia a la lectura y escritura de los signos musicales (Blasco y Sanjosé, 1994). Willems, (en Betés de Toro, 2000) explica que el solfeo es como una forma de alfabetización musical, cuyo aprendizaje se realiza por impregnación.

Como decíamos al principio de este epígrafe, solfear también se entendía como cantar marcando el compás. Esta práctica era habitual en el solfeo tradicional en la que la actuación de la mano realizaba movimientos según la cantidad de tiempos del compás (medir el *tempo*). Cuando Seguí (1975) en su teoría de la música introduce los compases, explica los tiempos que lo forman e incluye gráficamente el movimiento que la mano debe realizar, de la manera que observamos en la siguiente figura:

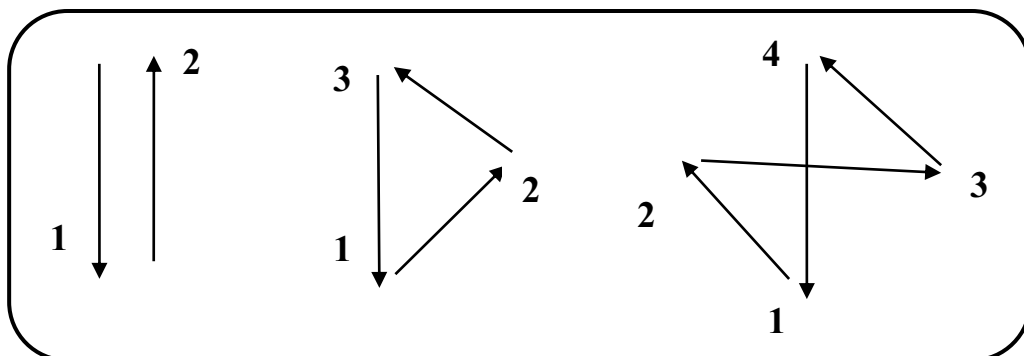


Figura 17. Marcado de los compases musicales de 2,3 y 4 tiempos.

Fuente: Seguí (1975).

Esta figura representa el movimiento que la mano (mano derecha tanto para alumnos diestros como zurdos) realizaba sin parar, simultáneamente con el canto de un ejercicio o lección musical, para marcar el compás (en compases simples), según los tiempos del mismo. Este movimiento no debía perder la pulsación mientras se repetía una y otra vez hasta aprender la lección. Era costumbre que el primer tiempo del compás se golpeará sobre la mesa o pupitre remarcando el tiempo fuerte.

Comparando con las nuevas maneras de proceder en la práctica del LM podemos entender que se ha producido una importante evolución respecto del movimiento como herramienta fundamental para la adquisición de habilidades desde el tradicional solfeo al LM en el que el movimiento corporal, la rítmica corporal o la expresión corporal además del tradicional movimiento de las manos, a través de ejercicios rítmicos y juegos acercan los contenidos de manera lúdica, apartándose de la repetitiva y poco atractiva tarea que significaba el solfeo tradicional.

Siguiendo en esta línea, Malbrán (2007a) opina que el solfeo tradicional manifiesta ciertas carencias para la adquisición de habilidades necesarias en la escritura y lectura musical recurriendo a la repetición persistente como herramienta de aprendizaje, opinión a la que nos unimos entendiendo que el solfeo carece de la práctica activa que debiera tener un lenguaje artístico de las características de la música, cuya manifestación más relevante a nuestro modo de ver, es la comunicación del mensaje artístico y cuyo aprendizaje se debería realizar desde la práctica para pasar a la teoría y no a la inversa.

La comunicación también va relacionada con la percepción y como dice Rius (2000), el LM implica percibir correctamente tanto la duración como el tempo, partiendo de las propias sensaciones y percepciones que permitirán practicar la pulsación y el trabajo rítmico. La comprensión de la percepción implicará una mejor disposición para comunicar, pues si no entendemos el mensaje será difícil reproducirlo.

Si nos acogemos a la definición de solfear de la Real Academia de la Lengua, citada anteriormente, y haciendo una comparación sobre el actual LM, este último ha adquirido una visión mucho más global, donde en los primeros cursos ya aparecen nociones armónicas, formas musicales sencillas, la utilización del movimiento corporal y la canción popular como elemento indispensable y eje vertebrador del aprendizaje musical, cuya importancia la resaltan métodos activos destinados a la pedagogía musical, entre los que cabe destacar a *Orff*, *Kodály*, *Wuytack* o *Dalcroze*, que serán comentados en otro apartado.

En la enseñanza tradicional del LM, explican Jacquier y Pereira (2010), el movimiento sólo es un recurso didáctico o una estrategia de enseñanza-aprendizaje más, que ayuda a la comprensión de diferentes parámetros como la altura o el ritmo, pero en muchos casos

estas estrategias fracasan en la comprensión musical porque no están vinculadas con la experiencia musical del alumnado. Las respuestas corporales pueden contribuir a la comprensión musical, concluyendo estos autores que, si bien la educación musical formal no ha tenido en cuenta el papel que puede representar el cuerpo en el aprendizaje del LM, recientes estudios en cognición musical corporeizada defienden la implicación del cuerpo y el movimiento corporal en el aprendizaje musical, entendiendo que los movimientos corporales se convierten en una manera de comunicar la comprensión musical; así la enseñanza del LM desde la implicación corporal supone un vínculo entre conceptos, teoría y experiencia musical.

Como ya decíamos, en el tradicional solfeo, el alumno se limitaba a cantar, utilizándose como metodología la práctica repetitiva o de imitación (del profesor). Los ejercicios de afinación y ritmo, que hoy entendemos como rítmico-melódicos, no se practicaban de manera aislada, sino que estaban ya incluidos dentro de las diferentes lecciones, aprendiéndose por las innumerables veces que se cantaban, hasta la memorización, lo cual no implicaba un aprendizaje significativo y funcional puesto que no siempre se llegaba a su comprensión. La práctica de la armonía o formas musicales, no se trataba hasta cursos avanzados, siendo la teoría un trabajo independiente del solfeo.

A partir de lo expuesto, se podría decir que el LM, a diferencia del solfeo, no se centra exclusivamente en la capacidad lectora. El solfeo, como asignatura que se daba en los conservatorios, se centraba en la adquisición de contenidos musicales a través de la voz. Cantar los ejercicios musicales permitía la comprensión de la partitura, siendo el trabajo teórico otro tipo de aprendizaje. El movimiento como recurso didáctico solamente tenía su presencia cuando la mano del alumno marcaba el compás mientras que en LM, el movimiento y la expresión corporal, así como la rítmica tienen un importante peso pedagógico como recurso facilitador de contenidos y para la comprensión de los mismos.

En la siguiente figura se intenta dar una visión general de las diferencias entre la práctica del Solfeo y el LM a partir de las aportaciones anteriores, sin la pretensión de situar una práctica sobre la otra sino con el objetivo de complementarse, de unir sus elementos fuertes o combinarlos y reflexionar sobre aquellos elementos que pueden resultar débiles y que no desarrollan un aprendizaje significativo:

SOLFEO	LENGUAJE MUSICAL
Cantar las lecciones marcando el compás con una mano.	Cantar canciones o lecciones marcando el compás con las dos manos o caminando a ritmo de pulsación.
Aprendizaje memorístico por repetición.	Aprendizaje significativo a través del juego y el movimiento corporal.
Primero la teoría y después la práctica (deductivo).	Teorizar a partir de la práctica (inductivo).
La improvisación y la creatividad no se trabajan.	La improvisación y la creatividad son recursos para el aprendizaje y el desarrollo musical.
La práctica es individual.	La práctica puede ser individual o colectiva.
Los dictados musicales rítmico-melódicos se plantean como ejercicios aislados.	Los dictados forman parte del desarrollo de la clase y pueden ser rítmicos, melódicos o rítmico-melódicos.
No se especifican recursos didácticos para el trabajo de audición	La audición se puede trabajar a través de diferentes recursos, como la percepción corporal o el movimiento
No entiende el movimiento corporal como recurso didáctico	El movimiento y la expresión corporal se pueden utilizar como herramientas de aprendizaje
Los contenidos de armonía y de Historia se introducen posteriormente de manera aislada	Los contenidos armónicos y de Historia se van introduciendo paulatinamente, relacionándose con los contenidos prácticos

Figura18. Diferencias entre Solfeo y Lenguaje Musical.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque el título del epígrafe puede que no sea el más adecuado pues enfrenta al solfeo con el LM, hemos decidido contrastarlos para reforzar si cabe, lo que suponen las funciones del Solfeo y como éste se integra perfectamente dentro de los actuales planteamientos del LM, entendido como una asignatura global destinada a la enseñanza de la música, de manera activa y lúdica, dentro del cual estaría el solfeo como una parte importante para el desarrollo de determinado contenidos.

También se puede desprender de esta visión general, el papel que ocupaba el docente respecto al alumno y viceversa, siendo el docente, en el caso del solfeo, un transmisor de contenidos mientras que el alumno se comportaría como mero receptor e imitador. El LM en cambio por su carácter lúdico, su práctica activa y participativa, ve al docente como un facilitador, transmisor y guía en el aprendizaje para que el alumno sea un receptor y emisor activo de su propio aprendizaje y que participe e interactúe con el docente y con los compañeros de clase.

Para concluir este apartado podríamos utilizar la frase célebre *la unión hace la fuerza* y en este sentido, *solfeo* y *lenguaje musical* pueden unir sus puntos fuertes y eliminar sus debilidades en beneficio de un adecuado desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje que facilite la adquisición de habilidades y capacidades que permitan las competencias necesarias para una educación musical de calidad.

2.1.2.3. Lenguaje Musical vs Educación Musical

La educación musical siempre había estado ligada al LM o más concretamente al tradicional solfeo, llegando a la música a través de la interpretación vocal de las partituras (no canciones) y a partir de un aprendizaje teórico de los signos musicales. Afortunadamente se han dado muchos cambios en la educación musical y los contenidos a trabajar, entendiendo el LM como lo que es, una asignatura que comprende un amplio abanico de contenidos tanto teóricos como prácticos, y cuya práctica se desarrolla de manera activa incluyendo el cuerpo (rítmica y expresión corporal) también como herramienta de aprendizaje. La educación musical pasa actualmente de la transmisión del lenguaje y las técnicas a contribuir al desarrollo personal, emocional, equilibrado y satisfactorio. Aunque hay diferentes maneras de enseñar la música no se aprende igual con todas (Alsina, 2010).

La educación musical se encamina a despertar y desarrollar todas las facultades de las personas. Antiguamente la música ya ocupaba un destacado lugar dentro de la educación, así, las intenciones de esta área, dentro de la educación pretenden ir más allá del simple entrenamiento musical, educando a partir de la práctica vocal e instrumental y favoreciendo las capacidades musicales a través de la educación general (Pascual Mejía, 2010).

Coincidimos con la autora anterior en destacar algunos principios de la educación musical, que citamos de manera resumida a continuación:

1. Valor educativo de la música: No solamente las facultades musicales.
2. Para todos: todos tenemos musicalidad y capacidad para interpretar y apreciar la música, no sólo para los superdotados en música.
3. Libertad y creatividad: en música se valora la espontaneidad, creatividad y participación, potenciando la imaginación, desarrollando así la personalidad del alumno.
4. Progresión: la educación musical acompañará al alumno a lo largo de su proceso educativo.
5. Activo: experimentación y participación. Enseñar el lenguaje musical de manera vivencial, siendo el alumno el centro del aprendizaje.
6. Lúdico: aprender a través del juego, fomentando el aprendizaje cooperativo.
7. Global: relacionándose con otras áreas.
8. Que impregna a la vida del niño: la música de clase debe conectarse con su vida cotidiana (folclore, actos culturales u otros ámbitos cercanos al alumno).
9. Variedad: diferentes dominios (canto, instrumento, movimiento, danza, juego dramático, audición, iniciación al lenguaje musical, etc.).

Explica Oriol de Alarcón (2005) que la educación musical aparece en España tras la Guerra Civil, considerándola una materia complementaria en la etapa de la Enseñanza Primaria, delegando su enseñanza al maestro, siendo la vocación de éste y su voluntad determinantes para enseñar algunos contenidos musicales o canciones. Mientras que esto es lo que sucedía en España, remarca este autor, en el resto de Europa se iban desarrollando nuevas pedagogías; sólo Cataluña permitió la entrada a las manifestaciones innovadoras en materia educativa musical. La existencia de un especialista para impartir la educación musical no llegó a la enseñanza pública hasta bien entrada la década de los 80, creándose a su vez, con la LOGSE en los años 90 en las universidades la especialidad de *Maestro en Educación Musical*.

Según este autor, la enseñanza de la música en un Conservatorio (carácter profesional) es más rígida que la enseñanza general de la música, dirigida a todos los escolares, por tanto, deberá desarrollarse de manera atractiva y no centrándose sólo en el LM sino también

acercando la música al alumno desde la participación activa, experimental y globalizada. Esta reflexión también podría aplicarse perfectamente a una Escuela de música y a un alumnado cuyo interés no sea exclusivamente una formación profesional, como puede ser el alumnado adulto.

En la siguiente figura Hemsy de Gainza (2003) refleja los diferentes períodos o etapas que pasó la educación musical desde principios del siglo XX hasta más o menos nuestros días, desde la Escuela Nueva alrededor de los años 30, pasando por los métodos activos para continuar con los nuevos paradigmas educativos.

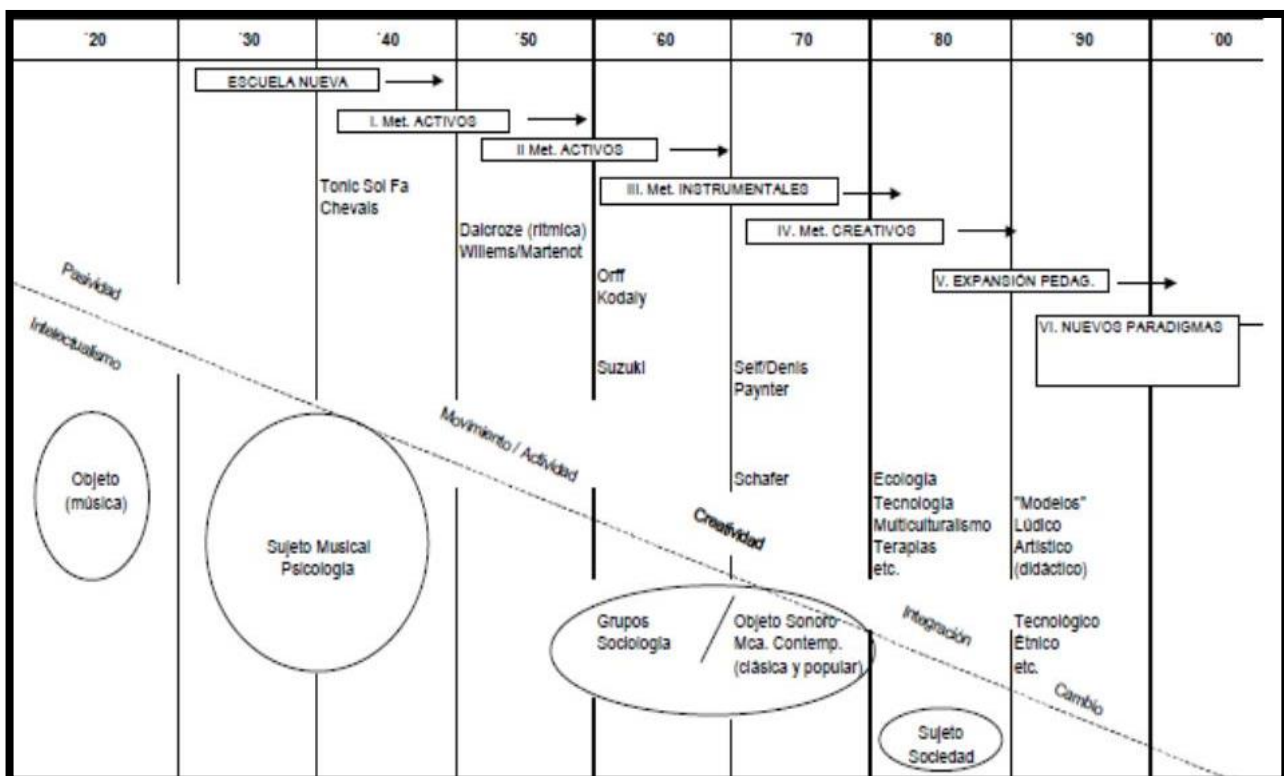


Figura 19. La educación musical del siglo XX.

Fuente: Hemsy de Gainza (2003).

Como explica esta autora en la figura anterior, el primer período o de los precursores, se encaminará a introducir necesarios cambios en la educación musical inicial, aunque los cambios relevantes se darán a partir de la Escuela Nueva o Activa. El siguiente paso vendrá de la mano de los métodos activos iniciándose con Jaques Dalcroze, al que seguirán los métodos instrumentales como los de Carl Orff o Zoltan Kodály. John Paynter o Murray Schafer nos aportarán los métodos creativos, a través de la música contemporánea, y

ya en los años 80 aparecen muchas y variadas propuestas en las que la tecnología hará su presencia, compartiendo más adelante con los nuevos paradigmas que por un lado atenderán a la educación inicial e infantil y por otro lado a la educación superior o especializada.

Según Oriol (2005), Cataluña fue la primera en introducir las metodologías activas en nuestro país, destacando en la primera mitad del siglo XX a Joan Llongueres, Ireneu Segarra y Manuel Borguñó, siendo este último uno de los iniciadores de la Educación Musical en la escuela. Ya en la segunda mitad de siglo sería relevante el trabajo sobre el ritmo musical de M^a Rosa Font. Esto nos hace pensar que en el resto del país todavía se seguía el sistema de “la letra con sangre entra” consagrando el solfeo como única alternativa para aprender el LM.

Si ahora nos detenemos a consultar los programas de los diferentes Cefires (Servicio de Formación del Profesorado) podremos comprobar que los cursos dirigidos a la especialidad de música incluyen las pedagogías activas, con métodos como el de J. Dalcroze, E. Willems, C. Orff o su alumno J. Wuytack entre otros, lo cual significa que la educación musical ya no consiste en una mera transmisión de contenidos, ha cambiado para convertirse en una educación integral y como dice Pliego (s/f) refiriéndose a la educación musical en Hungría, *la música desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad*, favoreciendo el aprendizaje de otras materias, además de contribuir al *desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico, neurológico, etc.*

La educación centrada en la razón se queda pobre, mientras que la educación que incluye destrezas, afectos y contempla el campo interpersonal es cualitativamente superior en sus resultados. En este sentido, la educación musical, según investigadores relacionados con el proyecto “Futuro de la Música” desarrollado entre 1972 y 1992, comprobaron que la música mejora en la creatividad, autoestima y desarrolla habilidades sociales, motoras perceptivas y psicomotrices (Pliego, s/f).

Así pues, y a modo de colofón, podríamos decir que el LM sería una parte importante dentro de la educación musical que se complementaría con diferentes acciones más allá del propio aprendizaje musical como intérprete, profesor o compositor emisor, receptor,

alumno o público más o menos entendido, valorando el esfuerzo que significa el aprendizaje musical así como las diferentes manifestaciones musicales, respetándolas desde una posición crítica constructiva, fomentando valores éticos que permitan el disfrute y la práctica musical en cualquiera de los ámbitos y niveles de profesionalización a los que fueran extendidos.

Nuestra acción educativa, aunque se centra en el LM y en su nivel inicial, tiene presente los principios y fundamentos de la educación musical, tratando de ofrecer un aprendizaje que permita adquirir las competencias necesarias, atendiendo a los diferentes ámbitos demandados (básico, aficionado y profesional) sin descuidar lo que significa una educación integral, impregnada de valores y actitudes que fomenten actuaciones y pensamientos positivos, tolerantes, de carácter colaborativo, cooperativo e integrador y teniendo en cuenta los derechos, deberes y obligaciones que todo acto educativo comporta.

2.1.2.4. Competencias específicas en el Lenguaje Musical

Existen investigaciones que indican que la competencia musical está más difundida entre la población de lo que se pensaba. Se trata de la capacidad para discriminar aspectos psicoacústicos como la altura del sonido o el timbre. Esta capacidad se empieza a desarrollar desde la etapa prenatal (Musumeci, 2005).

En opinión de Longueira (2011) la educación musical está influenciada por el concepto de competencias dentro de los distintos niveles educativos, por ello es necesario tener en cuenta lo siguientes puntos:

- Las aportaciones de la educación musical al desarrollo de competencias básicas en la formación general.
- Las competencias musicales que se desarrollan en la educación general.
- La identificación de competencias profesionales.

Por otra parte, compartimos la idea de que la materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran, pues fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y

expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Puede potenciar así, actitudes abiertas y respetuosas y ofrecer elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra.

Otra definición de competencia relacionada con la temática de nuestro trabajo, la hemos encontrado en la programación de LM del conservatorio de Santa Cruz de Tenerife⁴, desde siempre la relación entre las competencias y el LM:

La finalidad esencial del Lenguaje Musical es el desarrollo de las capacidades vocales, rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas, de modo que el código musical pueda convertirse en instrumento ameno, útil y eficaz de comunicación y representación. Desde esta finalidad comunicativa, se podrá adoptar un enfoque basado en la expresión y el conocimiento de un sistema de signos que sólo adquieren sentido cuando están interrelacionados, cuando configuran un discurso.

Estas capacidades citadas (vocales, rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas) son las que tendremos en cuenta para el desarrollo de nuestra actividad en el aula, pues son las que marcarán los objetivos a conseguir, considerándolas específicas del LM.

Comparar el LM con el lenguaje verbal nos ha servido en muchos casos para facilitar la comprensión y en este sentido Pastor (2008) utiliza el mismo recurso refiriéndose a las competencias, compartiendo cuatro competencias del ámbito de la lingüística con la música a través de adquisiciones comunicativas en los ambos lenguajes, como serían:

- Percepción auditiva.
- Expresión directa viva.
- Percepción visual-lectora.
- Expresión escrita-pensada.

⁴ http://www.cpmtenerife.com/_archivos/pd0910/lenguajeMusical/pdLenguajeMusicalEE.pdf

En la siguiente figura este autor profundiza más en cada una de estas competencias, añadiendo las capacidades necesarias para la adquisición de las mismas:

	PERCEPCIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN DIRECTA VIVA	PERCEPCIÓN VISUAL- LECTORA	EXPRESIÓN ESCRITA PENSADA
Competencia Lingüística	-Capacidad de comprender los mensajes hablados y de identificar los códigos que usan. Comprender	-Capacidad de emitir mensajes orales por medio del uso de un código lingüístico interiorizado. Hablar	-Capacidad de comprender los mensajes de códigos escritos, sus significados. Leer textos	-Capacidad de producir mensajes escritos. Escribir
Competencia Musical	-Capacidad de reconocer la organización sonora de la música. -Capacidad de descubrir sentido al «discurso» sonoro. Comprender	-Capacidad de producir música escrita vocal/ instrumental. Interpretar -Capacidad de interpretar invenciones repentizadas. Improvisar	-Capacidad de evocar la partitura en el oído interior mental. .-Capacidad de ejecutarla por medio de la voz o de un instrumento. Leer partituras	-Capacidad de concebir construcciones musicales con sentido, ideadas por uno mismo. -Capacidad de plasmar las ideas a notación. Componer

Figura 20. La competencia lingüística y musical.

Fuente: Pastor (2008).

Zaragozá (2009) aludiendo a Giráldez (2007) nos habla de las habilidades que permitirán al alumnado ser *musicalmente competente* a partir de las cuales cita las competencias musicales que el alumnado de secundaria debería adquirir, sintetizadas a continuación y que nosotros tomaremos en cuenta para redactar nuestra propuesta de evaluación:

COMPETENCIA EXPRESIVA /INTERPRETATIVA	Cantar colectiva o individualmente. Bailar sincronizando los movimientos e interpretar con instrumento musical a través de una partitura y otras formas.
COMPETENCIA CREATIVA	A través de las TIC, instrumentos tradicionales y otros materiales.
COMPETENCIA PERCEPTIVA	Ser consciente y experimentar voluntariamente diferentes niveles de percepción musical (comprensión del discurso musical), extrayendo la máxima información y satisfacción del proceso de audición.
COMPETENCIA MUSICOLÓGICA	Conceptualizar la terminología musical, enriqueciendo los procesos expresivos y de percepción del acto interpretativo, creativo y auditivo. Atendiendo a lo que nos sugiere y nos emociona.
COMPETENCIA INSTRUMENTAL (AXIOLÓGICA⁵ Y COGNITIVA)	Aplicar y otorgar valores y actitudes que favorezcan contextos sociales positivos a través de la música.

Figura 21. Competencias musicales para alumnado de secundaria.

Fuente: Zaragoza (2009).

Zaragoza (2009) explica respecto a la relación entre aprendizaje significativo y competencia expresiva de la música, que el alumno con este aprendizaje es consciente de las habilidades técnicas y expresivas y las destrezas en las que deberá incidir para mejorar en este aprendizaje, las cuales va adquiriendo a través de la interpretación musical con un instrumento, con la voz o con el cuerpo. Este autor opina que el alumno adquirirá, mediante el aprendizaje musical perceptivo significativo, las habilidades de buena escucha y sensibilidad respecto a los elementos musicales dentro y fuera del aula, mientras que el aprendizaje musical creativo significativo capacita al alumno a que desarrolle su creatividad musical desde su propia iniciativa, tanto en grupo como de manera individual.

Además de las aportaciones anteriores hemos creído necesario consultar varias programaciones didácticas de LM⁶, de diferentes conservatorios, que citamos en los anexos corres-

⁵ Axiología (del griego *ἀξιος* ['valioso'] y *λόγος* ['tratado']) es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos. La axiología alude tanto a los valores positivos como negativos, examinando los principios que consideran si algo es valioso o no (<http://es.wikipedia.org/wiki/Axiolog%C3%ADa>).

⁶ Conservatorios consultados: CPM de Melilla, CPM de Sta. Cruz de Tenerife, el CPM “Cristóbal Morales” de Sevilla, CPM “Ángel Barrios” de Granada, CEM “Marcos Redondo” de Ciudad Real, CPM de Gijón, CPM de Salamanca, CPM de Carava de la Cruz, CPM de la Mancomunidad del Valle de Nalón y CPM “Francisco Escudero” de San Sebastián.

pondientes, para poder disponer de la siguiente lista de competencias generales o transversales:

COMPETENCIAS GENERALES
<ul style="list-style-type: none">-Compartir vivencias musicales con los compañeros del grupo, que le permitan enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto, del movimiento, de la audición y de instrumentos.-Comprender los principios teórico-prácticos que contribuyen a la formación del lenguaje musical en la música.-Utilizar el “oído interno” para relacionar la audición con su representación gráfica, así como para reconocer timbres, estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas, temporales, etc.- Desarrollar la memoria auditiva e interpretar canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales y que favorezcan, a su vez, la realización de una correcta representación gráfica de dichos fragmentos.-Desarrollar, analizar y comprender los mecanismos sonoros y su percepción.-Desarrollar la coordinación motriz necesaria que permita la interiorización del pulso, sistematización e interpretación de los elementos rítmicos y la correcta interpretación del ritmo, utilizando las destrezas de asociación y disociación correspondientes.-Utilizar la disociación motriz y auditiva necesaria para ejecutar o escuchar con independencia desarrollos rítmicos o melódicos simultáneos.-Desarrollar la capacidad creativa y expresiva-Conocer la importancia educativa de la iniciación musical en el desarrollo integral y del Lenguaje Musical.-Desarrollar las capacidades de percepción, expresión y análisis del lenguaje musical a través de la audición y práctica musical.-Vivenciar los elementos constitutivos de la Música, por medio de la entonación, audición, improvisación y creatividad, en el trabajo individual o en grupo.-Comprender las bases teóricas sobre la grafía y conceptos fundamentales de la música-Interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.

Figura 22. Competencias generales para enseñanzas elementales de música.

Fuente: Programaciones de conservatorios (anexos).

A partir de lo expuesto y siguiendo las recomendaciones de Zaragoza (2009: 60), quien cita textualmente: *la relevancia de la expresión musical a través de los instrumentos, la voz y el cuerpo, incluyendo la creatividad junto con la dimensión perceptiva y musicológica, comprende un rico abanico de aproximaciones didácticas que permitiría asegurar*

una educación musical de calidad (...), consideramos que el aprendizaje del LM podría incluir seis competencias musicales específicas, por entender que sintetizarían todos los contenidos a trabajar:

- Competencia Comunicativa/Interpretativa,
- Competencia Rítmica/Corporal,
- Competencia Auditiva/Perceptiva,
- Competencia Creativa,
- Competencia Instrumental, y
- Competencia Musicológica.

A continuación pasamos a justificar y desarrollar dichas competencias musicales incluidas en el LM.

-La competencia comunicativa

Esta competencia, englobaría a su vez las competencias expresiva e interpretativa, y, atendiendo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la comunicación sería hacer a otro partícipe de lo que uno tiene, describir, manifestar o hacer saber a alguien una cosa, conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito o transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor. Se trata pues además de una necesidad, de una característica de las personas y las sociedades para relacionarse e intercambiar informaciones (Van-Der Hofstadt, 2005).

En la competencia comunicativa encontraríamos todos los elementos relacionados con el LM y su utilización para la expresión/interpretación, así como la implicación que supone el comunicar con los demás, es decir, las relaciones que se establecen tanto con otros como a nivel interpersonal, integrando aspectos de la competencia emocional. También se establece comunicación al interpretar en grupo, lo que supone integrar otra competencia de carácter socializador.

Como dice Lacárcel (1995), la música, a través de los sonidos, el ritmo, la melodía, la armonía, el movimiento, la audición musical o los instrumentos, se comporta como un

lenguaje capaz de transmitir sugerencias psicológicas intensas, ideas o sentimientos. La música es idónea para comunicar sensaciones y sentimientos, influyendo en el estado anímico y formando parte de nuestra memoria de manera que podemos asociar una melodía a un momento determinado de nuestra vida (Arconada, 2006).

En la comunicación musical un elemento a destacar es el silencio, cuyo significado sería dar el espacio al otro implicando *escuchar, oír, percibir, comprobar, aprender, sentir, probar, recibir, acoger, etc.* Las pausas posibilitan la comunicación estructurando el diálogo, el intercambio, adquiriendo gran importancia el elemento rítmico (Aranda, 2008).

La competencia comunicativa en el LM significa conocer sus elementos para la transmisión del mensaje artístico, su código lingüístico que permite la interpretación de dicho mensaje implicando la adquisición de habilidades y destrezas que muestren dicho conocimiento y comprensión. Estará ligada a la teoría del LM así como a la práctica del mismo y del instrumento musical practicado (sea también la voz o el propio cuerpo), incluyendo también las habilidades y destrezas como la entonación, dicción y expresión.

-La competencia rítmica

La competencia rítmica abarcaría todos los aspectos relacionados con la métrica (compases, ritmos, polirritmias, etc.) y el trabajo corporal para asimilarla desde la práctica. Será la base de nuestra acción docente por tratarse de la competencia alrededor de la cual giran nuestras clases de LM.

Como dice Castro (2003) el ritmo es el elemento primigenio de la música, definiéndolo como *la organización de las duraciones de los sonidos, ruidos y silencios*, así, la sensación de movimiento que percibimos a través de la música viene dada por el ritmo. En este sentido, el latir de la música o pulso, se convierte en un latido constante regular o irregular, fuerte o débil. Por su parte, el acento se entiende como el pulso de mayor intensidad entre un serie.

El cuerpo es el intermediario ideal entre los sonidos y nuestro pensamiento (Sassano, 2003). Adquirir una competencia rítmica significaría el control de unas habilidades que permitieran la comprensión, y consecuentemente la ejecución de los contenidos rítmicos

de un determinado nivel musical. En este sentido, el ritmo, como dinámica que es, depende totalmente del movimiento y encuentra su prototipo más próximo en nuestro sistema muscular. Todos los matices de tiempo –*allegro, andante, accelerando, ritenuto*- y todos los matices de la energía –*forte, piano, crescendo, diminuendo*- se pueden “realizar” en nuestro cuerpo, y la agudeza de nuestro sentimiento musical dependerá de la agudeza de nuestras sensaciones corporales (Jaques Dalcroze, 1921, en Swanwick, 2000).

Desde esta perspectiva corporal, Willems (1981) atribuye al ritmo una conciencia biológica, añadiendo que en educación, si se quiere obtener una improvisación rítmica viva, se debe ser prudente, pues al hablar de un valor afectivo refiriéndose a la sensibilidad que puede tener un ritmo, este valor no debe eclipsar al movimiento, que sería el valor fisiológico, porque aun siendo primordial el movimiento, se suele olvidar en la práctica. Este autor recuerda, además de la importancia del ritmo y el movimiento, la importancia de la escritura y la lectura rítmica, dando especial relevancia al fraseo.

También Fraisse (1976) habla de la relación entre ritmo y movimiento. Según estudios detallados por este autor, en las piezas cuyo porcentaje rítmico es más elevado, los músicos muestran un mayor movimiento corporal, añadiendo que cuando se realiza un trabajo en común, el ritmo es imprescindible.

El ritmo es el responsable de organizar una pieza musical confiriendo movimiento a la música, y la mejor manera de aprender a seguir el ritmo es escuchar música interpretándola con el cuerpo a través del movimiento. Para el desarrollo de toda actividad musical, tanto la lectura como la escritura de una partitura, así como la interpretación o escucha, es necesaria la capacidad de poder sincronizar música y movimiento (Fraser, Froseth y Weikart, 2001).

Estos planteamientos que resaltan la importancia del cuerpo encajan con las ideas de Sassano (2003) para quien el cuerpo es el medio de expresión del pensamiento a través del ritmo, siendo el sentido del ritmo de esencia física e intelectual y en muchas ocasiones responsable del gusto por una música determinada. También el factor emocional y afectivo serán relevantes en la expresión rítmica, quien a su vez y junto con el movimiento confieren expresión a la música.

Bachmann (en Trallero, 2004) explica que la actividad rítmica permite la integración de la conciencia corporal. El ritmo, explica esta autora, es el elemento más primario de la música, formado por el pulso (Pulsación interna, constante y regular que establece la velocidad sobre la que se diseña el ritmo), el acento (pulsaciones que destacan sobre las otras, adquiriendo generalmente una periodicidad estableciendo un compás determinado) y el ritmo (dispuesto por la combinación de sonidos largos y cortos). Esta autora opina que el ritmo ayuda al desarrollo de todos aquellos aspectos relacionados con el movimiento, la coordinación y la psicomotricidad, permitiendo una conciencia del esquema corporal mayor.

García Ruso (1997 en Megías, 2009) nos dice que cabría diferenciar dos elementos respecto a la capacidad rítmica; por un lado la capacidad que cada uno posee para percibir y discriminar *las variaciones temporales o estructuras rítmicas* y por otro lado las posibilidades que se poseen para *reproducir o sincronizarse con estructuras rítmicas periódicas o equívocas*.

Cabe añadir a este apartado la significatividad de utilizar las sílabas rítmicas para el aprendizaje y asimilación del ritmo musical, pues este proceder lo utilizan diferentes metodologías, aunque fue en Francia donde se siguieron dos criterios para los ritmos orales. Un criterio se debe a Wilhem (en Toro Egea, 2010), quien identificaba la palabra con la duración del sonido: *Ronde, Blanche, Blan-anch-point, Noir*. Otro criterio se le atribuye a diferentes autores como Drouin y Baudot, ampliando el procedimiento a las figuras de menor duración: *Cro-che o deux croh's, Dou-ble cro-che o quatre doubles y Tri-o-let*. (Toro, 2010).

Todas las ideas anteriores ponen de manifiesto la importancia del movimiento corporal como base fundamental para la adquisición de una competencia rítmica que permitirá el control, no solamente en la lectura de la partitura sino también en su interpretación. Las capacidades para esta competencia rítmica deben permitir una lectura fluida, un control del cuerpo y de la lateralidad, es decir, utilizar las diferentes partes del cuerpo de manera combinada, que facilite la interpretación de las lecturas, reconocer las diferentes figuras rítmicas y sus posibles combinaciones e interpretaciones, saber interpretarlas en un contexto de partitura y poder reproducirlas a través de diferentes medios (partitura, percusión

corporal, voz, instrumento) o improvisarlas, entendiendo estas capacidades de lateralidad como la ejecución simultánea de diferentes ritmos que a través del cuerpo, la voz o el propio instrumento, permitan adquirir una mejora en la competencia rítmica.

La competencia rítmica dentro del LM adquiere importante relevancia al comportarse como nexo de unión en la asimilación de diferentes contenidos musicales, tales como compás, figuración, coordinación, fraseo, elementos referidos a la dinámica y la agógica, interpretación y comunicación desde el cuerpo y a través del movimiento, abordando también actividades que potencian la lateralidad, la escucha atenta y la discriminación y/o reacción auditiva. Por ello, y como ya hemos comentado anteriormente. Así, el ritmo, bajo nuestro punto de vista y compartiendo con autores anteriores, es un elemento fundamental en el aprendizaje musical, que permitirá el desarrollo y la práctica del LM facilitando la comprensión de otros elementos teórico-musicales.

-La competencia auditiva-perceptiva

La competencia auditiva y perceptiva abarcaría toda percepción, no sólo a través del oído sino también lo que puede percibirse con el cuerpo en su totalidad. Esta competencia estaría altamente relacionada con las otras actividades en el aula, pues la percepción desde la práctica nos llevaría a la teorización. En nuestra actividad docente esta competencia centra el trabajo docente así como la competencia rítmica, tanto al inicio como al final de las clases, pues con la percepción llevaremos al alumnado a una posición activa para comenzar las diferentes actividades y, para concluir dispondremos al alumnado en un estado de relajación.

Respecto al oído se manifiesta ya a partir del quinto mes del feto, siendo el primer sentido a través del cual se tendrá contacto con el exterior, por tanto oír música, como dice Maneveau (1993), es oír primero al mundo que nos rodea, escuchar al otro; así enseñar a escuchar música supone comunicarse mejor con nuestros semejantes.

La audición es uno de los parámetros más importantes del aprendizaje musical y del disfrute en sí de la música. La educación auditiva permitirá este disfrute de manera crítica y selectiva a través de ejercicios rítmicos, melódicos, armónicos y la escucha significativa de fragmentos musicales, permitiendo además entender los rasgos que permite la aprecia-

ción de una época o un estilo determinado o las características artísticas de un determinado compositor.

Por tanto, la audición es fundamental en el proceso de la educación musical, independientemente del nivel al que vaya dirigida. Frega (2008) propone unos objetivos divididos en ciclos formativos que estarían relacionados directamente con la competencia auditiva, puesto que son capacidades o habilidades a desarrollar. A continuación detallamos la relación de dichos objetivos dirigidos al primer ciclo o nivel elemental, que coincidirían, en parte, con nuestro trabajo para adultos:

- Objetivos – Audición
1er. Ciclo.
1. Reconocer y denominar las cualidades del sonido.
 2. Aprender a escuchar.
 3. Reconocer organizaciones sonoras.
 4. Identificar canciones por su tema melódico o rítmico.
 5. Diferenciar las cualidades expresivas de los temas que escucha o interpreta.
 6. Reconocer y denominar los instrumentos de la orquesta.

También Aguirre et al. (2005) opinan que en el área de música el eje principal lo conforma la audición musical, debiendo ser esta una práctica habitual, pues a través de la audición se trabaja la capacidad para la escucha, potenciando habilidades como la atención y la concentración. Estos autores consideran tres tipos de audición:

- Audición descriptiva (transportándose a lugares o experiencias a través de la imaginación).
- Audición para conocer los instrumentos.
- Audición de canciones que cuenten pequeñas historias.

Junto a estos tipos de audición citamos a Pavón (2003) para ofrecer otros elementos que pueden trabajarse en la audición, como los siguientes: tema (dictados), ritmo (pulso y acento), construcción armónica (modulaciones), forma, timbre (orquestración), aspectos biográficos e históricos y anécdotas.

En opinión de Jordana (2008), la estimulación de la función auditiva a través del canto influye en capacidades auditivas como: discriminación, ritmo, tono, etc. Esta competencia irá ligada de alguna manera a la voz, ya que para respetar las alturas de los sonidos es necesario oírlos. Un principio fundamental respecto a la didáctica de la música es el desarrollo simultáneo de la educación del oído, la educación de la voz y la entonación (Fuentes y Cervera, 1989), lo que nos lleva a desarrollar la competencia auditiva a través de ejercicios que engloben estos tres contenidos (oído, voz y entonación).

En este sentido, Sanuy (1996) alude a un tipo de escucha de carácter puramente musical, cuyo efecto incide directamente en nuestra inteligencia. Se trata de una escucha atenta y analítica que debe tener en cuenta los siguientes objetivos para adquirir una competencia auditiva: *discriminar, conocer, localizar, comprobar, diferenciar. Reconocer todos los componentes musicales: timbres, voces, sonidos, ritmos, melodías, acentos, tonalidades, modos, acordes, carácter, compases, modulaciones.*

Es importante enseñar a escuchar para entender la música, como destaca Maneveau (1993) pues a través de este proceso también se pueden adquirir y cultivar la capacidad de escucha en general. Este autor enumera una serie de errores respecto de la escucha musical que deben evitarse y que citamos a continuación:

- La manera de hacer escuchar vale más que lo que se hace escuchar.
- Vale más interrumpir una audición que no sea significativa, que prolongarla innecesariamente.
- Tener presente que el silencio que precede y que sigue a la música ya es música.
- No fundar jamás una aproximación a la música en la emoción personal.
- Es preferible comprometer la propia subjetividad para justificar lo que escuchamos, antes que caer en discursos vacíos.
- Toda audición pasiva impuesta coloca al receptor en una posición de dependencia, mientras que una audición escogida con una finalidad determinada contribuirá mejor a su objetivo.

Si encontramos déficits respecto a la escucha musical, también tenemos estrategias para su mejora. Martínez Navas (2008) parte de la hipótesis de que la memoria musical ayuda

al desarrollo de la competencia auditiva. Este autor cita a Malbrán (2004) para formular su propuesta con las siguientes palabras:

El entrenamiento auditivo debe ser una prioridad para el estudiante de música ya que el sonido es la materia prima de la música (...) también el sonido puede estar en la mente del ser humano cuando se piensa en un determinado sonido (...) esto es oír con el oído interno es decir, con el oído de la mente.

El autor anterior distingue entre audición, como capacidad de crear imágenes sonoras o auditivas en ausencia de sonido físico, y la audición que sí necesita de sonido físico ya sea en vivo o a través de una grabación, caracterizando al dictado musical como una herramienta para desarrollar la cognición musical, trabajando simultáneamente lectura, escritura, audición y ejecución musical para construir la competencia auditiva que se podrá lograr con un entrenamiento auditivo.

Para Porta (2007), la percepción parte originalmente del mundo visual para más tarde llegar al terreno acústico. La percepción también puede entenderse como el proceso a través del cual el alumno obtiene la información del ambiente y en este sentido, la teoría perceptual del aprendizaje se dirige a la percepción sensorial y del cuerpo, dándose según Bolaños (2002) tres fases:

- en primer lugar está el estímulo,
- le sigue su recepción interna, y
- finalmente se produce una reacción o respuesta motora.

Este mismo autor opina que la percepción conlleva un proceso cognitivo que abarca entendimiento, comprensión, organización y acción motora, siendo este desarrollo de percepción motriz el que infiere de manera positiva en las capacidades intelectuales. Añade además algunas características respecto a diferentes tipos de percepción:

- **Percepción Motora**, referida a los estímulos recibidos por los sentidos y las respuestas motoras que incitan dichos estímulos.
- **Percepción Háptica**⁷, relacionada con la percepción motora, alude a destrezas táctiles y percepción cinestésica, dando relevancia al conocimiento del propio

⁷ Referida al contacto (del griego *háptō*, tocar, relativo al tacto). La sensación del tacto es de las primeras que se desarrollan en el feto. [En línea] en: <http://es.wikipedia.org/wiki/H%C3%A1ptica>

cuerpo, tomando consciencia del esquema corporal, la lateralidad y las relaciones espaciales así como su relación con el medio.

- **Percepción Visual**, relacionada con la escritura, la lectura, la percepción de la forma y del espacio.
- **Percepción Auditiva**, dirigida al desarrollo de destrezas que permitan una escucha significativa.

Esta competencia, perceptiva en su sentido más amplio, sería fundamental dentro de la educación musical y concretamente en el aprendizaje del LM, pues a partir de la percepción y la práctica se llegarían a los contenidos teóricos (vía inductiva) y a la inversa, es decir, tras los conocimientos conceptuales seguirá una puesta en práctica de los mismos (vía deductiva). La reacción motriz frente al estímulo también permitirá la posterior evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje al ofrecer la posibilidad de comprobar si las respuestas se corresponden con el objetivo deseado. Además, esta competencia perceptiva-auditiva, hará de nexo al resto de competencias mencionadas (comunicativa, rítmica, instrumental, creativa y musicológica).

-La competencia Creativa

Yo antes dibujaba como Rafael, pero me llevó una vida entera pintar como un niño. Picasso (en Gardner, 2005a)

Creatividad viene del latín *creare* cuyo significado atiende a la concepción de producir o crear; aunque antiguamente se vinculaba a la religión, actualmente aumentan las investigaciones en torno a este concepto por la necesidad de ofrecer rápidas soluciones a los problemas actuales. La creatividad necesita de un ambiente flexible y de libertad, en contra de una enseñanza rígida (Martínez-Otero, 2007).

Podríamos hablar de aprendizaje musical creativo si el alumno es capaz de desarrollar su inventiva musical por iniciativa propia, tanto en grupo como de forma individual, en el aula y fuera de ella, con plena libertad o con pautas previamente marcadas (Zaragozá, 2009). Sin creatividad no es posible innovar.

Torrance, (en Thorne, 2008), gran impulsor de la creatividad y a quien se le debe un método de referencia para medirla, dio la siguiente definición sobre la creatividad:

Es el proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, carencias y vacíos de información, a ser consciente de que algo anda mal y lo lleva a realizar teoría e hipótesis acerca de posible resolución, a evaluar y comprobar dichas hipótesis, corrigiéndolas si es preciso, y finalmente, comunicar el resultado.

Otra definición con un criterio trascendental y metafísico de creatividad la encontramos en la siguiente descripción que da Danny Gregory, tomada de Thorne (2008):

Creatividad no significa hacer suceder las cosas partiendo de la nada. Significa ver y sentir el mundo de manera tan vívido, que puedes establecer conexiones y pautas que ayudan a explicar la realidad. Significa abrirse a la belleza del mundo en lugar de esconderse de él. ¿Asusta, verdad?

Estas palabras, que pueden incitarnos a adentrarnos en el mundo creativo por el hecho de conocer y conocernos, nos recuerdan la importancia de que no todo vale en el acto creativo, sino que debe tener significatividad gracias a unas determinadas pautas.

En la siguiente figura se muestra un decálogo para desarrollar la creatividad:

- Trabajar con método lógico y con esfuerzo.
- Estimular la capacidad de análisis crítico.
- Cultivar la curiosidad y la exploración.
- Promover el pensamiento heterogeneizante.
- Impulsar las actividades y tareas en las que se ejerciten estrategias heurísticas.
- Desarrollar la sensibilidad.
- Favorecer el descubrimiento de nuevos sentidos en los objetos.
- Generar un clima de trabajo apropiado para la investigación.
- Evitar la mecanización y el dogmatismo en la enseñanza para buscar la autonomía del educando.
- Transitar hacia una educación personalizada.

Figura 23. Decálogo para el desarrollo de la creatividad.

Fuente: Martínez-Otero (2007).

El pensamiento creativo implica muchas cualidades o al menos así lo reconoce Díaz (2003) quien elabora una propuesta de ficha para evaluar el aspecto creativo mediante el análisis de cuatro cualidades, que según su opinión serían las más fáciles de reconocer y que podemos apreciar en la siguiente figura:

FLUIDEZ	De manera cuantitativa, hace referencia a la cantidad de ideas o respuestas sobre un tema o problema determinado.
FLEXIBILIDAD	Diversidad de respuestas dentro de un mismo tema.
ORIGINALIDAD	Cualitativamente la valoración va hacia lo inédito.
ORGANIZACIÓN Y MANIPULACIÓN	Se refiere a dar forma a las ideas, estructurar, relacionar o enlazar, integrando los diferentes elementos.

Figura 24. Cualidades del pensamiento creativo.

Fuente: Díaz (2003).

Los docentes en general recurrimos a la intuición para opinar sobre la creatividad del alumnado, pero existen instrumentos que nos ayudan a medirla, como el TTCT (El *Torrance Test Creative Thinking*) cuya aplicabilidad puede realizarse a lo largo de toda la escolaridad, evaluando la flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración, los cuatro componentes principales de la creatividad. Este test se considera apropiado para valorar el potencial creativo de jóvenes y adolescentes; no obstante a medida que vamos madurando es más probable que se haya expresado la creatividad en obras concretas, por tanto y en opinión de Martínez-Otero (2007) es aconsejable que se valoren más en jóvenes y adultos sus trabajos escritos y artísticos (pintura, música etc.) que la cantidad o calidad de cuestiones del test.

Otra herramienta que nos permitirá valorar el grado de creatividad es el CREA (Test de Inteligencia Creativa) dirigido a evaluar cognitivamente la creatividad de manera individual; aquí la creatividad es interpretada tanto desde los aspectos afectivos y motivacionales como cognitivos (Martínez-Otero, 2007).

Las instituciones educativas, para evaluar la creatividad, suelen utilizar pruebas o tests de autores como Guilford quien opina que *la creatividad pertenece a los aspectos generales*

del aprendizaje, el cual puede ser adquirido y transferido a otros campos o quehaceres o Torrance cuyas pruebas pueden aplicarse a cualquiera de los niveles educativos (Alsina et al., 2009). Estos tests pueden ayudarnos, a través de la información facilitada con su aplicación, a potenciar la competencia creativa en el alumnado, y aunque Valero (2003) opina que la creatividad no se puede expresar con términos matemáticos, no puede medirse o pesarse, reconoce la existencia de técnicas que sirven para apreciar el grado de creatividad.

También debemos tener en cuenta factores que pueden frenar la creatividad, y en este sentido Bernabeu y Goldstein (2009) manifiestan que existen actitudes que pueden matar la creatividad como: falta de libertad, exceso de crítica y autocrítica, temor al ridículo, ideas estereotipadas, bloqueo en la expresión de emociones, ideas o sentimientos, falta de empatía, desconfianza, falta de autenticidad o falta de respeto.

En este sentido, Zaragoza (2009) opina que es importante eliminar las barreras o impedimentos psicológicos que suelen deteriorar las actividades expresivas musicales en grupo, siendo este el primer paso para enriquecer el aprendizaje musical. Según este autor, todos podemos optar a una amplia gama de posibilidades para el desarrollo intra e interpersonal favoreciendo el autoconocimiento, la cohesión social y el conocimiento de nuevos caminos para la expresión y la comunicación, lo cual puede conseguirse a través de la práctica de las potencialidades que ofrece la música, no sólo desde la parte técnica sino también desde la parte emocional y creativa.

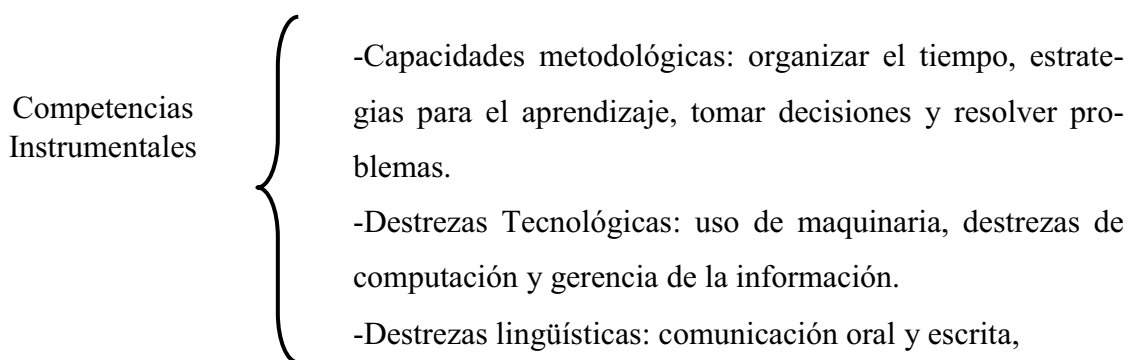
La Competencia Creativa permite mostrar de manera los conocimientos adquiridos en la práctica del LM, pues dejando libertad y flexibilidad al alumno para crear sus propias actividades, el mismo descubrirá los conocimientos adquiridos y cómo aplicarlos, desde la resolución de problemas musicales, tales como la composición, reacción auditiva, improvisación vocal o instrumental, que sólo serán posibles si hay un conocimiento previo. Además, desde esta competencia nos podemos acercar a la improvisación, combinando así los elementos del LM aprendidos de manera autónoma.

-La Competencia instrumental

La competencia instrumental, tal como la definen Geibler y Hege (1997) significaría controlar capacidades y destrezas para asumir hábitos de conducta y dominio, en nuestro caso en el lenguaje musical, entendiéndola como la posesión de las diferentes herramientas y recursos que nos permitan conseguir los objetivos marcados, así como el desarrollo de las actividades correspondientes.

Para Zaragoza (2009), esta competencia se refiere a juicios de valores y actitudes que favorezcan situaciones y contextos positivos. Aquí, el aprendizaje instrumental será significativo con la reflexión de las habilidades cognitivas utilizadas para el aprendizaje musical valorando y compartiendo la experiencia y el disfrute de la música.

Otra manera de entender la competencia instrumental la hallamos en Murga y Quicios (2006) quienes elaboran un esquema de competencias donde desglosan las competencias instrumentales de la siguiente forma:



Estas competencias instrumentales, cuya función sería de medio o herramienta para obtener un determinado fin, combinaría habilidades manuales, destrezas en la manipulación de ideas, habilidades lingüísticas, y como dice Blanco (2009) las competencias con función instrumental incluyen las habilidades cognitivas (capacidad de comprender, utilizar ideas y pensamientos), capacidades metodológicas (planificar el tiempo, estrategias para aprender, tomar decisiones y solucionar problemas), habilidades relacionadas con la tecnología y destrezas vinculadas a la comunicación oral y escrita .

El desarrollo de esta competencia dentro del LM tendrá como objetivos ser competente tanto en su práctica como en el conocimiento de los contenidos, así como su ejecución en otros medios distintos de los tradicionales, tales como la utilización de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de otras competencias (auditiva, creativa o comunicativa). Tomando el esquema anterior, de Murga, y Quicios (2006) para aplicarlo al LM, a nuestro entender serían prioritarias las capacidades metodológicas por tratarse de la parte organizativa, siguiendo las destrezas que permitirán la comunicación y en último lugar pero no menos importante, situaríamos las destrezas tecnológicas, pues entendemos que estos recursos deben aplicarse tras un conocimiento del LM y de la organización del mismo.

- **La Competencia Musicológica**

La musicología, definida por López Cano (2010), es el estudio erudito de la música, no en su vertiente práctica, sino en el ámbito teórico y discursivo, atendiendo a su particular carácter de actividad académica, artística y praxis sociocultural, siendo la palabra el instrumento a través del cual se expresa el musicólogo. La competencia musicológica la entenderíamos como todos aquellos contenidos referidos tanto a la teoría de la música como a su historia, con una aplicación significativa, es decir, no tanto una acción teórica como su aplicación a la práctica del LM (reconocimiento de formas musicales, cambios que afectan a la agógica y dinámica, reconocer épocas y estilos, etc.).

Esta competencia, para Zaragoza (2009) representará el conocimiento teórico de la música que enriquezca la expresividad y percepción en la interpretación, creatividad y audición, sin descuidar las emociones que la música puede suscitar, su significado, estilo, o estructura, entre otros parámetros, reflexionando sobre ellos con el fin de una mejor comprensión.

El campo del conocimiento musicológico estaría dirigido a la investigación del arte musical en su vertiente física, psicológica, estética y cultural. La siguiente figura nos muestra los diferentes campos musicológicos:

Musicología Histórica	Organología. Notación. Composición. Iconografía. Fuentes. Terminología. Praxis interpretativa. Biografía. Estilística.
Musicología Sistemática	Acústica. Psicología de la música y de la audición. Filosofía de la música. Fisiología de la voz y del oído. Sociología de la música. Fisiología de la ejecución instrumental. Pedagogía musical. Etnología musical.
Musicología Aplicada	Construcción de instrumentos. Teoría de la música. Crítica musical.

Figura 25. Campos musicológicos.

Fuente: Michels (1982).

Esta competencia permitirá la reflexión sobre las demás competencias, a través del conocimiento teórico práctico de los contenidos del LM, ofreciendo al alumnado la posibilidad de llevar al terreno del dialogo y de la expresión verbal lo que se va aprendiendo más allá de lo puramente musical, para acercarse a ámbitos emocionales y axiológicos.

En la siguiente figura hemos distribuido el listado de actividades anteriormente tratadas, ubicándolas en el grupo de competencias propuestas, disponiendo alguna competencia en dos o más grupos por entender que pueden compartirse.

Competencia Comunicativa	<p>a) Compartir vivencias musicales con el grupo que le permita enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo.</p> <p>b) Vivenciar los elementos constitutivos de la Música, por medio de la entonación, audición, improvisación y creatividad, en el trabajo individual o en grupo.(1)*</p> <p>c) Conocer los elementos del LM y su evolución histórica, para relacionarlos con las obras musicales dentro de su tiempo y su circunstancia.(2)*</p>
Competencia Rítmica	d) Utilizar la disociación motriz y auditiva necesaria para ejecutar o escuchar con independencia desarrollos rítmicos o melódicos simultáneos.

<p>Competencia Auditiva-perceptiva</p>	<p>e) Desarrollar las capacidades de percepción, expresión y análisis del LM a través de la audición y práctica musical.</p> <p>i) Reconocer a través de la audición y de la lectura estructuras armónicas básicas.</p> <p>b) Vivenciar los elementos constitutivos de la Música, por medio de la entonación, audición, improvisación y creatividad, en el trabajo individual o en grupo.(1)</p>
<p>Competencia Creativa</p>	<p>b) Vivenciar los elementos constitutivos de la Música, por medio de la entonación, audición, improvisación y creatividad, en el trabajo individual o en grupo.(1)</p>
<p>Competencia Instrumental</p>	<p>h) Interpretar correctamente los símbolos gráficos y conocer los que son propios del lenguaje musical contemporáneo.</p> <p>j) Utilizar los conocimientos sobre el LM para afianzar y desarrollar hábitos de estudio que propicien una interpretación consciente.</p> <p>f) Reconocer y representar gráficamente obras, fragmentos musicales a una o dos voces realizadas con diferentes instrumentos.</p>
<p>Competencia Musicológica</p>	<p>g) Comprender las bases teóricas sobre la grafía y conceptos fundamentales de la música.</p> <p>k) Conocer los elementos del LM relativos al «jazz» y la música moderna.</p> <p>c) Conocer los elementos del LM y su evolución histórica, para relacionarlos con las obras musicales dentro de su tiempo y su circunstancia.(2)</p>

Figura 26. Competencias y actividades del lenguaje musical.

Fuente: Elaboración propia.

* Indicamos con (1) y (2) actividades que pueden ubicarse en más de una de las competencias musicales.

El motivo de simplificar el listado de competencias a un grupo de seis es por practicidad que supone el concentrar a un campo reducido una amplia gama de contenidos, habilidades y destrezas, facilitando la elaboración de las programaciones..

No debemos olvidar que en una clase de LM se da una diversidad de alumnado también en cuanto a instrumento musical escogido por ellos, por lo que los contenidos no se deben limitar a los más característicos o más utilizados, sino atender a las diferentes necesidades de cada alumno y a las características o necesidades que implica su instrumento musical, traduciéndose así en un conocimiento de las claves, ritmos y polirítmias, lecturas muy graves o muy agudas (excediendo el pentagrama en su parte superior e inferior), conocimientos elementales de armonía, utilización simultánea de las dos manos, el transporte a tonalidades vecinas u otros contenidos teórico prácticos que les son necesarios poner en práctica según las características del instrumento musical en el que se manejen. Se trata de necesidades demandadas por el alumnado, recordando siempre que son adultos y sus características en el aprendizaje van encaminadas en algunos casos a intereses particulares que no siguen el ritmo de una programación didáctica general.

2.1.2.5. Lenguaje Musical vs Movimiento Corporal

En esta serie de epígrafes relativos respecto al LM no podíamos olvidar al movimiento corporal y al lenguaje que utiliza, pues tanto el movimiento como el cuerpo son parte esencial en una disciplina artística y, dado el carácter activo de la música su relevancia es todavía mayor. Según Refsum (2007), cuando se habla de que la música es movimiento no se refiere sólo a las ondas, pues el movimiento físico también es responsable de la producción del sonido. El movimiento corporal parece ser una parte integral tanto en el rendimiento como en la percepción musical.

Comenzaremos por los puntos comunes entre los dos lenguajes, el musical y el corporal, cuyo importante nexo de unión sería el propio cuerpo. Agógica, dinámica, ritmo, espacio, comunicación e interpretación son algunos de los términos que suelen compartir ambos lenguajes.

Cabe recordar, antes de seguir con este tema, que la comunidad docente, no cuenta con una formación específica respecto a la conciencia corporal que facilite la utilización de las habilidades comunicativas (Rodríguez et al. 2013). Entendiendo que el cuerpo puede ser una potente herramienta comunicativa del LM, cabe pensar que la formación del profesorado en este sentido, sería un punto a tener en cuenta.

Riveiro Holgado (s/d) resume en la siguiente figura los paralelismos que se dan entre el LM y el lenguaje del movimiento:

LENGUAJE DEL MOVIMIENTO	LENGUAJE MUSICAL
El Cuerpo.	El sonido (vibración a través del espacio).
Sensibilización y conciencia del cuerpo.	Altura.
Actividades básicas del cuerpo.	Timbre.
Control y orden del movimiento: técnicas.	
El tiempo. Pulso. Medida y métrica. Ritmo. Duración.	El ritmo y la métrica. Pulso. Métrica y acento. Duración.
Dinámica. Cantidad y cualidad del movimiento.	Dinámica. Intensidad. Fluidez y aire musical. Agógica.
Espacio. Dimensiones. Direcciones. Planos espaciales.	Área instrumental. Materiales e instrumentos. Orden y control de la vibración: habilidad y técnicas. Conjunto instrumental (orden tímbrico).
Grafía. Representación gráfica y lecto-escritura.	Grafía. Representación gráfica: lecto-escritura.
Comunicación y formas sociales. Gesto. Relación. Lenguaje expresivo (carga intencional concreta).	Comunicación. Interpretación (lenguaje expresivo).
Coreografía. Forma de movimiento o estilo de danza.	Forma musical y Composición (concepto estético). Melodía-armonía (simultaneidad sonora). Creación expresivo-estética.
Esfuerzo. Fuerza. Flujo.	

Figura 27. Paralelismos entre lenguaje musical y lenguaje del movimiento.

Fuente: Riveiro Holgado (s/d).

El primer elemento de la figura anterior, el cuerpo, bien puede entenderse como el instrumento o medio a través del cual se llega al acto de comunicación, interpretación o representación, en cambio este autor establece el paralelismo a través de los diferentes elementos constitutivos del sonido, la altura y el timbre. Si bien podemos entender que la música habla desde el sonido y el movimiento se expresa a través del cuerpo, también la

sensibilización y la conciencia corporal están presentes en el LM. Así mismo opinamos que el esfuerzo, aunque de modo diferente, se manifiesta en los dos lenguajes, pues en la proyección del sonido es necesaria la implicación corporal.

El conocimiento corporal, la coordinación y disociación de movimientos, la acción refleja, el equilibrio, el control en tensión, la relajación muscular, y muchos más objetivos de índole psicomotriz, son contenidos curriculares que pueden encontrarse tanto en música como en actividades para el desarrollo físico y psicomotor (Laucirica, Ordoñana, y Muramendiáraz, 2009).

Podemos establecer muchos y fuertes lazos entre la música y el movimiento del cuerpo, tanto en la interpretación musical, en la danza; así como en la variedad de movimientos de los oyentes. Hay pruebas de que en las sensaciones de las personas, el movimiento del cuerpo forma parte integral de la música como tal, y que las sensaciones de movimiento son portadoras eficientes de información (Godøy y Jensenius, 2009). Estos autores reconocen que aunque quede todavía mucho camino por recorrer, tienen suficientes motivos para afirmar que las sensaciones de los movimientos corporales son unas de las características más destacadas tanto del estilo como del género musical.

Aportaciones del Movimiento corporal al aprendizaje del Lenguaje Musical

La educación musical en general no ha tenido presente al cuerpo como medio de comprensión, utilizando el movimiento en la enseñanza tradicional del LM como un recurso más; así por ejemplo, el análisis en la audición musical se ha relacionado con una actividad mental, a pesar de que trabajos recientes ponen en relevancia la comprensión a través de la experiencia, recuperando así el destacado papel del cuerpo y las respuestas emocionales (Jacquier y Pereira, 2010).

La implicación del cuerpo en el terreno auditivo supone vivenciar el significado de la música comprometiéndose de manera actitudinal a través de las respuestas corporales como estrategias de comprensión, aportando además información referente a la estructura de la obra o intenciones expresivas del intérprete, datos estos que han sido revelados por estudios realizados sobre movimientos corporales (movimientos de cabeza, tronco, extremidades, faciales, etc.) de los intérpretes musicales (Jacquier y Pereira, 2010). Así,

estos autores ponen en relevancia el movimiento corporal como elemento fundamental de la experiencia musical. Y siendo conocedores de que el aprendizaje formal de la música no incluye el movimiento, analizan y reflexionan sobre la incidencia que tienen el movimiento corporal. Añaden además, que la Educación Musical tampoco se ha preocupado de cuál es el rol del cuerpo respecto a la comprensión musical, tan solo los movimientos de la mano para indicar dirección o altura, o dar palmas para representar un determinado ritmo, en el ámbito del LM.

El cuerpo es el medio donde transcurren las emociones, a través de la expresión facial, el tono muscular, la voz o el movimiento corporal, etc. El cuerpo, según explica López Cano (2005), puede colaborar de diferentes maneras en la cognición musical. Así pues es relevante el papel activo de nuestros sentidos en los procesos perceptuales. Las acciones motoras que acompañan a la interpretación musical simulan el mundo interno del intérprete con su producción sonora, a la que se añade otra unión, la que simula el propio instrumento musical que puede producir diferentes patologías como callos, rojeces, adopción de malas posturas, etc. y en cuya prevención o cura se podría situar a la técnica Alexander⁸.

López Cano (2005) aporta la siguiente relación de actividades en las que el cuerpo se ve implicado en la percepción musical:

1. Actividad motora productora de sonido musical.
2. Actividad motora que acompaña la producción de sonido musical.
3. Propiocepciones⁹.
4. Acciones, posturas o patologías corporales desarrolladas por la música.
5. Neurología, fisiología, sensoriomotricidad y niveles cognitivos superiores en la audición.
6. Actividad motora manifiesta en la percepción musical.
7. Proyección metafórica de esquemas cognitivos corporales.
8. Emociones musicales.

⁸ Método de reeducación psicofísica, para restablecer el buen uso del organismo de cada persona mediante la evitación consciente de hábitos perjudiciales, como los asociados a tensiones indebidas y malas posturas. Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/T%C3%A9cnica_Alexander.

⁹ Propiocepción: sentido que informa al organismo de la posición de los músculos, regulando la dirección y rango de movimiento y permitiendo reacciones y respuestas automáticas. Interviene en el desarrollo del esquema corporal y en la relación de éste con el espacio. Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Propiocepci%C3%B3n>.

9. Semiotización corporal de la música.
10. Discursos corporizados sobre la música.

Atendiendo a lo anterior y aportando nuestra experiencia partiendo también de metodologías como la de Dalcroze, el movimiento corporal aplicado en las clases de LM nos permite asimilar conceptos de relacionados con la agógica y la dinámica, además del fraseo o estructura de una pieza o fragmento musical, también nos permite reaccionar para distinguir compases, o funciones tonales dentro de una tonalidad, añadiendo además la musicalidad o comunicación que la totalidad del cuerpo nos permite a través de su movimiento.

Aportaciones del Lenguaje Musical al Movimiento corporal.

El ritmo es movimiento (Dalcroze)

El pedagogo J. Dalcroze partía de que las primeras experiencias de aprendizaje son de origen motriz y el ritmo musical solamente puede adquirirse a través de una implicación global. Así, la educación rítmica se podrá desarrollar mediante marchas o movimientos corporales, estableciéndose el cuerpo como el intermediario entre sonido y pensamiento (Conde, Martín y Viciano, 2004).

En opinión de Dalcroze, la sensibilidad nerviosa (*sensibilité nerveuse*) permite reconocer y experimentar todos los matices cualitativos de la actividad motriz, estableciendo conexiones entre las ideas artísticas y musculares. Por ello, Dalcroze dice que el objetivo de la *plástica animada* es conseguir el equilibrio entre las acciones corporales, permitiendo sentir y expresar la música corporalmente. No se trata propiamente de una coreografía sino más bien de expresar o interpretar una música a través del cuerpo (Juntunen, 2004).

Tanto el LM como el lenguaje corporal pueden comportarse como medios comunicativos, nutriéndose el uno del otro, así el LM a través de su práctica se acerca al movimiento corporal estableciéndose una conexión que favorecerá la adquisición de contenidos, ya sean para la disciplina interpretativa musical como corporal (danza, baile, expresión corporal). En general suele dissociarse el aprendizaje musical del aprendizaje de la danza, cuando en realidad deberían compartir, al menos sus inicios. Como ya hemos mencionado en otro

apartado, cualquier contenido del LM que se vivencie corporalmente con anterioridad a su teorización seguramente se asimilará mejor, pues de la misma forma este trabajo perceptual facilitará la comprensión para el fraseo, la respiración, la comprensión de los incisos o motivos melódicos, la polirítmia o polifonía, conceptos utilizados en el campo del LM que permitirán al bailarín conceptualizar sus movimientos para una mejor asimilación coreográfica.

En este sentido, Zaragoza (2009) remite al currículo para recordarnos que la rítmica, el movimiento y la danza son procedimientos de expresión musical, es decir, a través de ellos podemos llegar a adquirir conocimientos relacionados con la expresión musical, y cuya práctica debemos incluir en nuestro quehacer docente. Al igual que la danza y el movimiento lamentablemente se sitúan lejos del aprendizaje musical, añadiendo además la carencia del docente respecto a su formación en este ámbito. Afortunadamente cada vez más se dispone de oferta formativa de estas características.

Si el aprendizaje musical puede hacer aportaciones al movimiento y a la danza, el referente más claro lo podemos hallar en Dalcroze, quien a través de su método fundamentado en el ritmo y el movimiento se convirtió en uno de los principales innovadores que influyeron en la danza moderna. Sus investigaciones se dirigieron a combatir la arritmia, cuya causa, según él, es debida a la falta de armonía en los factores intelectuales. Su método se fundamenta en la asimilación de los ritmos mediante la repetición, el encadenamiento lógico de causa y efecto, en el que la música es la causa y el efecto sería el movimiento junto con la acción expresiva y la economía corporal en la que el ritmo musical ordena al ritmo interior, siendo sus principales puntos de estudio en la danza la respiración y la orquestación de los movimientos (Markessinis, 1995), elementos estos últimos característicos de la música.

El autor anterior enumera las siguientes reglas de conjunción cuerpo/mente según el método de Dalcroze:

- Establecer una comunicación rápida entre cerebro y cuerpo.
- Crear automatismos que aseguren el funcionamiento muscular. Toma de conciencia de nuestra personalidad.
- Aprender a relajarse para que el cuerpo se disponga a recibir órdenes del cerebro.

- Máximo resultado con el mínimo esfuerzo, creando costumbres motrices y reflejos.
- Canalizar las fuerzas vivas del ser humano para llevar una vida ordenada, inteligente e independiente.

También Mead (1994 en Frego, s/f) cita cuatro premisas básicas que resumen la filosofía Dalcroze donde se puede apreciar nuevamente la relevancia del cuerpo como herramienta de aprendizaje musical:

1. *La gimnasia rítmica despierta las imágenes físicas, auditivas y visuales de la música en la mente.*
2. *Solfège (solfeo y entrenamiento auditivo), la improvisación y la gimnasia rítmica en conjunto trabajan para mejorar la musicalidad expresiva y mejorar la comprensión intelectual.*
3. *La música puede ser experimentada a través del habla, el gesto y el movimiento. Estos igualmente se pueden experimentar en el tiempo, el espacio y la energía.*
4. *Los seres humanos aprenden mejor cuando el aprendizaje se da a través de múltiples sentidos. La música debe ser enseñada a través del tacto, la cinética, la fonética, y los sentidos visuales.*

LM y lenguaje corporal, aunque no compartan la simbología respecto su representación gráfica, pueden presentar un léxico común y una práctica que les une. Ritmo y movimiento son elementos fundamentales tanto para un lenguaje como para el otro, ofreciendo la posibilidad de ayudarse mutuamente en su aprendizaje, así las dificultades rítmicas se ven minimizadas si se practican desde la percepción corporal. Control, equilibrio, relajación o coordinación se presentan como contenidos relevantes para una mejor práctica interpretativa musical que podemos adquirir desde el movimiento y la expresión corporal, así como cualquier contenido de índole perceptual.

Distinguir los diferentes elementos constitutivos de la música a través de una respuesta corporal facilita la comprensión conceptual además de unir sensaciones, emociones o sentimientos que surgen de manera espontánea al dejar que el cuerpo reaccione a los diferentes estímulos musicales.

Bachmann (1998) nos habla de la gramática del movimiento según Dalcroze, planteando unos ejercicios que favorecen el desarrollo de:

- Elasticidad (capacidad para volver a la posición inicial una determinada parte del cuerpo o en su totalidad).
- Contracción y relajación muscular (de forma brusca o progresiva y en diferentes partes del cuerpo).
- Respiración (influencia sobre el cuerpo).
- Punto de partida y llegada (sensación muscular de origen y final. Fraseo).
- Impulso y reacción voluntarios o involuntarios (influencia de los impulsos sobre movimientos secundarios).
- Gestos y encadenamientos (sentido espacial).
- Actitudes (espacio personal, equilibrio, sensación de línea, forma, dirección desde una actitud individual o grupal).
- La marcha y sus adornos (puntos de partida, desplazamientos del peso del cuerpo, saltos con y sin impulso, longitud, marcha, salto y carrera).
- Puntos de apoyo y resistencias (actitudes en diversas situaciones de inestabilidad, resistencia a un movimiento determinado o contra un obstáculo).
- Utilización del espacio (desplazamientos individuales o colectivos, diferentes encadenamientos).

Como dice Del Bianco (2007), la relación entre música y movimiento corporal se manifiesta en el espacio, creando lo que denomina “imágenes audiomotrices- espaciales”. Esta autora nos explica, en referencia al método Jaques-Dalcroze, la importancia del movimiento corporal para adquirir la conciencia y clarificación del movimiento musical que permitirán a través de la sensación muscular formarse el alumno una imagen interna del sonido, el ritmo y la forma musical, para poder corregir y mejorar tanto la audición como la interpretación. Añade además que una mejor transmisión de la musicalidad puede conseguirse trabajando la sensación muscular desde la estimulación motriz global, la percepción y la conciencia corporal, como un solfeo musical en el espacio, que permita percibir de manera visual contenidos musicales, sintiendo y haciendo propios dichos contenidos

antes de ser intelectualizados, o dicho de otra manera, se llegaría a la teoría desde la práctica y no a la inversa, como se ha venido haciendo durante años.

La autora anterior cita los siguientes ejemplos que nos ayudan a explicar cómo se llegaría a una educación musical a través de la motricidad global:

- Tomar conciencia de la métrica y los compases musicales desde las nociones de peso y desplazamiento.
- Percibir los matices a través de la tensión y la relajación.
- Entender el fraseo a partir de la orientación en el espacio.
- Tomar conciencia del espacio sonoro utilizando el movimiento en el espacio (distancia entre las notas de una escala, intervalo o acordes).

Según Trías (s/d), el método Dalcroze tiene como base, la música y como instrumento ejecutor, el movimiento. El método Dalcroze llega a la educación musical a través de la práctica activa del alumnado, armonizando sus habilidades de conciencia y percepción, siendo la participación del cuerpo el camino para llegar al conocimiento musical. En palabras de esta autora, la finalidad del método es:

adaptar el movimiento a los diferentes tiempos de la música, saber seguir corporalmente las alternancias de un tiempo corto y un tiempo largo, saber distinguir un fraseo, tomar conciencia del silencio, poder interpretar el acento métrico, binario o ternario, etc. (Trías, p.5).

Dalcroze (1965, en Martín Escobar, 2005), opina que el hecho sonoro y el movimiento están conectados instintivamente, percibiéndose la música a través de todo el cuerpo y no solamente con el oído, pues la música despierta imágenes motrices. De esta manera, el cuerpo puede representar cualquier fenómeno musical.

En la siguiente figura mostramos elementos cuya relación establecen un nexo de conexión entre el lenguaje musical y el lenguaje del cuerpo:

MÚSICA	CUERPO
Intensidad.	Altura del movimiento (energía en el movimiento).
Matices en general.	Tensión y relajación muscular.
Tempo (movimiento o aire).	Desplazamiento en el espacio.
Timbre/Color.	Desplazamientos del peso/masa corporal.
Tono (grave/agudo).	Pesadez/ligereza en los movimientos.
Silencio.	Ausencia de movimiento.
Métrica y compases.	Nociones de peso en el desplazamiento.
Conciencia del espacio sonoro.	Movimiento en el espacio.
Fraseo.	Orientación en el espacio.

Figura 28. Relación entre lenguaje musical y lenguaje corporal.

Fuente: Elaboración propia.

Es evidente que el cuerpo puede ser un importante y significativo instrumento de comunicación, contribuyendo a la mejora de otros lenguajes. Si observamos hablar a las personas, no nos sorprenderemos al percatarnos de que sus palabras van reforzadas con gestos, miradas o expresiones faciales para recalcar el mensaje. Una mirada de sorpresa o de perplejidad, un movimiento de manos para indicar una determinada cualidad, una tensión de hombros, etc. En el caso del LM, puede ir más allá, aprovechándose mutuamente de sus posibilidades, así la música se sirve del cuerpo para llegar a los contenidos musicales y el cuerpo puede nutrirse de la música para su calidad y control muscular. En nuestra opinión y a partir de la información anterior, psicomotricidad y percepción musical caminan de la mano en beneficio mutuo, para una mejor comprensión de los diferentes campos artísticos en los que cuerpo y música son utilizados. Dalcroze sería quien despertara esta conciencia que, aunque en otros tiempos no tuviera la aceptación que él esperaba, hoy es habitual ya encontrarnos música y movimiento como un tándem idóneo para la educación musical.

2.1.2.6. Los métodos activos en Pedagogía Musical y el Lenguaje Musical

En el ámbito musical solemos entender diversas aceptaciones de *método*; una como concepto (libro) y otra que consistiría en una serie de ejercicios ordenados cuya realización iría de lo más simple a lo más complejo. El método también puede comprender la acción del profesorado en el aula, entendiéndose en este caso como el procedimiento que acaba-

mos de mencionar (Jonquera, 2004). Un método será más válido cuanto mejor conduzca de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de la experimentación a la reflexión, de la observación a la abstracción. Como ya dijo Comenius en 1657 en su *Didáctica Magna*, “*todos los estudios deberán ser ordenados de tal modo que aquellos que vengan más tarde dependan de los primeros y los que vinieran primero queden fijados en la mente de los que les siguen*” (Hemsey de Gainza, 1964).

En opinión de Loras (2008), el fundamento de la enseñanza musical la encontramos en el filósofo de origen checo, *Comenius* (Juan Amós Komensky de Comma) a través de su *Didáctica Magna, seu omnes omnia docendi artificum*, pero fue Rousseau quien divulgó un método de escritura y lectura musical simplificadas, aunque la autoría del mismo se atribuya a Jean Jacques Souhaitty, siendo su objetivo el de facilitar la lectura musical con menos signos y más fáciles que los tradicionales. Este método también utilizaba los números para la entonación adjudicando un número a cada nota:

Do	RE	MI	FA	SOL	LA	SI
1	2	3	4	5	6	7

Siguiendo con este método, para indicar la octava superior bastaba con dibujar un punto en la parte superior de la cifra y si se quería indicar la octava inferior, el punto debía colocarse en la parte inferior del número. Para las alteraciones accidentales se utilizaba una línea diagonal de forma ascendente y de izquierda a derecha en los sostenidos y a la inversa en los bemoles, quedando el becuadro sin ninguna indicación. También Wilhem cuenta con diferentes propuestas para la enseñanza musical, como que en su iniciación, se prescinde de los signos habituales, y las escalas se cantan utilizando los números.

Loras (2008) destaca que la maestra Sarah Glover, ya en el año 1835 crea el sistema que unifica todas las tonalidades, método que más tarde fue perfeccionado por John Curwen (*Tonic Sol-Fa*) y que también utiliza las sílabas rítmicas, conocido en Alemania como *Tónica-do*. Por otra parte, Pierre Galin, pensaba que la mayoría de los que habían estudiado música no sabían cantarla, así, basándose en Rousseau, desarrolló un método para facilitar el canto y la lectura musical, aunque su eficacia sólo se da si la rítmica o la tonalidad

no son muy complicadas. El método *Enseñanza de la Música por la educación metódica del oído* del compositor francés André Gedalge, basado en las ideas de Wilhem, se centra en la entonación a través de la relación interválica de las notas de la escala, cantando su número de orden, eliminando así el uso de las claves.

Rousseau (1712-1778) fue uno de los más destacados por la preocupación en el campo pedagógico musical, aunque en su época ya había quien se interesaba por el aprendizaje musical, como Pierre Galin (1786-1820) cuyo método, el *métoplaste* utilizaba una notación cifrada sustituyendo así a la notación común. También fue importante la actuación del francés Guillaume Louis Bouquillon (1781-1842), conocido como Wilhem, quien introdujo el canto en las escuelas, fundando además varios orfeones y creando un método para la enseñanza del canto (Estévez, s/f).

Pestalozzi (1745-1827), pedagogo suizo que contribuyó a que la práctica musical se extendiera, daba relevancia a las canciones nacionales en la escuela, reconociendo los beneficios y el carácter armonizador de la práctica del canto. Fröbel (1782-1852) también defendió el ejercicio del canto junto a la pintura y el modelaje. Maurice Chevais (1804-1864) defensor del método activo y directo, propuso la técnica de fononimia para representar la altura del sonido a través de la mano, siendo este sistema uno de los más utilizados. También cabe destacar la acción del compositor y pedagogo André Gédalge (1856-1926) cuya labor fue la de fijar el DO en la memoria de los alumnos, encaminándose a conseguir el oído absoluto (Trallero, 2004).

Recordemos que en el contexto inglés, John Spencer Curwen (1816-1880) desarrollará el método *Tónica-Sol-Fa* cuya base está en la presentación de los sonidos desde las triadas de tónica, dominante y subdominante (Toro, 2010). Otra importante aportación fue la de Itard (1775-1838) quien observó que el oído puede ser educado. La contribución de Decroly (1871-1932) fue la creación del método global que más tarde se aplicaría a la música. Decroly, según explica Muset (2007) sitúa al alumno, en su método global de lectura, delante de la frase y no en las letras o sonidos, lo cual implica por parte del discente mayor actividad, atendiendo al interés que muestra por saber leer, por el significado de la frase, siendo su primer paso el memorizar y reproducir escrita y oralmente la frase, para pasar posteriormente a su análisis.

En el ámbito americano cabe citar a Dewey (1860-1952) cuya didáctica se fundamentaba en el conductismo (Trallero, 2004). Para Dewey es importante la combinación entre el enfoque activo y social en el ámbito educativo, en una concepción de la educación progresista, en constante reconstrucción y reorganización, entendiendo la escuela como re-constructora del orden social, poseyendo la escuela una función social. Además, Dewey adjudica al docente el papel de guía y orientador. Según Dewey cabe encontrar diferencia entre educación y adiestramiento, relacionando el hecho social con la educación, lamentando que se adiestra más al ser humano, al incidir en su actividad para la adquisición de hábitos y no para educarlo (González Monteagudo, 2007).

El siglo XX, nos explica Violeta Hemsy de Gainza (2004), ha sido el de los grandes métodos de la iniciación musical, siendo los precursores en Inglaterra con el ya mencionado “Tonic-Sol-Fa”, en Alemania “Tonika-DO” y en Francia el método de M. Chevais. Los principales métodos pedagógicos en la enseñanza de la música, según Díaz y Giráldez (2007) son: Dalcroze - Justine B. Ward - E. Willems - M. Martenot - Z. Kodály - C. Orff – S. Suzuki. En Europa y Norteamérica se difundieron los métodos activos como los de Pestalozzi, Decroly, Fröbel, Dalton, Montessori, seguidos más tarde y en el ámbito europeo de E.J. Dalcroze, E. Willems y Martenot mientras que J. Dewey difundió sus ideas en Estados Unidos.

Respecto a la relación entre método y docente, Zaragoza (2009) opina que no se dará una enseñanza de calidad sin unos conocimientos pedagógicos sólidos, aunque esta calidad no va ligada necesariamente al conocimiento de muchos métodos, siendo lo importante que el docente sepa por qué utiliza uno o unos determinados métodos. Por esta razón, hemos incluido en la relación anterior algunos otros métodos, por su complementación en nuestra práctica docente. Indudablemente no los comentamos todos, pues ni es el objetivo de la tesis.

Antes de abordar de manera individual algunos de los métodos más relevantes cabe señalar las aportaciones acerca de los métodos sensoriales que Toro (2010) nos deja desde su tesis en la que analiza materiales dirigidos a la enseñanza de la música. Según esta auto-

ra, el introductor de Froebel en España fue Pablo Montesinos allá por el 1840, mientras que Pedro de Alcántara García Navarro, oriundo de Córdoba, será su continuador. Ya en el siglo XX, tanto Benedito como Llongueres empiezan aplicar la metodología de Dalcroze.

Método Dalcroze

E. Jaques Dalcroze, pedagogo y compositor suizo, se oponía al aprendizaje mecánico de la música. A través del movimiento corporal trabajaba la educación del oído y el desarrollo perceptivo del ritmo. Según Silvia Del Bianco (en Díaz, 2007) este método es multidisciplinario, relacionando música y movimiento corporal. El solfeo musical en el espacio posibilita visualizar las diferentes nociones musicales. El aprendizaje se realiza en grupo, trabajando capacidades de adaptación, imitación, reacción, integración y socialización. Se adquiere además una educación auditiva activa con la ayuda del movimiento, tomando conciencia del cuerpo y aprendiendo a improvisar corporal y musicalmente. A través de la motricidad global se llega a la educación musical, utilizando también material auxiliar como pelotas, aros, cintas, pentagramas en el suelo, pañuelos... o pequeña percusión como panderos, claves, crócalos etc. (Arroyo, 2009).

Para Dalcroze (Boyarsky, 2009) la música era la mejor manera de conciliar mente, cuerpo, espíritu y emoción. Este pedagogo suizo, profesor de armonía en el conservatorio de Ginebra, observó que el punto débil de sus alumnos era el ritmo, la falta de relación entre el oído, las emociones y cuerpo, por ello su metodología fue organizándose en tres partes: la gimnasia rítmica, que utiliza el movimiento corporal para estudiar el ritmo, el solfeo y el estudio de las relaciones tonales, y la improvisación. En este sentido, Dalcroze comprobó que entrenar los dedos, los ojos y los oídos, pues era necesario que todo el organismo participara. Su trabajo, como dice Boyarsky (2009), tuvo una importante incidencia en músicos, compositores, bailarines, coreógrafos, actores, dejando muchos ejemplos prácticos. Actualmente, los docentes formados en la pedagogía de Dalcroze se instruyen en el movimiento, armonía, solfeo, improvisación, piano, y en su pedagogía.

Dalcroze empezó sus investigaciones a raíz de las dificultades detectadas en sus alumnos en las clases de solfeo. Su método se desarrolla a través de ejercicios corporales que permiten crear una imagen interior del sonido, ritmo y forma. Su método de educación musi-

cal (Euritmia) relaciona el movimiento corporal y la música, como menciona Alsina (en Díaz y Giráldez, 2007) un *solfeo musical en el espacio*, que teoriza los elementos musicales a través de la práctica corporal, enriqueciendo además en la toma de conciencia de nuestro cuerpo, desarrollando la motricidad global, parcial y fina y formando el oído a través del movimiento. El espacio pasa a formar parte del fenómeno sonoro y motor, estableciendo contacto a través de la comunicación no verbal y la expresión personal.

También Betés de Toro (2000) se refiere al método de Dalcroze como un solfeo corporal a través del cual se adquiere una mejor comprensión del LM. La rítmica, como explica Cruces (2009) favorece la motricidad (percepción, expresión corporal) incidiendo en la capacidad de pensar y la expresión musical. Así, la metodología Dalcroze se entiende como una *educación por la música y para la música*, a través de la cual se potencia *la armonización de los movimientos físicos y la capacidad de adaptación para la música*, donde se pone en relevancia la coordinación del movimiento con el ritmo trabajando a la par:

- La atención.
- La inteligencia.
- La sensibilidad.

Aunque la metodología de Dalcroze se diseñó inicialmente para la formación en Conservatorios, pronto se aplicó en la Educación Musical para escolares, pues a través del movimiento rítmico los alumnos empiezan a pensar y expresarse musicalmente. En definitiva, la filosofía de Dalcroze era desarrollar una sociedad más musical a través de la formación rítmica en la escuela (Campbell, 1991, en Frego, s/f).

Como dice Alperson (2012), Dalcroze ya destacaba la innata relación entre música y cuerpo incidiendo en que cualquier concepto musical puede ser aprendido desde el gesto o el movimiento, convencido además de la alianza entre audición y movimiento corporal, por ello no es de extrañar que tan significativo método despierte el interés por investigadores por conocer los efectos del método de Dalcroze también en alumnado adulto.

También para Wedin (2012) como ya lo pensara Dalcroze, la música afecta al cuerpo y éste a la música, existiendo una conexión que se convierte en una potente herramienta

pedagógica. La Eurítmica, dice esta autora, se utiliza en dos sentidos, por una parte para aprender y entender la música y por otra parte para mostrar y expresar la música, aplicable tanto a niños como a adultos y fundamentándose en la musicalidad, proporcionando un conocimiento básico de la música. A través del movimiento, añade esta autora, se llega a la comprensión de sus diferentes elementos (pulso, ritmo, etc.). Así, los adultos exigen diferentes contenidos, métodos y objetivos, así como un profesorado diferente (Rohwer, 2005).

Método Kodály

Zoltan Kodály, compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista, crea un método basado en la educación del oído y en la adquisición de una voz bien educada. Según explica Subirats, (en Díaz y Giráldez, 2007) Kodály estaba convencido de que la música debía estar en la escuela desde los primeros años. La base de su educación musical está en la música tradicional, introduciendo el canto a partir de la escala pentatónica y trabajando el ritmo por separado. Otros puntos de su método son la práctica con un instrumento elemental de percusión, la ejecución colectiva, y vivenciar las canciones.

Como dice Albaugh (2000), Kodály compartía con Platón la idea de formas buenos ciudadanos y que era el Estado quien tenía la responsabilidad de ofrecer una buena Educación Musical. A raíz de su nombramiento como *Primer Director Suplente de la Academia Nacional* pudo introducir su programa de educación musical, cuya consecuencia fue la creación de un proyecto dirigido a formar docentes en su metodología.

Los principios básicos de su metodología, según apunta la autora anterior, son:

- *El canto diario, junto al ejercicio físico, desarrolla igualmente el cuerpo y la mente del niño.*
- *La cultura musical debe iniciarse tan pronto como sea posible en los parvularios.*
- *La instrucción rítmica comienza con actividades relacionadas con el movimiento, la percusión corporal y los juegos tradicionales.*
- *El canto colectivo está considerado como la mejor iniciación de la educación musical.*
- *El estudio de la lectura musical empieza en la escuela primaria, iniciando las figuras rítmicas antes de exponer la lectura del pentagrama.*

- *Los conceptos teóricos básicos pueden ser introducidos mediante un repertorio de canciones y rimas infantiles folklóricas.*
- *Se debe establecer una base sólida de lectura y de coordinación rítmica además de la percepción auditiva antes de iniciar el estudio de un instrumento.*

Su planteamiento global va desde la canción, el juego, bailar potenciando la memoria, así como juegos infantiles, rimas, etc. provenientes de la cultura de su país, además de interpretar, escuchar y analizar la música clásica o desarrollar habilidades musicales tales como leer y escribir en el pentagrama, discriminación auditiva, improvisar y/o componer.

Esta autora subraya un elemento importante tener en cuenta y es que Kodály no se basa en el pentatonismo por ninguna cuestión especial, sino simplemente por ser la base de su música popular, por tanto y para seguir su metodología esta cuestión debe adaptarse al folklore en particular de cada país. En este sentido, en España su método no se basaría en el pentatonismo, puesto que el folklore español no lo comparte como base.

Sobre esta metodología, Beauvillard (2006) nos explica que se trata de un método fundamentalmente vocal, cuyo trabajo también va dirigido a desarrollar otras facultades intelectuales, además de las puramente artísticas. A través de fragmentos musicales de canciones tradicionales se trabaja el LM. Su fundamento está en la lecto-escritura, las sílabas rítmicas, la fononimia y el solfeo relativo. En la siguiente figura podemos observar las diferentes posiciones que adoptan las manos para representar las notas, según el método de Kodály.

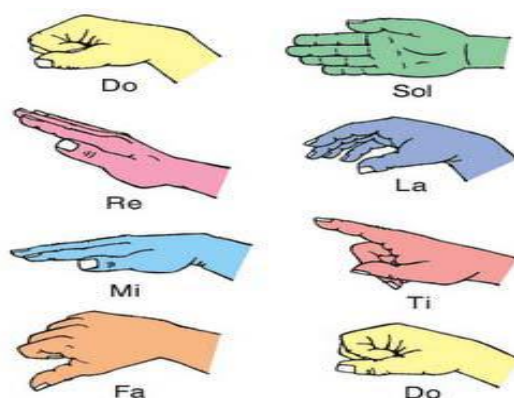


Figura 29. Posiciones de la mano para indicar las notas musicales.

Fuente: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5026.pdf>

Este sistema de situar los sonidos con diferentes formas y posiciones que adopta la mano al dirigir el canto¹⁰, dan al sonido un carácter visual, aunque estos signos se refieren al solfeo relativo y no al solfeo absoluto.

Por otra parte cabe resaltar en su método la influencia de otras metodologías anteriores como las sílabas rítmicas de Pierre Galin, los signos manuales de John Curwen, el solfeo relativo cuyas raíces se halla en Guido D'Arezzo o la Eurítmia de Jaques Dalcroze, así como principios de Pestalozzi o Rousseau (Albaugh, 2000).

No olvidemos, como dice Albaugh (2000), que a lo largo de la historia de la educación musical, los números han sido un recurso, pues en su opinión es más lógico y fácil para los niños, así por ejemplo, los grados se cantarían suprimiendo la última sílaba para aquellas cifras con más de una: “cua“ “cin-”, seis, “siet-”

Método Ward

De origen americano, la pedagoga Justine B. Ward, creó su propio método desarrollando su labor pedagógica en territorio francés, aunque sus aportaciones se extendieron al resto de Europa (Betés de Toro, 2000).

Estas aportaciones, según Juan R. Muñoz (en Díaz y Giráldez, 2007) se centran en la música clásica y popular y especialmente en el canto gregoriano, partiendo siempre de lo conocido y contando con la motivación del alumnado. El desarrollo del oído se entiende unido al desarrollo de la voz y la vista. El método de Justine Ward se centra en la formación vocal.

Respecto al LM, Ward representa los sonidos corporalmente siendo su representación gráfica a través de números del 1 al 7. Los estudios sobre canto gregoriano de Justine Ward le proporcionaron elementos y recursos para desarrollar su método pedagógico, que utiliza juegos vocales para que sus alumnos aprendan a utilizar la voz sin esfuerzo, siendo fundamental el trabajo del timbre, además de cuidar la resonancia y la respiración. Utiliza

¹⁰ Cabe recordar al inglés John Curwen quien a través de su método denominado *Tónica-Sol-Fa*, introdujo antes que Kodály la fononimia, mientras que el francés Joseph Chevé también utilizó el solfeo silábico, haciendo que las partituras fuesen más simples de leer y facilitando la entonación con su método mnemotécnico-numérico (Toro, 2010).

el do móvil y establece una relación entre nota y gesto a través del cual se vivencia también el ritmo. Estos gestos rítmicos derivan del *arsis* y *tesis* (elevación y reposo) del canto gregoriano. La métrica se establece a partir de golpes de un dedo sobre la palma de la otra mano, añadiendo el lenguaje métrico. Este método se estructura en cuatro años o niveles (Díaz y Giráldez, 2007).

Martenot

Ser músico es disponer de facultades de receptividad que permiten a todos los aspectos del ser entrar en resonancia con las vibraciones sonoras y con el mensaje del que éstas no son más que el soporte (Martenot, 1993).

Maurice Martenot, violoncelista, ingeniero y compositor francés, se interesó por la psicología de su alumnado, llevándole a profundizar en lo que necesitaba en cada momento. Impartió clases de iniciación musical, tanto a niños como a adultos, siendo su metodología aplicada tanto a la enseñanza general, escuelas de música o conservatorios. Martenot trata en su método de dar una respuesta global a cada uno de los elementos que forman el LM (Arnaus, en Díaz y Giráldez, 2007).

Los objetivos de Martenot, según explica Betés (2000), son:

- Amar la música.
- Poner el desarrollo musical al servicio de la educación.
- Favorecer el desarrollo del ser.
- Dar medios para canalizar las energías.
- Transmitir los conocimientos teóricos en forma viva, concretándolos en juegos musicales.
- Formar auditorios sensibles a la calidad.

En opinión de Àngels Arnaus (en Díaz y Giráldez, 2007), Martenot presenta las fórmulas rítmicas a través de la improvisación rítmica y el trabajo sensorial. El ritmo es la fuerza del movimiento que impulsa la acción, debiéndose encontrar la independencia entre la pulsación y la fórmula rítmica, lo cual supone independencia mental y muscular.

Respecto al LM, para Martenot, la escucha y atención son esenciales, el carácter lúdico camina con el esfuerzo y además de favorecer el desarrollo humano, las artes deben formar parte de la educación. Los ejercicios que propone Martenot estimulan la expresión constante. Utiliza el canto libre para la desinhibición del alumno además de iniciarlo en el transporte, incluyendo la música popular para los ejemplos musicales (Àngels Arnaus, en Díaz y Giráldez, 2007).

La relajación se considera fundamental, dando importancia, a través del gesto y del control muscular, al instrumento humano. En este método se empieza por el ritmo, siguiéndole el gesto, a través de movimientos breves de la mano. La audición interior así como su desarrollo, son fundamentales (Frega, 2008).

Método Montessori

María Montessori, pedagoga italiana, nacida en una familia burguesa, fue la primera mujer en obtener la licenciatura en medicina en Roma. Ayudante de psiquiatría, se encaminó hacia la educación de los niños que presentaban algún tipo de deficiencia mental, observando que los problemas eran más de origen pedagógico que no médico (Velasco, 2010). Montessori utilizó su método en niños con deficiencias físicas, especialmente en ciegos, por lo que se centró en la estimulación de otros sentidos, especialmente en el oído y el tacto (Betés, 2000).

El especial interés de Montessori por la música le llevó, además de incluir la música es su proyecto creativo, a la creación de unas campanillas, afinadas según la escala diatónica mayor, pues su interés se centraba, entre otros, en la educación auditiva (Jonquera Jaramillo, 2004).

En opinión de Zapata (1989) parte de la diferencia entre el niño y el adulto. Sus principios pedagógicos respecto al niño son:

- Principio de libertad.
- Principio de la actividad.
- Principio de la vitalidad.
- Principio de la individualidad.

El movimiento es la expresión del yo y factor indispensable para la construcción de la conciencia; es el medio tangible y pone al yo en contacto con la realidad (Zapata, 1989). Para este autor, las nociones de espacio y tiempo se conciben a través del movimiento, factor que Montessori considera como la unión entre concepción interior y ejecución exterior.

Aunque Montessori destinó su método a los niños, bajo nuestro punto de vista, la educación auditiva a través de elementos sonoros ordenados, como el caso de las campanillas, puede ser un recurso muy válido para el trabajo de audición de los adultos.

Método Orff

Carl Orff comenzará el aprendizaje musical en Múnich de la mano de una gran pianista, su madre. Fue en esa misma ciudad donde creó la *Güntherschule*, una escuela de música rítmica y danza junto a la bailarina y pedagoga Dorothee Günther (López Ibor, en Díaz y Giráldez, 2007). Según explica esta autora, acerca del método Orff, la combinación entre música, movimiento y lenguaje, formarían los tres pilares fundamentales de esta pedagogía, incidiendo en la interpretación, la creación, el análisis y la escucha. Entre sus bases se encuentra el trabajo en grupo, además del instrumental característico que lleva su nombre, cuyo diseño corrió a cargo de Karl Maendler inspirándose en los xilófonos africanos e instrumentos del Gamelán, de Indonesia.

El punto de partida del método Orff son las canciones, recomendándose melodías compuestas sobre el pentafonismo e inicialmente trabajando la 3ª menor descendente, sin olvidar que el punto central del método es el ritmo (Frega, 2008). El ritmo es la base del LM del sistema pedagógico de Carl Orff, suponiendo una alternativa al solfeo tradicional. Parte de la célula generadora del ritmo, haciendo sentir la música antes de aprenderla a través de la voz, el instrumento, la palabra y el cuerpo. Como hizo Kodály, Orff también toma elementos del folclore de su tierra, pero el fundamento de su método es la palabra, y ésta genera el ritmo. La figura de negra es la primera en el aprendizaje de este método por ser considerado el pulso más natural. El trabajo melódico se desarrolla a través de la escala pentatónica para pasar después a la escala heptatónica. Antes de pasar a los instrumentos de percusión utiliza la percusión corporal.

Método Paynter

John Paynter, compositor inglés, ve útil incorporar la música contemporánea a la escuela al resultar muchas obras de fácil acceso para su ejecución y comprensión. Con respecto a la creatividad, Paynter opina que también pueden ser creativos aquellos que no tengan el dominio de una técnica, lo que enlaza con los compositores contemporáneos experimentales y las nuevas grafías que permitan representar este tipo de música de manera sencilla, dirigiendo el interés hacia lo lúdico-expresivo, porque si bien la notación convencional es necesaria para el aprendizaje musical, puede que no lo sea tanto para la escuela o la formación del melómano (Espinosa, en Díaz y Giráldez, 2007). Según esta autora, Paynter opina que la música forma parte de la formación integral de una persona y debería relacionarse con otras artes y disciplinas.

Paynter (1999) aboga por un lenguaje creativo para el currículum de música. En su libro *Sonido y estructura* plantea una serie de proyectos y sus correspondientes trabajos para abordar la composición de manera creativa. Para Betés (2000) Paynter, además de heredar el quehacer de Willems, se inspira tanto en Murray Schafer como en las teorías cognitivas.

Para Gainza (2003), los primeros *creativos* dentro de la educación musical y que compartieron con sus alumnos ejercicios de creatividad fueron George Self (Inglaterra), Brian Dennis y –los más conocidos- John Paynter y Murray Schafer.

Método Murray Schafer

Formado en territorio canadiense, concretamente en el Conservatorio de Música de Toronto, Murray Schafer plantea un camino diferente en el que el docente y el alumno no especializado pueden realizar acciones musicales que no se reduzcan al dominio de un instrumento o canto, interpretación orquestal o coral, para lo que es necesario un trabajo especializado (Espinosa, en Díaz y Giráldez, 2007). Según esta autora, la propuesta de Murray Schafer se desarrolla por dos caminos, uno en el que el sonido se entiende como la materia prima de la comunicación sonora y otro en el que el sonido es percibido dentro del ambiente, de la vida cotidiana.

Según Betés (2000) Murray Schafer se acerca a la pedagogía musical tomando como referencia el lenguaje musical contemporáneo, a través de la creación e incorporando las grafías que permitan comprender ese lenguaje contemporáneo.

Método Suzuki

El pedagogo Shin'ichi Suzuki, autor del método que lleva su nombre y cuyo padre estuvo vinculado a la música a través de la construcción del *shamisen*¹¹, inició su formación en Japón continuándola en Berlín (Jonquera, 2004). Explica esta autora que el rasgo más característico de este método es el no utilizar la lectoescritura inicialmente, imitando la manera de aprender la lengua materna, escuchando y practicando de manera “oral”, Además comenta las siguientes características:

- Se dirige a niños comunes (se puede comenzar a los dos años y medio).
- Se reconoce plenamente el valor del ejercicio, necesario para lograr resultados en la práctica instrumental, desarrollando con ello la paciencia.
- Se requiere la constante participación de los padres.
- Se alternan clases colectivas en grandes grupos, con clases individuales.
- Al trabajo de conjunto se le atribuye un significado fuertemente motivador.
- El maestro constantemente demuestra su amor por la música.

Christophe Bossuat (en Díaz y Giráldez, 2007) explica que Suzuki intentaba que sus alumnos aprendieran las piezas de memoria adquiriendo así una mayor cualidad en la expresión musical.

Como dice Beauvillard (2006), en este método el solfeo forma parte de la enseñanza, pero se introduce más tarde, siendo parte relevante de este método la participación de la familia, aunque este elemento pueden ser para el alumno tanto un elemento motivador como frustrante (Jonquera, 2004).

¹¹ Cordófono tradicional japonés

Método Tomatis

Aunque las aportaciones de Alfred Tomatis no se pueden entender como un método, puesto que no lo es, si complementan a la audición, percepción, atención y también inciden en el ámbito de la terapia. Precursor del “efecto Mozart”, el otorrino Alfred Tomatis estudió los efectos de la música sobre el ser humano. Partió en sus estudios de que las bajas frecuencias eran dañinas mientras que las altas frecuencias eran beneficiosas, encontrando estas en buena parte de la obra de Mozart (Beauvillard, 2006).

El trabajo de Tomatis se utiliza en adultos para superar depresiones, desarrollar estrategias de comunicación, mejorar el proceso de creación y desempeño en el trabajo o aprender lenguas más fácilmente. Según Schwarz y Ronald (2002) el método Tomatis mejora el aprendizaje y la capacidad de comunicación y concentración y motivación, a través de la música, como medio para relajar y estimular.

Método Willems

Hay que vivir los sonidos, después sentirlos y posteriormente ser conscientes de ellos (Willems en Betés, 2000).

Javier Fernández (en Díaz y Giráldez, 2007) explica que esta pedagogía se inspira en el método global. Toma la escala diatónica pero tiene en cuenta las otras escalas como la pentatónica o los modos antiguos. También incluye los movimientos corporales como la marcha, salto, carrera, galope, o balanceo entre otros. Respecto a la lectoescritura, desde el primer momento relaciona los sonidos con su nombre, a través de la lectura relativa y más tarde absoluta. Trabaja el dictado a partir de la memoria musical y la audición interna. Se practica cotidianamente la improvisación rítmica y melódica.

Edgar Willems, centra sus actividades en el juego, a través del cual descubre ritmos interiores investigando los planos instintivos, afectivos y mentales. Las fases que propone trabajar son las siguientes:

- Desarrollo sensorial auditivo.
- Desarrollo del instinto rítmico.
- Canciones elegidas pedagógicamente.
- Desarrollo del *tempo* y del *carácter* mediante marchas.

Algunas de las bases del método de Willems son:

- Unión entre música, ser humano y diferentes reinos de la naturaleza.
- Ordenamiento natural y jerárquico.
- Orden de desarrollo idéntico al de la adquisición de la lengua materna.

Respecto al LM, Willems se interesa por la educación del oído y del sentido rítmico, excluyendo procedimientos extramusicales, como colores, fononimia, dibujos o historias, por tanto los elementos que utiliza están relacionados con la música (material auditivo, ejercicios rítmicos, de percusión o corporales, canciones, temas de la música clásica o vocabulario específico de música, además de marcar el compás con el gesto). Se trata de un método global en cuanto a toma de conciencia, utilizando la participación activa de los alumnos, incluyendo saltos, galope, carrera, saltillo, movimientos rotatorios, etc.

En la lectoescritura une desde el primer momento las notas con su nombre y la improvisación se desarrolla como base natural de un lenguaje, mientras que respecto la teoría musical, los contenidos son vivenciados con anterioridad a su teorización. La educación instrumental seguirá los mismos principios (Díaz y Giráldez, 2007).

Para Willems y Chapuis (1994), el solfeo debe desarrollar la audición tanto en el plano sensorial como en el afectivo y mental, siendo fundamentales las canciones de intervalos. Las lecturas se practicarán primero en altura relativa y después en absoluta. El dictado se desarrollará desde la audición interna y la memoria. Además la improvisación y la rítmica se practicarán de manera regular. Respecto a la teoría estos autores opinan que debe llevarse a cabo desde la vivencia. Así resumen en tres puntos a tener en cuenta:

1. Vivir los fenómenos musicales.
2. Sentirlos sensorialmente y afectivamente.
3. Saber lo que se vive, y más adelante, vivirlo conscientemente. No tendremos, pues, más que un mínimo de teoría para un máximo de práctica interiorizada.

Betés (2000) resalta de Willems la importancia que le da a la persona, estableciendo una correspondencia entre elementos del ser humano como sensibilidad, voluntad e intelecto, con elementos musicales como el ritmo, la armonía y la melodía, desarrollando su método

en tres etapas: introducción, relación entre sonidos y símbolos, y preparación al solfeo y al instrumento.

Estas palabras se refuerzan con las propias de Willems (2011) para quien la música beneficia al impulso de la vida interior, dirigiéndose a las principales facultades humanas, por ello este autor propone las siguientes pautas:

- La Educación Humana como primer objetivo.
- La Educación Musical como medio para desarrollar las principales facultades humanas.
- La pedagogía, didáctica, metodología, son guías para el docente.
- La técnica, fórmulas, recetas, son medios a tener en cuenta.

No por ello descuida los elementos, que según su opinión son vitales, como los básicos: *ritmo*, *tempo*, *compás* y las subdivisiones del tiempo (binarias o ternarias), melodía, (sonidos, intervalos melódicos), escalas y modos, armonía (intervalos armónicos y cadencias), pues hasta las pequeñas fórmulas rítmicas son expresiones de vida.

Método Wuytack

Este pedagogo natural de Lovania a quien se le debe la difusión de la metodología de Carl Orff, puesto que fue alumno suyo directo, trabaja la audición a través de herramientas originales con las cuales se ayuda al alumno a seguir tanto la forma como la instrumentación (Oriol, 2005).

La metodología empleada según el mismo Jos Wuytack (Wuytack y Boal, 2009) centra su interés en la audición musical activa a través de los musicogramas¹² partiendo de su propia experiencia, enseñando a niños, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta su nivel musical. Entre sus principios están:

- La participación activa, tanto física como mental.
- Focalizar la atención sobre la música que se está escuchando.
- Análisis de la forma musical mediante la asociación de lo visual (musicograma) con lo escuchado.

¹² Partituras gráficas que utilizan dibujos, colores o imágenes para representar una audición o fragmento musical.

El musicograma es un registro gráfico de los acontecimientos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical. (...). En el musicograma están indicados la forma y los elementos musicales (ritmo, melodía, textura, timbre, dinámica, tiempo). Los materiales musicales que pueden ser más fácilmente perceptibles se representan con determinados colores, figuras geométricas y símbolos. Esta representación está basada en principios psicológicos de la percepción. Por ejemplo, los colores indican semejanza y contraste de los temas musicales; una línea horizontal representa la métrica y los símbolos de los instrumentos indican la instrumentación (según su orden de presentación en la partitura). Aun antes de escuchar la música, si vemos su representación en un musicograma podemos percibir su forma y sus temas (en colores distintos). Asimismo cuando vemos el símbolo de un instrumento podemos reconocer fácilmente qué instrumento toca y escucharlo mejor (Wuytack y Boal, 2009).

Método Yamaha

Fue creado por Genichi Kawakami. Se requiere que los padres participen activamente en la experiencia musical de sus hijos, a quienes se les enseña los tonos musicales, pautas rítmicas y armonías. A través de un teclado electrónico, los alumnos aprenden a tocar y a leer música, participando también en actividades de grupo, canto y entrenamiento del oído. Este método está implantado en más de 40 países (Habermeyer, 2001)

Respecto a las estrategias para aprender los materiales musicales, los autores anteriores destacan la importancia de adaptarlas a la música y a la edad de los alumnos, aumentando el número de actividades con movimiento para los más pequeños. Otros recursos serían: la voz (cantar motivos y temas), tocar las melodías con la flauta dulce, instrumental Orff para determinadas actividades melódico-rítmicas, movimientos corporales y danzas, pintar o dibujar.

La siguiente figura muestra a modo de resumen los principales rasgos de los métodos activos que se desarrollaron fundamentalmente en el siglo XX y de los cuales se nutren pedagogos actuales.

ELEMENTOS DEL MÉTODO					
Método/ Autor	Lenguaje Musical	Ritmo	Características	Fundamentos del método	Audición
Willems	Escala diatónica. Pentatónica. Modos griegos.	Salto, marcha, galope, carrera.	Desarrollo sensorial, auditivo y rítmico. Canciones. Juego.	Educación del oído y sentido rítmico. Relaciona los sonidos con su nombre desde el principio. Excluye lo extramusical.	Dictado. Audición interna.
Kodály	Escala pentatónica.	Instrumentos de percusión. Ritmos por separado.	Educación del oído y voz. Fononimia. Do relativo (móvil).	Canciones populares. Sentido de la ejecución colectiva.	A través de las canciones.
Orff	Pentafonía. 3ª menor descendente.	El ritmo es el punto central del método. Figura negra (pulso natural). Escala heptatónica	Combinación entre música, movimiento y lenguaje. Creación..	Trabajo en grupo. Instrumental Orff. Música del folclore de su tierra.	Sentir la música antes de aprenderla. Análisis y escucha.
Dalcroze	Solfeo musical en el espacio. Teoriza los elementos musicales a través de la práctica.	Ritmo a través del movimiento	Material auxiliar (aros, pañuelos, gomas elásticas elásticos...)	Educación del oído y ritmo a través del movimiento corporal. Eurítmia. Solfeo. Improvisación.	Audición activa a través del movimiento.
Montessori	Las nociones de espacio y tiempo se conciben a través del movimiento.	Potencia el sentido del ritmo.	Para alumnos con deficiencias visuales.	Centra la educación en el resto de los sentidos (excepto la vista).	Educa especialmente el oído.

ELEMENTOS DEL MÉTODO					
Martenot	Trabaja la entonación utilizando la sílaba “nu” mientras sigue el movimiento melódico con la mano. Transporte.	Primero el ritmo seguido del gesto.	El ritmo impulsa la acción. Independencia mental y muscular.	Fundamental la relajación. Canto libre para desinhibir al alumno. Música popular.	Audición interior y su desarrollo.
Ward	Representa los sonidos corporalmente. Grafía por números (1 a 7). Do móvil.	Gestos rítmicos. La métrica a través de golpes de un dedo.	Formación vocal. Fundamental el trabajo del timbre.	Música clásica, popular y canto gregoriano.	Desarrollo del oído unido a la voz y a la vista.
Suzuki	El solfeo se aprende más tarde.		La música se aprende como un idioma.	Memoria. Pensado para el violín. Importancia de la participación familiar.	
Paynter	Notación no convencional.		Música contemporánea. Creatividad.	Improvisación musical en grupo e individual.	Escuchar Explica crear
Murray Schafer	Se acerca al lenguaje contemporáneo.		Creación e incorporación de nuevas grafías	Docente y el alumno no especializado pueden realizar acciones musicales que no se reduzcan al dominio de un instrumento o canto, interpretación orquestal o coral.	Saber escuchar. Silencio.

ELEMENTOS DEL MÉTODO					
Wuytack	Elementos del lenguaje musical a través del musicograma.	Ritmo a través del musicograma.	Participación activa, física y mental. Focalizar la atención sobre la audición	Importancia a la voz, a la improvisación, al movimiento y a la instrumentación. Musicograma. Análisis de la forma musical.	Audición musical activa.
Yamaha	Se aprende tocar y a leer música a través del teclado electrónico		Tonos musicales, pautas rítmicas y armonías	Participación activa de los padres	A través del teclado

Figura 30. Principales rasgos de los métodos activos del siglo XX.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información precedente.

Los métodos activos de Pedagogía Musical y Lenguaje Musical en España.

Podemos remontarnos, como dice Toro (2010) al siglo XVIII, pues tenemos muestras de autores y materiales dirigidos a la educación musical, por ejemplo en el Archivo de la Catedral de Córdoba, donde se conserva el Manual de Diego de Roxas y Montes: *Prontuario armónico y conferencias teóricas y prácticas de canto-llano con las entonaciones de coro y altar, según costumbre de la Santa Iglesia Catedral de Córdoba*, en el que se puede observar la mano del pentagrama así como elementos didácticos aportados por Guido d'Arezzo.

Así, siguiendo con la autora anterior y partiendo del siglo XVIII, pues como decíamos, ya se conocen métodos, para la enseñanza de la música en España. Se destacan los siguientes autores y sus métodos:

1. El Método mnemotécnico de Josef Joaquín de Virués y Spínola (1831).

Su método se basa en el sistema mnemotécnico, de carácter intuitivo y simbólico-visual, utilizando números y grafías para facilitar el aprendizaje de la música, aunque no se trata de un método de iniciación.

2. Método dialogado en el Tratado de Armonía de Guijarro y Ripol (1831).

Su método se dirige a aficionados, personas con conocimientos elementales y que deseen ampliar su formación en armonía, desde sencillas normas para facilitar la lectura, teoría e iniciarse en la composición.

3. La obra pedagógica de Hilarión Eslava (1845).

Aunque en su haber tiene muchas obras relevantes, en este contexto cabe destacar su *Método Completo de Solfeo* cuyo rasgo característico es la presentación global de los contenidos teóricos y prácticos dirigidos a la entonación y audición.

4. Los nuevos métodos de enseñanza del Canto y de simplificación a la lectura musical de Juan de Castro (1856). Su método pretende renovar lo hecho hasta el momento y adaptarse a las realidades de la época equilibrando teoría y práctica, poniendo relevancia en la respiración y teniendo en cuenta a los autores contemporáneos más importantes del momento.

Pero será a principios del siglo XX, como explica Nicolás Oriol (en Díaz y Giráldez, 2007), cuando la pedagogía musical empieza a buscar lenguajes más activos, creativos y participativos. Músicos y pedagogos empiezan a preocuparse por crear métodos que hagan más fácil la comprensión de la música. Como dice este autor, España inició este proceso con más de cincuenta años de retraso, no obstante, destacan una serie de músicos y pedagogos que se preocuparon en seguir estas líneas que se daban en otros países de Europa y que apuntamos a continuación: M. de los A. Cosculluela. L. Elizalde, J. Llongueras, M. R. Font Fuster, M. Sanuy Simón, e I. Segarra, entre otros nombres.

M. Ángeles Cosculluela

M^a Ángeles Cosculluela es musicóloga, pedagoga musical y compositora, aunque su actividad profesional estuvo centrada fundamentalmente en la docencia y en la investigación relacionada con la educación musical y musicoterapia. Publicó una veintena de libros,

compuso 24 canciones infantiles, textos para canciones y 11 melodías. En el año 1984 impulsó la campaña de pedagogía musical Chis-Chas, Cascabillo y Bigulín, que se mantuvo hasta el año 2005 (Oriol, 2007f).

Método Elizalde

Ruiz y Sánchez (2008) nos explican sobre Elizalde, que fue organista y compositor natural de Navarra. En el Conservatorio de San Sebastián terminó la carrera de piano. Ordenado sacerdote, se matriculó en el Instituto Pontificio de Música Sacra de Roma, diplomándose allí en órgano y más tarde, en Madrid estudiaría clave, prolongando los cursos en Innsbruck y Pistia. Es autor de *Aurrak, jo tixtua*. Respecto al LM, Luís Elizalde Ochoa, parte de la canción popular utilizando, como ya se hiciera en otros métodos, la fononimia, en este caso, de las posiciones de Chevais, quien sitúa el Do a la altura del diafragma (Oriol, 2007a).

Método Llongueres

Joan Llongueres nació en Barcelona, iniciando sus estudios a temprana edad de la mano de Domènec Mas i Serracant. Fue alumno de Enric Granados y Enric Morera además de formar parte del Orfeó Català. Fue director de Educación Musical de las Escuelas del Ayuntamiento de Barcelona. Dirigió la Educación Musical de las Escuelas Blanquerna y fue profesor de música y rítmica en el “Instituto Escuela” de la Generalitat. Fue alumno predilecto de E.J. Dalcroze cuyo método utilizó en niños discapacitados. En Barcelona fundó el Instituto de Rítmica y Plástica dirigido a niños, adultos y a la formación del profesorado. El aprendizaje del LM, y de un instrumento o la improvisación parten del estudio de la rítmica, trabajándose también la expresión corporal y la técnica musical.

Joan Llongueres introdujo el método Dalcroze en España y creó el actual Institut Joan Llongueres, único centro oficial que otorga el certificado del método de rítmica y plástica Dalcroze. La pedagogía rítmica alcanzó notable importancia gracias a este pedagogo (Oriol, 2007b).

M. R. Font Fuster

La religiosa dominica Rosa Font Fuster, se especializó en el canto gregoriano y en el método Ward. Estudió en Barcelona y Murcia, ampliando sus estudios en Salzburgo y París.

Ha impartido cursos de música en España y en muchos países de América, caracterizándose por transmitir la música y aplicarla a la educación general. El ritmo musical centra su labor investigadora (Oriol, 2007d).

Montserrat Sanuy

Montse Sanuy nació en Lérida, aunque estudió en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Especialista en folklore musical, canto coral y canto gregoriano, en Salzburgo completó sus estudios de Pedagogía música, en el *Orff Institut*. Introdujo el método Orff en España formando a profesores de diferentes Comunidades Autónomas. Pionera en introducir en la educación musical los medios de comunicación a través de la dirección y presentación de programas como “clave de sol”. Formó parte de la UNED a través del curso de música “Dramatización para Educadores en la Universidad” y fue profesora en la Universidad de Santiago de Compostela en el Máster “Creatividad Total”. Entre su producción se encuentran varios cancioneros y material didáctico como grabaciones, libros o discos (Lago, Piñero y Pliego, 2007).

Montserrat Sanuy Simón centra fundamentalmente su metodología en la pedagogía de Orff, dedicando su labor docente a la difusión de dicha pedagogía (Oriol, 2007e). En su libro *Aula sonora, hacia una educación musical en primaria* (Sanuy, 1996), utiliza un lenguaje fácil, dirigido al profesorado de primaria, cuya principal característica es su aplicabilidad práctica.

Método Ireneu Segarra

El Padre Ireneu Segarra nació en Ivars d’Urgell. Su formación musical giró en torno a la escolanía de Montserrat además, de sus estudios de armonía, composición, contrapunto y fuga (Escolanía de Montserrat, s/f). El padre Ireneu fue durante 44 años director de la Escolanía de Montserrat. De gran vocación hacia la docencia musical impulsó la escuela de pedagogía musical. Su método consta de 8 cursos, tomando la canción como base y especial relevancia a la educación sensorial, trabajando la educación rítmico-motora y el oído.

El método del padre Ireneu Segarra tiene como objetivos básicos:

- Desarrollar la sensibilidad musical con la participación activa en la práctica musical.
- Favorecer el conocimiento del LM y de sus signos básicos de lectura y escritura.
- Formar criterios personales de valoración estética.
- Desvelar vocaciones para una dedicación más especializada.

Ireneu piensa que se debería partir de la pentatonía y las escalas modales como en el método Kodály y el método Orff. Para Ireneu, la canción infantil es fundamental, eje alrededor del cual gira el aprendizaje musical (Oriol, 2007c).

La siguiente figura muestra a modo de resumen los principales rasgos de los métodos activos desarrollados en España.

ELEMENTOS DEL MÉTODO					
Método / Autor	Lenguaje Musical	Ritmo	Características	Fundamentos del método	Audición
Elizalde	Parte de la canción popular.	A través de la canción.	Posiciones según Chevais (Do a la altura del diafragma).	Fononimia. Canción popular.	A través de la canción.
Llongueres	Lenguaje musical a través de la rítmica y la improvisación	Con diferentes recursos materiales.	Rítmica y plástica. Expresión corporal. Improvisación.	Base del método Dalcroze.	A través de la expresión corporal.
Ireneu Segarra	A través de la canción. Pentatonía. Escalas modales.	A través de la canción.	8 cursos. La Canción. Participación activa.	Importancia a la educación sensorial. Desarrollar la sensibilidad musical.	A través de la canción.
M.R. Font Fuster	Modos gregorianos.	A través del canto.	Canto gregoriano.	Canto gregoriano. Importancia al ritmo musical.	A través del canto.
Sanuy	Centra su pedagogía en el método Orff.				
Coscolluela	Musicoterapia.				

Figura 31. Principales características de los métodos pedagógico-musicales en España.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información precedente.

Aunque no es tan conocido, el compositor y pedagogo Sergio Aschero, durante su estancia en España dio a conocer su método (sonocolor) para la lecto-escritura musical basado en la grafía no convencional, sistema que suprime la clave, el pentagrama, las notas, figuras y cualquier tipo de escritura tradicional sustituyéndolo por números de colores denominados "*sonometrones*" (Oriol de Alarcón, 2005).

También cabe recordar a Manuel Borguñó, que fue uno de los iniciadores de la Educación Musical en la escuela, en los años 30 (Oriol de Alarcón, 2005).

Se puede decir por lo anterior, que los métodos pedagógicos tienen en un lugar importante la voz y el cantar canciones. Atendiendo a nuestro trabajo y la importancia de cantar en los diferentes métodos pedagógicos, no debemos olvidar la importancia de conocer tanto las características vocales como la extensión o técnica vocal de los alumnos. Gustems y Elgdröm (2008) sitúan a la edad adulta como momento en el cual la voz está asentada, considerándose ésta estable entre los 20 y los 60 años de edad y cuya extensión puede alcanzar las dos octavas, aunque en las voces no entrenadas esta extensión se reduce. Estos autores nos recuerdan que la senectud vocal situada entre los 60 y 70 años de edad, etapa en la que se va manifestando un envejecimiento vocal, perdiéndose poco a poco la precisión en la emisión, la extensión y la intensidad, por ello es necesario ajustar el repertorio a las agrupaciones vocales integradas por personas de estas edades.

Para cerrar este apartado nos referiremos al documento de Hemsy de Gainza (2003), publicado desde la Conferencia pronunciada el 23 de agosto de 2003 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de La Maestría en Educación de La Udesa, en el que se hace referencia a algunos de los métodos citados anteriormente y su incidencia en diferentes países. Así, entre los años 30 y 40, en Alemania se da el método *Tonika DO*, de origen inglés (Tonic Sol-Fa), paralelamente también en otros países de Europa, principalmente en Francia, se desarrolla el método de Chevais, cuyas prácticas todavía siguen vigentes. Al igual que en Europa también llegarán a América los métodos activos de Pestalozzi, Decroly, Froebel o Montessori. Posteriormente Dalcroze revolucionará la pedagogía musical incluyendo el cuerpo como herramienta de aprendizaje, y sus principios se desarrollarán tanto en EEUU, Latinoamérica como en el resto de Europa – hoy podemos

encontrar asociaciones de Dalcroze prácticamente en casi todos los países del mundo. Tanto Dalcroze como Willems resaltaron en Suiza, Orff destacaría en Alemania, aunque su método sigue vigente también en EEUU y España, Kodály en Hungría y como Dalcroze, en muchos otros países del mundo. Suzuki además de Japón, seguirá los mismos pasos que los métodos anteriores.

Esta información nos lleva a pensar cómo se desarrolla la formación musical en otros lugares del mundo, por ello adoptamos sus ideas, contenidos y principios para tener en cuenta en nuestro trabajo y nuestro acercamiento didáctico.

2.1.2.7. La globalización, el método de proyectos y la interdisciplinariedad en la educación musical

La globalización de los procesos formativos, promueve la elaboración de programas de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que contempla la adquisición de nuevas competencias para la calificación profesional y la creación de una sociedad activa y participativa, una sociedad del conocimiento (López-Barajas, 2009: 111).

Al hablar de método global debemos citar a Decroly, cuya obra se dirige a la lectura global, en la que el alumno aprende a leer de la misma manera que aprendió a hablar, desde la vivencia (Decroly y Monchamp, 2002). En este sentido, Montserrat Fortuny aporta un vocabulario básico del que destacamos las siguientes definiciones:

Función de globalización: *Concepto psicológico que explica el procedimiento de la actividad mental y de toda la vida psíquica del adulto y especialmente del niño. Estos captan la realidad no de forma analítica sino por totalidades.*

Método global: *Forma de enseñanza o de aprendizaje fundada en el carácter global de la percepción y de toda la actividad mental. Se parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos que estas operaciones implican (Dubreucq-Choprix y Fortuny, 1988).*

Para Betés (2000) el método integral en música es como un método global integrado por diferentes áreas del campo musical, el desarrollo del cual es debido a pedagogos como Hemsy de Gainza. Fröbel recomendaba el método integral en la organización de los estu-

dios con el fin de comprender la relación de las materias, además de ser una importante aportación en la confección de unidades didácticas, entendiendo el *kindergarten*¹³ como una organización educativa integral en una determinada etapa de la vida (Colom, 2002). Las actuales formas de organización del trabajo necesitan de métodos de enseñanza-aprendizaje que estén acordes con los cambios sociales, culturales, económicos, laborales y tecnológicos que se están sucediendo. El método de proyectos, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, presenta situaciones reales que permiten adquirir tanto las competencias específicas como interdisciplinarias (Tippelt y Lindemann, 2001).

Como explica Gardner (1995b), el método de proyectos genera actividades a partir de intereses significativos para el alumnado, mediante la acción, la discusión y la reflexión. Cabe destacar como ejemplo de propuesta del método de proyectos en educación musical, *La vuelta al mundo musical* de Muñoz (2002) en la que se trata la variedad contextual de las sociedades multiculturales desde el punto de vista musical.

Tippelt y Lindemann (2001) citan las siguientes características respecto al método de proyectos:

- Afinidad con situaciones reales (las actividades planteadas se relacionan con el mundo real).
- Relevancia práctica (las actividades son importantes para la teoría y la práctica).
- Enfoque orientado a los participantes (las actividades se plantean según los intereses del alumnado).
- Enfoque orientado a la acción (el alumnado deben ponerlo en práctica).
- Enfoque orientado al producto (significatividad en el resultado).
- Enfoque orientado al proceso de aprendizaje:
 - Aprender a aprender
 - Aprender a ser
 - Aprender a vivir juntos
 - Aprender a hacer

¹³Jardín de infancia, con una pedagogía lúdica que manifiesta la importancia de la implicación del adulto en el niño.

- Aprendizaje holístico – integral (para adquirir todas las competencias, tanto cognitivas, afectivas como psicomotrices).
- Auto-organización (el proyecto lo gestiona el propio alumnado).
- Realización colectiva (trabajo en grupo por parte del alumnado).
- Carácter interdisciplinario (pueden intervenir diferentes áreas o materias curriculares).

Como dice Bernardo (1997), el aprendizaje significativo, es siempre un aprendizaje globalizado, entendiendo éste no como una sola materia, sino como una manera de trabajar donde colaboran todas las disciplinas para comprender una realidad única y compleja, lo que podríamos denominar “interdisciplinariedad”.

Este término, la interdisciplinariedad, en opinión de Galera (2001), se entiende como la interrelación entre diferentes contenidos de enseñanza-aprendizaje, y es condición necesaria para la globalización. Según este autor, la globalización muestra al alumnado la relación entre los contenidos de la enseñanza-aprendizaje y su realidad cotidiana, integrando también cualquier faceta de su personalidad. Como menciona este autor, el interés por la enseñanza globalizada no es reciente, pues ya autores como Montessori, Decroly (centros de interés) o Kilpatrick (proyectos) son precedentes relevantes.

En el ámbito formativo, podemos tomar como ejemplo de interdisciplinariedad el máster ofrecido por la Universidad de Barcelona *Educación Interdisciplinaria de las Artes*, en cuyo enfoque inciden en el estudio y experimentación de las actividades o manifestaciones artísticas que suelen desarrollarse por separado en los currículos y en la formación del profesorado (música, pintura, danza, poesía, teatro, etc.) (Sánchez, et al., 2010).

Frega (2007) sitúa a la didáctica como nexo de unión para desarrollarse la interdisciplinariedad entre diferentes materias, pues se deben establecer relaciones recíprocas, o como esta autora denomina, co-implicación, entre las didácticas de las diferentes disciplinas que permitan al alumnado relacionar sus conocimientos.

En la siguiente figura Zabala (2005) muestra las diferentes relaciones que pueden establecerse entre disciplinas:

MULTI DISCIPLINARIE- DAD	PLURI DISCIPLINARIE- DAD	INTER DISCIPLINARIE- DAD	TRANS DISCIPLINARIE- DAD
Sumativa	Contigüidad	Interacción	Unificación
Yuxtaposición de distintas disciplinas sin relación.	Yuxtaposición de disciplinas con relación o proximidad.	Interacción entre dos disciplinas o más.	Ejecución axiomática común a un conjunto de disciplinas.

Figura 32. Relaciones entre disciplinas.

Fuente: Zabala (2005).

Con respecto a los objetivos, contenidos y actividades que debe tener toda lección musical, según Frega (2008), el proceso de enseñanza–aprendizaje de una canción significa abordar los contenidos siguientes:

Melodía, armonía, ritmo, movimiento (tempo), forma, carácter, dinámica, texto, estilo (características), interpretación y representación corporal (movimientos sugeridos por cualquiera de los contenidos anteriores).

Así, la autora anterior propone una serie de actividades que considera necesarias para abordar una Unidad didáctica en una clase de música:

1. Ejercicios de educación auditiva.
2. Actividades de representación gráfica.
3. Ejercicios para desarrollar la capacidad creadora.
4. Ejercicios de juicio crítico.
5. Afinación de canciones.
6. Interpretación instrumental.
7. Utilización del movimiento.

Como podemos comprobar una unidad didáctica planteada siguiendo el listado anterior, sería abordada de manera global, pasando por todos los elementos que deberían desarrollarse en una clase de educación musical.

Una propuesta metodológica a este respecto sería la rítmica integral, que utiliza la expresión rítmica, gráfica y verbal y cuyo objetivo no es hacer especialistas en rítmica o danza ni pintores o poetas. Se trata de poner el ritmo al servicio del alumno para desarrollar su capacidad y personalidad, considerando la asociación entre ritmo y movimiento para la adquisición del sentido rítmico. Este método, además de enseñar las relaciones entre las duraciones, en una velocidad constante, también asocia los elementos dinámicos, agógicos y plásticos (Grazioso, 2007). En esta línea y centrándonos en la educación musical, opinamos que la metodología Dalcroze respondería acertadamente a una educación global o integral dirigida al ámbito musical y a todas las franjas de edad.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de globalizar los aprendizajes y la relevancia que el método global puede tener en la educación en general, y en particular en la educación musical, pues como materia dinámica y activa y como enseñanza artística que es, no debería desarrollarse solo desde la teoría pasiva y abordando los elementos de manera aislada, sino más bien desde la práctica activa aunque centralizándola en uno de los elementos relevantes por lo que respecta a los contenidos musicales, como es el ritmo.

Tanto la formación integral como su desarrollo a través de la interdisciplinariedad, permitirán al alumnado un aprendizaje más significativo, pues la presentación de las situaciones reales utilizando el método de proyectos, no sólo le preparará en competencias específicas sino también para la vida.

El LM, a diferencia del tradicional solfeo, es un aprendizaje más globalizado al entenderlo como un lenguaje en el que se aprende no sólo los contenidos teóricos sino también los prácticos, algunos elementos de armonía y análisis, añadiendo también en algún momento si es necesario datos históricos, de épocas y estilos, lo que permite cierta interdisciplinariedad en otras materias tales como el instrumento musical, armonía o historia. Por otra parte, el plantear un aprendizaje por proyectos permitirá, además de darle significatividad a la globalidad de los contenidos, acercarse a diferentes realidades para una mejor comprensión del LM y su función dentro del aprendizaje musical.

2.1.2.8. Competencias del docente de LM

*El maestro dice. El buen maestro explica.
l excelente maestro demuestra. El gran maestro inspira.*
William Arthur Ward (en Ortiz de Maschwitz, 2007).

El papel del profesorado en el s. XX ha cambiado, sometido a más exigencias y mayores responsabilidades; también las transformaciones sociales obligan a revisar los contenidos curriculares, modificar las metodologías y las condiciones de trabajo (Marcelo y Vaillant, 2009). Para Imbernón (2007a), básicamente la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con el resto agentes sociales.

Bautista y Pérez-Echeverría (2008), dividen en tres niveles un listado de obras de diferentes estilos y períodos históricos para la adquisición de contenidos para el aprendizaje musical de un instrumento, tanto para las enseñanzas Elementales, de grado Medio o Superior; recomendación que bajo nuestro punto de vista podría adaptarse también para la adquisición de contenidos para el aprendizaje del LM:

- 1r. Nivel Muy elemental. Donde se decodifican los símbolos gráficos de las partituras (símbolos musicales) y se aprende a reproducir la partitura (nivel elemental de notación musical).
- 2º. Nivel. Es una continuación del anterior, pero aplicando una lectura más profunda, estableciendo relaciones entre los símbolos musicales para poder comprender tanto elementos formales, armónicos como melódicos y así permitir adquirir unos conocimientos de carácter interpretativo.
- 3r. Nivel. Da continuidad al nivel anterior incidiendo además en el ámbito estético, expresivo y comunicativo. Permite la creatividad del intérprete en su interpretación.

Lo anterior nos podría inducir a pensar que se trata de una estrategia idónea para la adquisición de contenidos propios del LM, a través del aprendizaje de un instrumento musical. Pero por otra parte y siguiendo con los autores anteriores, el perfil de profesor de instru-

mento ha cambiado y ya no se limita a enseñar contenidos a través del estudio de las partituras, pues se convierte en el eje vertebrador para *promover, desde los primeros cursos del Grado Elemental, el desarrollo conjunto y paralelo de todos esos recursos, aunque algunos sean objeto de asignaturas específicas en los últimos cursos del Grado Medio (i.e. Análisis Musical, Historia de la Música, Estética)* (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008). Pero, ¿se forma a los futuros docentes en el ámbito psicopedagógico y didáctico? ¿Es la formación que se adquiere en los Conservatorios de Música la adecuada para impartir este tipo de docencia?

En opinión de Longueira (2011), es necesario que la formación musical docente se adapte a los nuevos retos que plantea el sistema educativo, asumiendo también las demandas respecto a las competencias, entendiendo la Educación Musical primero como Educación y después como Música, pues esta debe desarrollarse desde el conocimiento de la Educación.

La función del docente, es ayudar, orientar, transmitir, mediando entre el alumno y la realidad, dándole las herramientas necesarias para que pueda interpretar esa realidad, y fomentando el diálogo (Blanchard y Muzás, 2005). Según estas autoras, para poner al alumno como protagonista de su aprendizaje es necesario un nuevo modelo de profesor que surgirá a partir de nuevos elementos como:

- la autorreflexión sobre cómo aprendió él,
- una formación que le permita ser un profesor mediador y no un mero transmisor,
- contexto de trabajo en equipo,
- un nuevo modo de trabajo en el aula, llegando a la teoría desde la práctica y el análisis con otros profesionales.

Para Assman (2002) educar significa “defender vidas”. El aprendizaje es ante todo un proceso corporal unido a la sensación de placer sin la cual el proceso de aprendizaje se convierte en una mera instrucción. La educación, debe acompañarse de experiencias y no solamente de la adquisición de conocimientos. *¿Ser educador o educadora es aún una opción de vida que entusiasma? ¿Se puede hablar de fascinación de la educación sin pecar de ingenuo?* En este sentido y como dice Touriñán (2010), la educación artística -

también podría referirse a la educación musical u otro tipo de disciplina- no se limita a la didáctica de la Historia del Arte, pues es necesario, estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, así, cabe entender que la educación *es un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad*. El conocimiento de la educación artística es especializado, y debe utilizar conocimientos correspondientes a la educación, pues la Educación Artística se fundamentaría en la educación como práctica y como conocimiento de la propia educación.

Para el autor anterior, crear conocimiento especializado en la educación implica algo más que imitación y experiencia, así, el profesional de música será el especialista con dominio en la teoría, técnica y práctica de la educación que le permitirá desarrollar su tarea como docente de música, por tanto su ámbito se moverá dentro de los siguientes elementos:

- Conocimiento de la educación.
- Conocimiento del área o materia que imparta.
- Dominio de destrezas para ejercer su función.
- Competencia para ejercer su función.

En opinión de Bernardo (2004), la tarea del docente es más difícil y necesita de una mayor exigencia por parte del profesor cuando el objetivo es estimular y orientar al alumno, sustituyendo el trabajo rutinario por un trabajo imaginativo y creativo. Este autor remarca la importancia de una adecuada preparación previa del docente antes de desarrollar sus actividades, así como la valoración de los resultados de las mismas.

A nuestro entender coincidimos con Marchesi (2007) en que un profesor debe ser capaz de despertar el deseo de aprender de los alumnos, organizando el aula para que todos aprendan respondiendo a la diversidad. Debe favorecer el desarrollo social y emocional y trabajar en equipo también con la familia. Como dice este autor, la docencia es una profesión con un marcado contenido emocional y requiere un compromiso moral que implica actuaciones éticas incorporando a sus actos afectos y valores. Este autor remarca tres virtudes importantes para la profesión docente: *Justicia, compasión y responsabilidad*.

Cano (2005) cita a Imbernon (1994) para referirse a la estructuración de la función docente en dos cometidos: uno como profesor mediador del proceso de enseñanza aprendizaje y otro, como conocedor disciplinar, a los que la autora añade la dimensión social completando la competencia profesional con la interacción entre docente y contexto. Esta autora destaca las siguientes competencias:

- Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
- Competencias Comunicativas.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Habilidades interpersonales para resolver conflictos.
- Capacidad de usar significativamente las NTICS.
- Competencia personal: autoconcepto.
- La autoevaluación del propio trabajo como vía para la mejora.

Siguiendo con lo anterior, Perrenoud (2007b) propone una lista de diez competencias que en su opinión contribuyen a redefinir la profesionalidad docente:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Niños, jóvenes y adultos no aprenden de la misma manera, de sus diferencias aparece el concepto de andragogía, término dirigido al aprendizaje de las personas adultas, por tanto, un buen formador de adultos, además de ser un buen maestro, o profesor universitario, debe conocer qué y cómo aprenden los adultos, controlando las estrategias didácticas de la andragogía (López Camps, 2005). Este autor opina que la eficacia en la formación de adultos depende del grado de motivación vertida en los alumnos por parte de los formadores.

Nuestra enseñanza (el LM para adultos) es reciente, pues no se conoce un planteamiento dentro del aprendizaje musical reglado, que contemple una franja de edad adulta concreta y que se dirija a ella específicamente, con lo cual la formación para el docente en este sentido aún no existe, y sólo podemos adaptar planteamientos aplicados a otras materias formativas para adultos, adaptándolos a la educación musical. De esta manera la investigación en el aula y fuera de ella será fundamental para ofrecer una educación musical de adultos de calidad. Y en este sentido y como explican Trilla et al., (2003) en el ámbito no formal, dentro del cual estaría la formación a la que nos referíamos, los docentes y educadores suelen ser muy variables tanto en su contratación como en su formación previa pudiendo ser semiprofesionales o aficionados.

Enlazando el LM y la competencia docente, en la siguiente figura se muestran las áreas de estudio que según Dalcroze formarían los cuatro pilares fundamentales de un músico profesional -no olvidemos que la pedagogía de Dalcroze no se dirige exclusivamente a formar músicos profesionales, sino también a formar docentes para que transmitan a sus alumnos el gusto y el disfrute por la música desde la vivencia global, además su primer enfoque se dirigió a sus alumnos mayores (de nivel superior) para más tarde entender que su quehacer podría ser adecuado para niños pequeños-. Cada una de las áreas situadas en los recuadros superiores se relacionarían con todas las de los recuadros inferiores (Juntunen, 2004).



Figura 33. Áreas de estudio según Dalcroze.
Fuente: Juntunen (2004).

Siguiendo en esta línea, y en opinión de Elgström (2007), la educación vocal es necesaria para los docentes, y no sólo en el ámbito musical, para que les permita hacer un mejor uso de la voz tanto dentro como fuera de las aulas. En nuestra opinión, los contenidos que este autor propone y que estructura en varios bloques, son idóneos para incluirse dentro de la competencia vocal que deberá adquirir el docente, tales como:

- Postura corporal, adecuada para la fonación.
- Respiración. Control de la respiración diafragmática o abdominal.
- Técnica vocal. Desarrollo de la voz.
- A través de sus parámetros (frecuencia e intensidad), enriqueciendo el timbre y optimizando las cavidades sonoras.
- Medidas de higiene de la voz. Utilización y abuso de la voz, y hábitos saludables.

Inciendo en la técnica vocal, Elgström (2009) recuerda la necesaria práctica de ejercicios específicos, así como la importancia de que los docentes adquieran esta formación de manera correcta, tanto para su formación profesional como para el beneficio que ello implica.

En opinión de Alsina (2007) *el profesorado debe ser competente en las competencias que se espera que adquiera su alumnado*. En nuestro ámbito, el formador de adultos, según Perrenoud (2007a) deja de ser enseñante para pasar a *crear situaciones*, pues *se aprende a hacer haciendo lo que no se sabe hacer*, siendo el cometido del formador y su principal prioridad el desarrollo de las competencias. Para este autor, saber hacer sería como un procedimiento que resulta de un entrenamiento.

El docente ha de ser competente en didáctica y no solo dominar la materia que imparte, enriqueciendo sus competencias a través de la formación y el desarrollo de otras aptitudes como la organización y dirección de situaciones de aprendizaje, dirigir el progreso o involucrar al alumnado en el aprendizaje. El docente competente es el que logra solucionar los problemas derivados de su quehacer (Menéndez Montañés y Moreno Oliver, 2006)

Los educadores, para Gardner (2000), tienen que identificar las posibles dificultades que los discentes pueden presentar para adquirir una comprensión significativa de los aprendi-

zajes, y en este sentido se debe plantear una educación que atienda a estas dificultades. En opinión de este autor, se puede mejorar la comprensión de tres maneras a través de la teoría de las inteligencias múltiples:

- Proporcionando diferentes caminos para llegar a un tema.
- Aportando analogías o modelos cercanos a los alumnos para facilitar la comprensión.
- Facilitando diversas representaciones sobre las principales ideas de un tema.

La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpretan y ponen en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están recogidas por ellos y por su acción, siendo determinantes para bien o para mal (Clark, 1999, en Day, 2006). Si se quiere mantener la calidad del profesorado y las funciones de liderazgo de los directores, se deberá potenciar la formación permanente y el desarrollo profesional (Day, 2005).

La ética del docente también jugará un papel relevante con la formación del alumnado. Zaragoza (2009) hace referencia a la etapa escolar y en relación a la música, citando las bases que definan un perfil de competencia que permitan dar respuesta a una ética profesional. En la siguiente figura podemos apreciar dichas bases.

- Gusto por la docencia.
- Conciencia de las implicaciones sobre la función de educar para y mediante la música
- Conciencia de ser el mediador que proporciona el acceso a la educación musical generalista, universal, sin selección previa del alumnado.
- Gusto por el trabajo humano y prosocialidad, como sistema de pensamiento orientado a la difusión de valores, actitudes y comportamientos tendentes a favorecer la ayuda mutua, la empatía y la sociabilidad entre las personas (Roche, 1995).
- Carácter abierto, de buen trato, democrático y franco.

Figura 34. Bases para definir un perfil de competencia docente

Fuente: Zaragoza (2009)

Siguiendo con las buenas prácticas docentes, en la siguiente figura recogemos algunos principios docentes, según varias fuentes de información, en la que hemos intentado establecer relación entre las distintas fuentes. Como puede observarse, no se ha dado dicha correspondencia en todos los principios citados:

PRINCIPIOS DOCENTES	
<p>-Ayudar a que el alumno haga suyo cualquier problema o tarea.</p>	<p>-Principio de responsabilidad y ejemplaridad. Con el objetivo de mostrar conductas y actuaciones que ejerzan como buenos modelos para su alumnado.</p>
<p>-Principios de justicia, veracidad y objetividad. Para transmitir valores cívicos fundamentados en la justicia y la democracia encaminados a fomentar una convivencia social bien avenida.</p>	<p>-Principio del respeto y la empatía. Con la finalidad de favorecer los sentimientos de seguridad y autonomía de los alumnos.</p>
<p>-Simular situaciones de aprendizaje y trabajo que reflejen la complejidad del entorno donde los alumnos han de ser capaces de manejarse al concluir el aprendizaje.</p>	<p>-Principio de solidaridad y responsabilidad social. Para fomentar la convivencia y las actuaciones responsables.</p>
<p>-Estructurar el entorno de modo que sustente y estimule su capacidad de razonar.</p>	<p>-Espíritu crítico. Para que los alumnos aprendan a valorar y juzgar de manera veraz la información que reciben desde diferentes ámbitos y con el propósito de formar ciudadanos autónomos.</p>
<p>-Favorecer la constatación de las ideas de otros puntos de vista y en otros contextos.</p>	<p>-Fomentar y facilitar la reflexión sobre los contenidos y el proceso de aprendizaje.</p>
<p>-Principio de desinterés. Sin perjudicar a la compensación económica que tiene derecho a percibir por su labor.</p>	<p>-Principio de formación permanente. Para responder a los nuevos cambios y desafíos que se dan continuamente.</p>
<p>-Asociar todas las actividades de aprendizaje a problemas o tareas mayores.</p>	<p>-Plantear tareas originales.</p>
<p>-Plantear tareas originales.</p>	<p>-Proporcionar al alumno la propiedad del proceso seguido para crear una situación.</p>

Figura 35. Principios docentes

Fuente: Savery y Duffy (en Carreras, 2003) y Consejo General de Colegios Oficiales de doctores y Licenciados de Filosofía y Letras y en Ciencia (2010)

De las competencias citadas a lo largo de este apartado hemos elaborado la siguiente figura, a partir de las competencias nombradas por Zaragoza (2009) como eje para relacionar las competencias de otros autores y poder ofrecer una visión más amplia.

COMPETENCIAS DOCENTES	
<p>-Competencia epistemológica (saber qué y cómo enseñar). Relación entre el conocimiento académico y la práctica profesional en música y didáctica, técnica de los instrumentos canto y movimiento/danza. Conocimiento y aplicación de las TIC.</p> <p>- Competencia psicopedagógica (saber cómo crear las condiciones) para motivar al alumnado, en habilidades sociales comunicativas, papel docente (rigor y afectividad) y empatía asertiva.</p> <p>- Competencia vicaria desde la observación, imitando las habilidades del docente y sus vivencias o experiencias musicales.</p> <p>- Competencia heurística (saber hacer) en decidir y actuar sobre la práctica adquiriendo recursos didácticos y en aplicar estrategias didácticas y psicopedagógicas y desde la resolución de problemas y promoviendo el pensamiento crítico.</p>	<p>-Conocimiento pedagógico específico,</p> <p>-Competencia en didáctica y dominar la materia que imparte.</p> <p>-Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</p> <p>-Gestionar la progresión de los aprendizajes.</p> <p>-Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.</p> <p>-Habilidades interpersonales para resolver conflictos.</p> <p>-Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.</p> <p>-Competencias Comunicativas.</p> <p>-Capacidad de trabajar en equipo.</p> <p>-Utilizar las nuevas tecnologías.</p> <p>-Competencia personal: autoconcepto.</p> <p>-La autoevaluación del propio trabajo como vía para la mejora.</p> <p>-Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.</p> <p>-Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación (una educación a medida).</p> <p>-Participar en la gestión de la escuela.</p> <p>Informar e implicar a los padres.</p>

Figura 36. Competencias docentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Zaragoza (2009), Imbernón (2007), Cano (2005) y Perrenoud (2007b).

Para concluir este apartado, es importante entender la función docente como una profesión que implica un compromiso ético y moral, además de un conocimiento pedagógico específico y didáctico. El docente no debe ser un mero transmisor de contenidos sino que debe fomentar la experiencia y ser competente en aquello que pretende enseñar, fomentar el desarrollo de competencias y para poder desarrollar su función deberá potenciar la formación permanente y su desarrollo.

Un perfil competencial

¿En qué debe ser competente el docente de LM? Malbrán (2007b) hace referencia al informe conocido como *Final Report*, estableciéndose desde la comisión y como objetivo final la necesidad de tener un docente de música *competente, flexible, creativo, curioso y preparado para un mundo de cambios*. A continuación citamos algunos puntos a tener en cuenta, según la autora anterior:

- La comprensión y habilidad musical debe ser adquirida a través de la percepción más auditiva que visual.
- Es necesario que el futuro profesor posea conocimientos y competencias para enseñar todo tipo de músicas.
- La mayor meta del docente musical es ofrecer la alegría de la música y desde la experiencia musical facilitar a todos los estudiantes el vasto panorama del arte musical.

Carbajo Martínez (2009), refiriéndose a la Comisión sobre la Formación del Profesor de la Conferencia Nacional de Educadores de Música (*Musica Educators National Conference* -MENC- de los EEUU), cita una serie de competencias divididas en tres categorías: cualidades personales, competencias musicales y competencias profesionales.

- Cualidades personales:

Capacidad para comunicar entusiasmo por la música.

Actitud intelectual predispuesta a continuar aprendiendo.

Saber relacionarse con los demás y desarrollar empatía con alumnos y compañeros.

Tener predisposición a buscar relaciones entre música y otras manifestaciones artísticas.

Actitud abierta para buscar nuevas ideas y valorarlas.

Saber usar la imaginación y predisposición para comprender el rol del profesor como profesional que busca la mejora de su enseñanza.

- **Competencias musicales**

- Interpretación: cantar, tocar acompañamientos, dominar técnicas de dirección y tener suficiente dominio técnico para interpretar con comprensión músicas de diferentes épocas y estilos. Improvisar, supervisar y evaluar otras interpretaciones.

- Composición: Saber utilizar los sonidos para expresarse creativamente, demostrar comprensión de las posibilidades de la organización, saber evaluar las elecciones compositivas e identificar los recursos en función de lo que se quiere expresar. Crear y adaptar música en función de la capacidad del alumnado.

- Análisis: saber identificar y explicar los recursos de los diferentes estilos musicales tanto occidentales como de otras culturas. Estar familiarizados con las diferentes maneras de producción del sonido (instrumentos convencionales y no convencionales). Estar actualizado respecto a las nuevas tecnologías.

- **Competencias profesionales**

Ser capaces de demostrar con actitudes y actividades el compromiso que adquieren como docentes de música, estar al día de los avances de la profesión, responder adecuadamente a las diferentes situaciones en el aula y ser modelo para motivar al alumnado.

A partir de la información anterior hemos confeccionado la siguiente figura que recoge un posible ideal de docente competente en música, a la que hemos añadido dentro de las competencias musicales la expresión rítmica y corporal, pues como ya citamos en apartados anteriores, la implicación del cuerpo en el terreno auditivo supone vivenciar el significado de la música. El cuerpo es el medio donde transcurren las emociones, a través de la expresión facial, el tono muscular, la voz o el movimiento corporal, así la educación rítmica se podrá a través de movimientos corporales estableciéndose el cuerpo como el intermediario entre sonido y pensamiento. En este sentido, recordamos las palabras de Zaragoza (2009) quien se refiere al currículo para recordarnos que la rítmica, el movimiento y la danza son procedimientos de expresión musical.

COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN MÚSICA	
Competencias personales	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuada preparación previa del docente. -Despertar el deseo de aprender de los alumnos. -Formación continua y reciclaje para estar actualizado en todo lo que le compete. -Actitud abierta para buscar nuevas ideas y valorarlas. -Estar actualizado respecto a las nuevas tecnologías.
Competencias Musicales	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimientos y competencias para enseñar todas las músicas. -Facilitar a todos los estudiantes el vasto panorama del arte musical. -Cantar, tocar acompañamientos, dominar técnicas de dirección y tener suficiente dominio técnico para interpretar con comprensión músicas de diferentes épocas y estilos (interpretación). -Improvisar, supervisar y evaluar otras interpretaciones. -Saber utilizar los sonidos para expresarse creativamente, demostrar comprensión de las posibilidades de la organización, saber evaluar las elecciones compositivas e identificar los recursos en función de lo que se quiere expresar (composición). -Crear y adaptar música en función de la capacidad del alumnado. -Saber identificar y explicar los recursos de los diferentes estilos musicales tanto occidentales como de otras culturas. (Análisis). -Estar familiarizados con las diferentes maneras de producción del sonido (Nuevas Tecnologías). -Capacidad para utilizar el propio cuerpo como instrumento para llegar a los contenidos musicales a través de la rítmica y la expresión corporal.
Competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> -Ayudar, orientar, transmitir, mediando entre el alumno y la realidad. -Adquirir compromiso moral que implica actuaciones éticas incorporando a sus actos afectos y valores. -Capacidad para trabajar en equipo. -Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo -Conocer qué y cómo aprenden los adultos, controlando las estrategias didácticas de la andragogía. -Ser competente en didáctica. -Reconocer las dificultades que tienen los estudiantes para mejorar su aprendizaje. -Conocimiento pedagógico específico. -Ser capaz de organizar el aula atendiendo a la diversidad de alumnado. Gusto por la docencia.

Figura 37. Competencias del docente de Música.

Fuente: Elaboración propia a partir de las informaciones anteriores.

En cualquier caso, a nuestro entender, las competencias del docente de música, como las de cualquier otro docente, irán ligadas a la pasión por su trabajo y a su preocupación por el mismo, intentando estar siempre actualizado no solo en la materia correspondiente sino en todo aquello que le haga mejorar como persona y como docente.

2.1.2.9. La evaluación del Lenguaje Musical

Es necesario constatar los aprendizajes que el alumnado ha adquirido, así como las situaciones de aprendizaje que diseñan los docentes a partir de la evaluación, así la evaluación se definiría como un conjunto de experiencias y vivencias de profesores y alumnos que tienden a tratar de evidenciar o constatar determinados aprendizajes del alumno para valorarlos y mejorarlos (Salinas, 2002).

La evaluación fue considerada durante décadas como un instrumento de medición para saber el grado de consecución del alumnado respecto a los objetivos planteados, con el fin de calificar y sancionar sólo al alumno, pero con las últimas reformas educativas, el concepto de evaluación ha ido cambiando para extenderse a otros ámbitos (profesor, actividades de aprendizaje, grupo de clase, etc.). Como dice Zabala (2007), si el cometido de la enseñanza es formar integralmente al alumno para que desarrolle todas sus capacidades, la evaluación tampoco debe limitarse a los contenidos cognitivos.

El desarrollo de la evaluación supone la mejora e innovación en todos los ámbitos educativos: sistemas, programas, servicios, profesores, alumnado etc. y la funcionalidad de la misma está relacionada con la buena comunicación entre evaluadores y evaluados. La planificación y diseño de la evaluación debe constar de una serie de actividades entre las que destacan (Mateo, 2000):

- Establecer su propósito, finalidad y función.
- Especificar los juicios que se han de emitir, las decisiones a tomar y las audiencias que habrán de atenderse.
- Definir el objeto de la evaluación y las fuentes de información.
- Delimitar los procedimientos de la evaluación.

- Definir los agentes que efectuarán la evaluación.
- Establecer la temporalización de la acción evaluativa.

Entre los diferentes tipos de evaluación, este autor nos habla de la evaluación formativa, cuyo fundamento es incidir en la mejora desde el inicio de la formación, mientras que la evaluación sumativa sería la que se centra en los resultados, para aplicar con posterioridad las actuaciones de mejora. Siguiendo esta línea, se pueden establecer tres modelos de evaluación, según el momento de su aplicación. La evaluación inicial se aplica para conocer el nivel en el que se encuentra el alumnado al inicio de su formación, la evaluación formativa se desarrolla durante todo el curso para controlar el aprendizaje y la evaluación sumativa es la que resulta de las puntuaciones obtenidas, parciales o finales (Rubio y Álvarez, 2010).

La evaluación formativa entiende la enseñanza como un proceso prolongado en el que el alumno reestructura el conocimiento a través de las actividades desarrolladas, lo que significa que si un alumno no aprende puede ser debido a que no estudie o a que las actividades no estén bien planteadas. Este tipo de evaluación tiene como objetivos *la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos*).

Según Sans (2008), el alumnado tiende a aprender en función de la evaluación, de lo que se le exigirá para aprobar y de cómo se le evaluará, cuándo y a través de qué herramientas o procedimientos, por tanto, la evaluación condicionará la calidad del aprendizaje.

Partamos ahora del LM como la asociación de lenguaje y música, como una forma de expresión y comunicación, lo que comporta interiorizar los diferentes elementos del lenguaje, la comunicación, la expresión y por supuesto, la música. Estos elementos son los necesarios a evaluar para constatar la competencia en esta materia. Así pues, englobarán la adquisición de capacidades, habilidades y destrezas vocales, rítmicas, psicomotoras, expresivas, creativas y de improvisación, auditivas, de timbres y dinámicas, melódicas, armónicas y formales, sin olvidar los contenidos conceptuales puramente musicales, valorando al mismo tiempo el esfuerzo y dedicación, fomentando el hábito de estudio y potenciando los errores como parte del aprendizaje y de manera positiva para aprender a

corregir con autonomía sin perjuicio de la motivación e interés por la educación y por la música.

A continuación exponemos brevemente algunas estrategias que se deberían aplicar dentro del quehacer docente y para con el alumnado (Ministerio de Educación, 2009):

- Actividades de autoevaluación: es el propio alumno quien se evalúa, tomando conciencia de su aprendizaje.
- Actividades de evaluación mutua: el alumno o grupo evalúa a otro o al resto del grupo, para poder entender mejor el significado de la evaluación.
- Actividades de coevaluación: alumno y docente evalúan conjuntamente para poder contrastar diferentes puntos de vista.

Para cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la evaluación, pues parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje y la práctica educativa se ve condicionada a la visión que se tiene de la evaluación. La evaluación, del tipo que sea, necesita de una relación con las posteriores decisiones que se tomarán, debiendo ser capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno, desarrollándose en tres etapas (Jorba y Sanmartí, 2008):

- Recogida de información.
- Análisis de la información y valoración de los resultados.
- Adoptar decisiones relacionadas con la valoración de los resultados.

En cuanto a la evaluación de procedimientos que plantean Parcerisa y Giné (2007), en los que se incluyen habilidades, técnicas, destrezas y estrategias, y que responden a la cuestión de qué debe saber hacer un alumno, se podrá realizar de manera escrita si así se requiere por la prueba o a través de la observación, al igual que la evaluación de conceptos cuya valoración se da a través de un seguimiento continuo o mediante pruebas escritas.

La evaluación en música se puede entender desde cuatro direcciones dirigidas *al mejoramiento de los saberes (conocimientos musicales), haceres (destrezas musicales) y sentires (sentimientos, emociones, percepciones) del estudiante; esto pasos son: evaluación (observación del desempeño), registro (resguardo de información para posterior análisis),*

reporte (retroalimentación al estudiante) y acción (cambio, mejoramiento) (Chacón, 2012: 4).

Como dice Chacón (2013) citando a Duke (2010), todavía hay incógnitas sin respuesta respecto a la evaluación en la disciplina musical. Esta autora se plantea, desde su experiencia, cómo evaluar de manera significativa, tanto para ella como para sus estudiantes, la asignatura de solfeo. Tras la revisión de diferentes autores, Chacón recoge los siguientes requisitos que permitirán optimizar los procesos de evaluación en este campo:

- 1) *Necesidad de que los docentes tomemos una postura clara sobre el papel que desempeña la evaluación en nuestra praxis.*
- 2) *Necesidad de consenso sobre el significado de ciertos constructos relevantes en la disciplina.*
- 3) *Asegurar la confiabilidad y validez en los instrumentos de evaluación.*
- 4) *Empleo de un formato coherente con los tipos de conocimientos, destrezas o actitudes por evaluar, entre los que sobresalen las rúbricas, término que se origina en el latín *rubrica*, que se deriva de *ruber*, rojo, porque en los libros antiguos se escribía con tinta roja. Para efectos del tema de la evaluación, se entiende este concepto de la misma forma como se emplea en los contextos angloparlantes, donde el término “*rubric*” se define como una herramienta de evaluación que describe las expectativas específicas de una tarea determinada.*
- 5) *Necesidad de informar a los estudiantes de cómo serán evaluados y cuál ha sido el resultado obtenido tras su evaluación, para que aprovechen esta información con el fin de mejorar.*

En su trabajo, esta autora anterior divide en dos el proceso de evaluación, por una parte *visión de producto*, para evaluación en la etapa final de un periodo de enseñanza y *visión de proceso*, para la evaluación que guía el quehacer del docente; además hace referencia, citando a algunos autores, a cuatro competencias a evaluar respecto a la ejecución musical: *técnica, interpretación, expresión y comunicación*.

Para elaborar los criterios de evaluación en nuestro caso, aunque nos basemos en los propios que se plantean en el currículo oficial para la asignatura de LM en Enseñanzas Elementales, debemos tener en cuenta lo anterior sin olvidar las características y aprendizajes

de los adultos, a lo cual añadiremos los contenidos propios a evaluar referentes a la rítmica, pues como se verá en esta investigación, el cuerpo se convierte en una herramienta muy eficaz para el aprendizaje musical y por tanto resulta necesaria su inclusión en la evaluación.

Si el movimiento corporal forma parte de la práctica en el aula como herramienta de aprendizaje, también debe estar presente dentro de los contenidos a evaluar. Esta opinión es compartida por Fraser, Froseth y Weikart (2001) alegando que el movimiento puede facilitar la evaluación de diferentes destrezas musicales que tienen que ver con el LM. La evaluación de los aprendizajes psicomotrices aunque puede centrarse en los procesos o en los productos, debe orientarse a analizar los procesos y los logros (Rosales, 2003).

Los criterios u orientaciones para la evaluación del movimiento en la enseñanza del LM deben tener presente los siguientes principios, según los autores anteriores:

- La valoración de las actividades, que aunque semejantes al juego, no debemos olvidar que son utilizadas para determinados aprendizajes.
- El espacio adecuado, teniendo en cuenta que los espacios pequeños dificultan el movimiento.
- La secuenciación de las actividades, combinando tensión y distensión entre los encadenamientos, pues el alumno no puede estar en constante tensión.
- Los contenidos asociados, conociendo en todo momento la significatividad de cada contenido.
- La descontextualización, que comporta el realizar el mismo ejercicio desde varios enfoques para poder realizar una evaluación desde la observación.
- La anticipación, puesto que el movimiento es un reflejo de la anticipación musical.
- La sincronización, teniendo en cuenta el tiempo de reacción ante cualquier estímulo musical.

Como explican Gardner et al. (2001), en la evaluación de actividades que impliquen al cuerpo como medio, encontramos dos inconvenientes: por una parte el movimiento es efímero, aunque esto se puede solucionar con las nuevas tecnologías, y por otra parte,

encontramos cierta inhibición en algunos alumnos al realizar actividades individuales de expresión corporal. Por tanto se deberán tener en cuenta estos factores en el momento de evaluar. Y aunque Gardner se refiera a los niños, también para los adultos se pueden tener en cuenta estas advertencias, pues el currículo del movimiento se dirige como bien dicen estos autores, a descubrir capacidades como la sensibilidad al ritmo, expresividad, o control corporal, contenidos éstos que pueden desarrollarse en alumnado adulto, para lo cual el profesorado también deberá tener en cuenta la conciencia corporal, la memoria de movimiento y el uso del espacio.

La evaluación no sólo debe servir para acreditar un nivel o un título, pues también significa una ayuda para el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando al currículum, al docente o a los materiales, estrategias y herramientas (Parcerisa, 2008). La evaluación se ha dirigido durante mucho tiempo a la medición de resultados finales de aprendizaje y la selección de alumnado. Actualmente la evaluación está integrada en el proceso de aprendizaje, poniéndose en relevancia el análisis de tareas realizadas por los alumnos junto con métodos cualitativos como: *observación, entrevistas o diarios de clases*. Entre las funciones a destacar, la evaluación nos revela un diagnóstico inicial o nos permite a través de los resultados, poder realizar adaptaciones o cambios en la programación (Quinquer, 2008).

No podemos olvidar la evaluación del contexto, del docente así como la autoevaluación, de los propios alumnos sobre ellos mismos, sus compañeros y entre profesor y docente, pues como dice Cano (2005) la clave para mejorar está en la autoevaluación y en este sentido, esta autora nos señala la técnica denominada PDCA (*Plan-Do. Check- Act*) o Planificar las acciones (P) Realizarlas (D), Comprobar si los resultados han sido los deseados (C), y Actuar (A) según la situación.

La evaluación auténtica, como explica Monereo (s/f) se utiliza generalmente para definir instrumentos y enfoques nuevos de evaluación, frente a la manera tradicional de proceder, conocida como la *cultura del examen*. Este autor adapta de Wiggins (1990) la siguiente figura, detallando diferencias entre la evaluación “tradicional” y la denominada evaluación “auténtica”.

EVALUACIÓN “TRADICIONAL”	EVALUACIÓN “AUTÉNTICA”
Para evaluar, emplea ítems indirectos.	Examina directamente la ejecución del aprendiz en base a tareas relevantes.
Revela solo si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas, no fuera de ellas.	Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida extraescolar.
Las pruebas convencionales suelen ser de “lápiz y papel” y las preguntas a menudo suponen una única respuesta.	Se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación.
Suelen tenerse en cuenta solo los resultados.	Se requiere la justificación argumentada de las respuestas.
La validez se determina mediante el apareamiento de ítems con el contenido del currículum.	Se evalúa la capacidad de actuar en contextos sociales de manera idónea.
Se evalúan elementos estáticos, y arbitrarios, que pueden resolverse casi siempre a través de la aplicación mecánica de principios y formulaciones.	Se proponen problemas mal estructurados, ambiguos, que reflejen la complejidad del mundo extraacadémico.

Figura 38. Discrepancias entre evaluación tradicional y auténtica.

Fuente: Wiggins (1990) en Monereo (s/f).

El siguiente listado presenta los criterios de evaluación que tomaremos como ejemplo y punto de partida para nuestro trabajo en el aula obtenidos de la programación oficial para LM, de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana y a la que hemos adaptado algunos y añadido otros por las particularidades de nuestro alumnado:

1. *Mantener el pulso durante períodos de silencio prolongados. Este criterio tiene por objetivo evaluar una correcta interiorización del pulso que permita una ejecución correcta, bien individual o en conjunto.*
2. *Mantener la pulsación en grupo a través de actividades como la marcha, salto u otros movimientos corporales. Con este criterio se valora la capacidad de sincronización y para interpretar en grupo.*
3. *Seguir ritmos sencillos con movimientos globales mínimamente estructurados. Este criterio permite evaluar la capacidad para crear corporalmente controlando la*

- totalidad del cuerpo que servirá para poder reconocer y seguir los elementos rítmicos de una partitura.*
4. *Realizar polirritmias corporales con manos y pies o voz, con acompañamiento y sin acompañamiento del piano. Este criterio pretende evaluar la capacidad de lateralidad (práctica y escucha de diferentes elementos simultáneos).*
 5. *Improvisar corporalmente representando el fraseo de una determinada música. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de interpretación siguiendo el discurso musical, para posteriormente aplicarse a la lectura musical, interpretación instrumental y vocal.*
 6. *Representar por parejas, dos voces de una determinada música. Con este criterio se evalúa la capacidad de concentración y atención en la escucha, para la lectura e interpretación de partituras a dos voces.*
 7. *Creatividad a través de sugerencias musicales. Este criterio se dirige a valorar la capacidad para crear motivos musicales desde determinadas consignas (rítmicas, melódicas o armónicas).*
 8. *Reaccionar corporalmente a diferentes elementos musicales (grave/agudo, lento/rápido, forte/piano, carácter, marcato, staccato, legato, etc.). Este criterio se dirige a evaluar la capacidad de reacción ante la lectura e interpretación simultánea de una partitura.*
 9. *Entonar repentizando una melodía o canción tonal con o sin acompañamiento, aplicándole todas las indicaciones de carácter expresivo. Este criterio tiene por objeto comprobar la capacidad del alumnado para aplicar sus técnicas de entonación y la justeza de afinación a un fragmento melódico tonal con alteraciones accidentales que pueden o no provocar una modulación, haciéndose consciente de las características tonales o modales del fragmento. Si es acompañado instrumentalmente, este acompañamiento no debe reproducir la melodía.*
 10. *Leer internamente, en un tiempo breve y sin verificar su entonación, un texto musical y reproducirlo de memoria. Se trata de comprobar la capacidad del alumnado para imaginar, reproducir y memorizar imágenes sonoras de carácter melódico a partir de la observación de la partitura.*
 11. *Identificar o entonar todo tipo de intervalo melódico. Este criterio de evaluación permite detectar el dominio del intervalo por parte del alumnado como elemento de aplicación a estructuras tonales o no tonales.*

12. *Identificar intervalos armónicos y escribirlos en su registro correcto. Se busca conocer la capacidad del alumnado para la percepción simultánea de dos sonidos en diferentes relaciones interválicas, así como la identificación de las regiones sonoras en que se producen.*
13. *Improvisación vocal o instrumental de melodías dentro de una tonalidad determinada. Este criterio pretende comprobar el entendimiento por parte del alumnado de los conceptos tonales básicos al hacer uso libre de los elementos de una tonalidad con lógica tonal y estructural.*
14. *Identificar y reproducir por escrito fragmentos musicales escuchados. Con este criterio se evalúa la destreza del alumnado para la utilización correcta de la grafía musical y su capacidad de relacionar el hecho musical con su representación gráfica.*
15. *Identificar auditivamente el modo (mayor o menor) de una obra o fragmento. Se pretende constatar la capacidad del alumno para reconocer este fundamental aspecto del lenguaje, proporcionándole elemento para su audición inteligente.*
16. *Reconocer auditivamente diferentes timbres instrumentales. Se pretende constatar la familiarización del alumnado con los timbres provenientes de otros instrumentos diferentes del que constituye su especialidad.*
17. *Reconocer auditivamente modos de ataque, articulaciones, matices y ornamentos de una obra o fragmento. Se trata en este caso de comprobar la capacidad de observación del alumnado de aspectos directamente relacionados con la interpretación y expresión musicales.*
18. *Improvisar vocal o instrumentalmente sobre un esquema armónico dado. Este criterio de evaluación va ordenado a comprobar, dentro del nivel adecuado, la comprensión por parte del alumnado de la relación entre armonía y voces melódicas.*
19. *Entonar fragmentos memorizados de obras de repertorio seleccionados entre los propuestos por el alumno o alumna. Este criterio trata de evaluar el conocimiento de las obras de repertorio y la capacidad de memorización.*
20. *Aplicar libremente ritmos percutidos a un fragmento musical escuchado. Se busca aquí evaluar la capacidad de iniciativa implicando, además, el reconocimiento rápido de aspectos rítmicos y expresivos de la obra en cuestión.*

21. *Aplicar bajos armónicos sencillos, vocal o gráficamente, a una obra breve previamente escuchada. Este criterio pretende buscar la asociación melodía-armonía imaginando ésta desde la melodía escuchada.*
22. *Situar con la mayor aproximación posible la época, el estilo y, en su caso, el autor o la autora de una obra escuchada. Se trata de una propuesta para fomentar la curiosidad y la atención del alumnado al escuchar música, haciéndose consciente de los caracteres generales que identifican estilos y autores.*
23. *Actuar en público a través de audiciones u otras actividades extraescolares. Este criterio se dirige a evaluar la capacidad de autocontrol en situaciones de tensión, sin descuidar la calidad de la interpretación en cada nivel.*
24. *Evaluar las actividades propias y las de los compañeros. Con este criterio se pretende valorar al resto de la clase y al propio aprendizaje.*
25. *Evaluar las actividades conjuntamente con el profesor/a. Este criterio se dirige a valorar las actividades desde diferentes puntos de vista, para que sean adecuadas y coherentes con los objetivos, contenidos y con lo aprendido hasta el momento por el alumno/a.*

No entendamos la evaluación como una simple actuación para calificar al discente, pues como hemos podido comprobar, va más allá. Su correcta aplicación nos dará tanto a alumnos como docentes importante información para mejorar en nuestras prácticas. En el apartado de Metodología se desarrollará con mayor detalle el proceso de selección y validación de los ítems a tener en cuenta en la evaluación de LM que se ha llevado a cabo en este trabajo,

CAPÍTULO

2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CONTEXTOS NO FORMALES

2.2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CONTEXTOS NO FORMALES

Atendiendo a su etimología, la palabra “adulto” es el participio pasado de *adolescere* vocablo que viene del latín y significa crecer. Literalmente sería “quien ha crecido”. Como dice Ludojoski (1978), el ser humano adulto se caracteriza por la aceptación de responsabilidades, teniendo en cuenta las consecuencias de sus actuaciones tras una previa reflexión, el procedimiento basado en un análisis objetivo de la realidad y el equilibrio de la personalidad.

Una persona adulta, en opinión de González (1996), es aquella que está en condiciones de aceptar responsabilidades, actuar bajo el dominio de la razón y equilibrar su personalidad. Este autor expone los siguientes aspectos que definen la situación de adultez:

- a. El devenir histórico, es decir, los acontecimientos políticos, económicos y sociales que la persona le ha tocado vivir y que lo han marcado socialmente y culturalmente.
- b. El sistema socio-cultural y económico-laboral, que es el que determina los roles a asumir por los individuos y definen su status de edad en cada estrato.

Respecto a la enseñanza de adultos, Vartier (en León, 2004) comenta las siguientes características:

- Enseñanza que se base en lo concreto, a partir de experiencias y no solamente de conceptos teóricos.
- Conveniencia de trabajar con grupos reducidos.
- Formación de carácter global, que atienda al contenido profesional y al equilibrio de su personalidad.

En la Enseñanza para las Personas Adultas y en el ámbito de la educación permanente, según se manifiesta en el Título III de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), se ha de garantizar que puedan *adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos o aptitudes*, para el desarrollo personal y profesional, entendiendo la enseñanza para adultos fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida (López-Barajas, 2008). En este sentido, este autor cita algunos objetivos planteados para la enseñanza de personas adultas:

- Adquirir, completar o ampliar capacidades y conocimientos, facilitando el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo.
- Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Además, las enseñanzas de régimen especial, como los idiomas o la música, van dirigidas entre otras, a las personas que deseen ampliar sus estudios, reciclarse o perfeccionarse, ampliar o mejorar en el ámbito laboral para enriquecerse intelectualmente (López-Barajas, 2008).

Respecto a la educación del ocio para adultos, según Cuenca (2008) no se trata de enseñar cómo pasar el tiempo libre o divertirse; su sentido se debería encontrar en la educación integral, y su fundamento se halla en la importancia para la vida personal y social e implica adquirir valores, actitudes, habilidades y conocimientos personales. Todas las personas, sin discriminación, tienen derecho a este tipo de educación, contribuyendo a la mejora de su calidad de vida.

2.2.1. Características de la enseñanza de adultos

El adulto, como el niño o el adolescente, tienen unas características propias que le definen, tanto personales como afectivas, condicionadas por el desarrollo de sus capacidades, sus intereses y el contexto en el que se desenvuelve y que influirán en el proceso de aprendizaje. César Coll (1998) en su libro *Psicología de la Educación*, al referirse a las prácticas educativas destinadas a los adultos, explica que no hay dos adultos iguales, cada uno es diferente, con sus experiencias e intereses, interactuando con la respuesta educativa que recibe. Según este autor, cuando se habla de adultos como estudiantes, frente a las características positivas se acentúan las carencias y aunque con la edad suceden cambios

que afectan a diferentes sentidos y reacciones, también la experiencia, madurez, juicio y estabilidad entre otras facetas mejoran con la edad.

La edad adulta pasa por diferentes etapas o estados de madurez, pues se considera adulto tanto a una persona de 20 años como a una persona de 60 años, aunque sus características fisiológicas sean diferentes. En la siguiente figura, aportada por Medina Fernández (2000), podemos apreciar las diferentes etapas y años de la adultez según proponen *distintos autores*.

ETAPAS Y AÑOS DE LA ADULTEZ SEGÚN DIFERENTES AUTORES						
ETAPAS	Erickson (1981)	Levinson (1986)	Papalia (1997)	Rice (1997)	Craig (1997)	Otras Denominaciones
JUVENTUD	20-35	17-40	20-40	20-40	20-40	Adultez temprana
MEDIANA EDAD	35-65	40-65	40-65	40-60	40-60	Adultez media. Madurez
VEJEZ	>65	>65	>65	>60	>60	Adultez avanzada. Ancianidad
ETAPAS SEGÚN EDADES						
	21-25 años			Comienzo de la edad adulta.		
	25-40 años			Edad adulta media.		
	40-55 años			Edad de la madurez.		
	55-65 años			Edad del pre retiro.		
	65 en adelante			Tercera edad.		

Figura 39. Etapas de adultez.

Fuente: Medina (2000), González y Gisbert (1990).

Para Lowe (1978, citado en Villanueva, 2001), la madurez es la etapa en la que las personas asumen responsabilidades sociales y en este sentido, Knowles (1980), considera que los adultos poseen capacidad de autodirección, riqueza de experiencias, aprendizajes específicos generados por la vida real, y aprendizaje basado en la aplicabilidad. En este sentido, coincidiendo con de Ausubel (2002), el aprendizaje de los adultos está sujeto a la experiencia, supeditando lo sabido al proceso de aprendizaje, aunque esto no es siempre

positivo, pues los conocimientos anteriores pueden ser obstáculos para adquirir nuevos conocimientos.

Thoms (2003, en López Camps, 2005) expone unas características presentes en el alumnado adulto a tener en cuenta cuando reciben algún tipo de formación:

- Tienen experiencia de primera mano.
- Tienen hábitos y aptitudes.
- Poseen un cierto nivel de orgullo, aunque varíe la manera de expresarlo.
- Tienen cosas a perder, por eso se muestran tan cautelosos cuando se incorporan a los procesos de aprendizaje.
- Tienen preocupaciones fuera del ámbito de aprendizaje.
- En algunas ocasiones, pueden aturdirse ante la necesidad de optar entre ciertas alternativas formativas.
- Tienen comportamientos grupales coherentes con sus necesidades.
- Tienen un marco racional de referencia (valores, actitudes...)
- Toman decisiones de acuerdo con este marco racional.
- Responden ante refuerzos positivos.
- Tienen buena predisposición hacia la formación.
- Aprenden para mejorar y cambiar.
- Pueden tener algún prejuicio respecto determinados contenidos, métodos de aprendizaje, ambientes o instituciones formativas.
- Tienen necesidad de aplicar de inmediato lo aprendido.
- Quieren sentirse competentes aplicando sus competencias.
- Quieren escoger personalmente su itinerario formativo.
- Prefieren aprender en un ambiente confortable.

Pero, ¿qué abarca la educación para adultos y para qué, cómo y dónde formarse?. Las siguientes palabras de Marzo y Figueras resumen en líneas generales lo que podríamos entender por “educación de adultos”:

La expresión educación de adultos, designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a

las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (Marzo y Figueras, 1990).

Uno de los principales estudios sobre el rendimiento de adultos fue realizado por Lehman. Éste sostenía que la creatividad productiva está agotada a los cuarenta años, más o menos, en cambio Schaie realizó unos estudios longitudinales en los que demostraba que la inteligencia de las personas adultas puede aumentar durante toda su adultez (Dave, 1979). Aunque con el tiempo disminuyan algunas capacidades sensoriales y se acuse una disminución en el ritmo de actividad, siendo el oído y la vista los sentidos más afectados con la edad, la educación de los adultos debe adaptarse a las características psicológicas de estos, y el paso de los años no debe significar una renuncia al aprendizaje pues, la capacidad humana para aprender se da a lo largo de toda la vida (Sarramona, 1998).

La educación de adultos difiere en funciones y objetivos de la educación en general, puesto que el alumno no presenta las mismas necesidades ni demandas, así, Marzo y Figueras (1990) detallan las principales funciones de la Educación de Adultos:

1. Dar a los adultos una segunda oportunidad.
2. Ofrecer enseñanzas no sancionadas por un diploma,
3. Favorecer el desarrollo de la personalidad.
4. Conseguir o poner al día una competencia profesional.
5. Orientar a los adultos a la resolución de problemas.
6. Promover la acción comunitaria.

Figura 40. Funciones de la educación de adultos.

Fuente: Marzo y Figueras (1990).

También los modelos utilizados para planificar la educación de adultos serán diferentes según sus objetivos o necesidades, tanto del alumnado como de la propia sociedad. González (1996), propone la siguiente relación de modelos que pueden aplicarse en mayor o menor manera en las propuestas de educación de adultos:

1. Modelo *escolar*: el proceso de enseñanza-aprendizaje está previamente establecido, no se tiene en cuenta los destinatarios.
2. Modelo de *mediación*: el proceso didáctico viene dado por los destinatarios del aprendizaje que demandan un determinado tipo de acción formativa.
3. Modelo de *intervención*: el proceso didáctico lo marca la institución, que analiza los grupos o destinatarios para ofertarles un plan formativo.
4. Modelo de *mercado o marketing*: el proceso didáctico es atendido bajo la ley de la oferta y la demanda. Se detectan a priori las necesidades del grupo y se elabora una oferta formativa.
5. Modelo de *autoaprendizaje*: El proceso formativo nace del compromiso activo del grupo, y la acción didáctica es la guía y apoyo a partir de las demandas de los usuarios de la formación.

No se podría entender un único modelo ideal que incluyera todo lo necesario para llevar a cabo una labor didáctica completa que abarcara todas las necesidades, demandas, intereses y motivaciones del alumnado. El segundo modelo se relaciona con la demanda del alumno, en este caso, el deseo de aprender música, el tercer y cuarto modelos establecen su relación tras comprobar qué necesidades tiene en este caso nuestro alumnado, destacando el modelo de intervención marcado por la institución, pues es necesario saber cuáles son las realidades sociales y atenderlas y en este sentido en la actualidad hay una creciente demanda por los aprendizajes relacionados con las artes y la cultura en general. El quinto modelo, que se corresponde con el aprendizaje constructivo en el que el alumno es agente de su propio aprendizaje, está implícito en el propio alumno y su deseo de conseguir sus objetivos.

El adulto, explica García Aretio (1998), tiene autonomía y capacidad de elegir intuyendo los posibles efectos y consecuencias de sus decisiones. El conocimiento del alumnado

respecto a las dificultades o motivaciones facilitará la elección metodológica. Este autor cita algunos motivos por los cuales el adulto quiere aprender:

- Para satisfacer sus necesidades:
 - Basándose en la utilidad de los objetivos y prefiriendo las respuestas a las preguntas.
 - Por necesidades culturales o científicas, no teniendo por qué coincidir con el trabajo que desempeña.
 - Adaptándose a las características de la sociedad actual.
 - La obtención de un certificado o título que le permita promocionar en su trabajo y el reconocimiento de su capacidad.
 - La oportunidad de aprender aquello que, por circunstancias no pudo acceder.
- Para aplicar y reciclarse:
 - Tiene posibilidades de aplicar lo que va aprender y posee conocimientos previos.
 - Adquirir conocimientos de su especialidad que mejoren en su trabajo y rendimiento profesional.
 - Permitiendo que los nuevos conocimientos le permitan pasar al “saber hacer” sin dificultad.
- Para cambiar de vida:
 - Adaptarse a nuevas situaciones que se desprenden de cambios de vida (trabajo, jubilación, matrimonio...).
 - Como respuesta a cambios significativos que incrementan la motivación.
 - Como ayuda en la transición a cambios de vida.
 - Conseguir una vida más plena con nuevas experiencias y estímulos.
 - Aumento de la autoestima por conocer lo desconocido, además de adquirir nuevos conocimientos y destrezas.
 - Cambios provocados por la búsqueda de nuevas experiencias de aprendizaje.

Todos estos motivos por los cuales decide formarse un adulto, a nuestro entender son válidos, pero para nuestro trabajo destacaríamos, por un lado el aprender aquello que por circunstancias no se pudo acceder, y por otro lado los motivos que inciden en un cambio

de vida, situando en último lugar la obtención de un título, puesto que nuestro alumnado no tiene como prioridad la profesionalización. Añadiríamos a estos motivos los de índole familiar, pues aquellos adultos cuyos hijos estudian música, acceden a la educación musical para entender mejor esta materia y lo que comporta su estudio.

Así, la educación de adultos no debe entenderse como una etapa escolar o un ciclo formativo de una duración determinada; se trata de algo mucho más amplio y complejo y que atiende a toda la población adulta, debiendo dirigirse a sus necesidades e intereses, tanto para cubrir una formación laboral como vocacional, porque no todos los adultos tienen la necesidad de educarse y formarse para el trabajo, por lo que hay que atender y cubrir todo tipo de demandas.

2.2.2. El aprendizaje de adultos y el marco legal.

Las primeras prescripciones sobre la educación de adultos en España datan de la segunda mitad del s. XVIII y del siglo XIX. Con la *Ley de Instrucción* pública del 9 de septiembre de 1857, promovida por Claudio Moyano cuando era Ministro de Fomento vino la institucionalización de las escuelas nocturnas y de domingos destinadas a instruir a quienes no hubieran completado su formación o quienes desearan adelantar sus conocimientos, pues se consideraba que los ciudadanos debían estar preparados por lo que era necesaria la alfabetización de los mismos (Valé, 2001).

En la Ley General de Educación de 1970 (BOE, núm. 187 de 1970) se regulaba la educación permanente de adultos en España, concretamente en el capítulo 4 y más específicamente el artículo 44.1 expone que ofrecerá a los adultos la posibilidad de seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica (EGB), Bachillerato y Formación profesional. Asimismo, en el artículo 45.1 se expone que las actividades destinadas a los adultos se planificarán a partir de investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los mismos, es decir, teniendo en cuenta cada caso y tipo de alumnado, pues no todos demandan las mismas atenciones.

El capítulo 6 de la mencionada ley, referido a modalidades de enseñanza, expone que el Ministerio de Educación y Ciencia ofrecerá la oportunidad de seguir estudios a quienes

por diversos motivos no hubiera podido realizarlos con anterioridad, añadiendo que al margen de horarios, calendario escolar, métodos y régimen de profesores y alumnos, las enseñanzas se ajustarán a lo que establece la ley.

La LODE (1985) o Ley Orgánica del Derecho a la Educación, en su artículo primero, establece el derecho a la educación de todos los españoles, y en función de sus aptitudes y vocación podrán acceder a niveles superiores de Educación sin discriminación alguna. Entendemos pues que el acceso a un Conservatorio o Escuela de música de nivel superior debe contemplar una prueba que demuestre las capacidades y aptitudes de quien desee acceder a la Educación Superior. La realidad, no obstante es que, a diferencia del resto de estudiantes, los adultos no pueden cursar las enseñanzas profesionales que les capacitarán para realizar dicha prueba, en un marco que contemple su perfil de alumno.

La *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), en su capítulo dedicado a los adultos, dice que éstos tendrán la *posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional*, su mejora de cualificación profesional, abarcando la formación musical para el desarrollo y mejora en su profesión si es su caso el de músico.

Respecto a las enseñanzas no formales y siguiendo con el cumplimiento de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) se ofrece desde los centros públicos y con el fin de mejorar el desarrollo personal, una gran variedad de cursos en función de las demandas actuales. La LOGSE (1990) o Ley Orgánica General del Sistema Educativo no dista, respecto a la educación de adultos, de la LOE de la que se hablará en el párrafo siguiente. La LOCE o Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (2002), también contempla la formación a lo largo de la vida para contribuir en la calidad de la educación, desde las Administraciones educativas en colaboración con las Administraciones públicas y locales. La organización del sistema educativo, según la LOE (2006) quedó estructurada de la siguiente manera:

Educación Infantil - Educación Primaria - Educación Secundaria – Bachillerato - Formación Profesional - Enseñanzas de Idiomas - Enseñanzas Artísticas - Enseñanzas Deportivas - Educación de Personas Adultas - Enseñanzas Universitarias.

El artículo 5 de la LOE, que se refiere al aprendizaje a lo largo de la vida, y desarrolla seis aspectos clave que anotamos a continuación:

1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.
2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.
3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.
4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.
5. El sistema educativo debe facilitar y las Administraciones públicas deben promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria post obligatoria o equivalente.
6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

Figura 41. Aprendizaje a lo largo de la vida, LOE.

Fuente: BOE número 106 de 4/5/2006.

En el capítulo IX, artículo 66 de dicha ley, que hace referencia a la educación de personas adultas, se recogen unos objetivos y principios ordenados de la siguiente manera:

1. *La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.*
2. *Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la for-*

mación de adultos y, en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales.

3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

- a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.*
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.*
- c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.*
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.*
- e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.*
- f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.*
- g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.*

4. Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

A nivel internacional, de las conferencias mundiales, seis de ellas fueron dedicadas a la Educación de Adultos: Dinamarca (1949), Montreal (1960), Tokio (1972), Nairobi (1976), París (1985) y Hamburgo (1997). En la tercera Conferencia, celebrada en Tokio, aparece de manera explícita el concepto de Educación Permanente, que se desarrolla en la quinta, en París y en la sexta en Hamburgo (Guerrero, 2003).

En la Conferencia celebrada en Dinamarca (1949) se acordó que la educación de adultos tuviera en cuenta las situaciones y problemas de los mismos, proporcionando los conocimientos necesarios para desempeñar tanto funciones sociales, económicas como políticas además de facilitarles la vida en la comunidad y señalando la distinción entre educación y formación.

En la Conferencia de Montreal (1960), los tres temas:

1. El papel y contenido de la educación de adultos.
2. Las modalidades de educación de adultos.
3. La estructura y organización de ésta.

En la Conferencia de Tokio (1972), se analizaron las tendencias actuales de la educación para adultos, entendiendo ésta como una parte integrante de la educación permanente. Entre los temas fundamentales que se trataron estuvieron los valores de la igualdad y participación, la no discriminación en educación y el reconocimiento del derecho a aprender.

En la Conferencia sobre educación de adultos celebrada en Nairobi (Unesco, 1976) se ofrecieron una serie de recomendaciones en las que se incluye la definición respecto a la educación de adultos distribuida en los siguientes apartados:

- La expresión *educación de adultos* designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales los adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.
- La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente: sino como un sub-conjunto integrado en un proyecto global de educación permanente. Un pro-

yecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.

- En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.
- La educación permanente lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.
- Los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.

En la Conferencia celebrada en París (1985), se buscó que las ideas y propósito de las anteriores conferencias tuvieran una aplicación práctica, entendiendo como necesaria la educación de adultos para afrontar los cambios científicos y tecnológicos. Entre los aspectos claves se destacó la preparación para el desarrollo personal, cultural y comunitario. Un dato importante fue el reconocimiento del “Derecho a Aprender”.

En la Conferencia de Hamburgo (1997), que asumió las ideas anteriores, se declaró el *Reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida* (...), añadiendo que la educación de adultos debía interconectar tanto con el sistema formal como con el no formal.

Respecto al aprendizaje a lo largo de la vida y dentro de la formación no reglada el Centro de información y Comunicación Educativa (CNICE)¹⁴ del Ministerio de Educación dispone del Proyecto Mentor¹⁵ (Ministerio de Educación, s/f), dirigido a la formación de adultos no reglada a través de internet o por medio de las aulas repartidas por todo el país y algunas localidades extranjeras. Actualmente las demandas solicitadas por los adultos, en general, ya no se dirigen a una alfabetización o un reciclaje destinado a mejorar en el trabajo. Ahora el adulto también reclama de una educación cultural y artística que se adapte a su situación personal.

¹⁴ <http://www.ite.educacion.es/> [Consulta: 2 de febrero de 2012]

¹⁵ <http://www.mentor.mec.es/> [Consulta: 2 de febrero de 2012]

A modo de resumen, la siguiente figura nos muestra las Leyes de Educación en España que han tenido en cuenta la formación y la educación del alumnado adulto:

LEYES CON REFERENCIA AL ALUMNADO ADULTO	
1857	Ley de Instrucción promovida por Claudio Moyano.
1970	Ley General de Educación (LEG).
1985	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).
1990	Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).
2002	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).
2006	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
2013	Ley Orgánica 8/20013, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Figura 42. Leyes de Educación.

Fuente: Elaboración propia.

Unas leyes que si bien en algunos casos manifiesta, la importancia de la cultura y la formación artística, no especifican la música como una materia relevante para la educación de adultos. Por otra parte, las diferentes conferencias internacionales anteriormente citadas muestran realidades que todavía quedan lejos para nosotros, pues los cursos ofrecidos para los adultos siguen mayoritariamente objetivos dirigidos a la integración o educación a través de la alfabetización o la formación general.

Ahora con la situación actual del país, se incrementa la oferta y la demanda por materias relacionadas con la tecnología (informática) o idiomas, pero se sigue relegando a las artes como una formación de entretenimiento, a pesar de que diferentes estudios y documentos avalen la importancia de la música en la educación de la persona, pero parece ser que esto no es suficiente para que la legislación ampare al alumnado adulto respecto dicha materia.

2.2.3. Exclusión vs inclusión en la formación musical para adultos

Los programas de educación inclusiva que se dirigen a los adultos generalmente están enfocados a la integración, a través de la alfabetización, pues en su mayoría se trata de inmigrantes o personas que por diferentes razones no han terminado la educación básica obligatoria o ni siquiera la empezaron. Pero existe en la actualidad otra realidad paralela,

pues cada día más adultos acuden a la escuela o a la universidad para seguir formándose, ampliar sus conocimientos o simplemente reciclarse en aquellos campos que repercutirán positivamente en el ámbito laboral, a la par que se demanda una formación artística que les aporte además de conocimientos concretos, una mejor calidad de vida, poder participar de manera activa en el panorama sociocultural como receptor entendido formando parte de las costumbres de una sociedad, por lo que es necesario que el sistema educativo, atendiendo al principio de igualdad y tenga presente las nuevas demandas del alumnado adulto. Su demanda se encamina a unas necesidades educativas que atiendan a su tiempo libre, a su tiempo de ocio, a sus aficiones e intereses, que mejoren su calidad de vida envuelta en situaciones de estrés, de largas jornadas laborales en algunos casos o de actividades rutinarias que provocan estados de ansiedad, desgaste corporal y emocional o cualquier otra situación que desencadene la necesidad de una educación específica fuera de su ámbito de trabajo (Vernia, 2011c).

Se habla de adaptar currículums y programaciones para favorecer al alumnado que se encuentra en desventaja también en cuanto a oportunidades, accesibilidad y selección para optar a un tipo de formación o educación determinada y en este sentido el alumno adulto no tiene facilidad para optar a estudios musicales oficiales, no tiene un contexto pensado para ellos, no dispone de programaciones que contemplen sus características, necesidades e intereses ni tampoco se ha elaborado un currículum ex profeso.

En este sentido, explica Rodríguez (2000) en unas jornadas de investigación en Educación Musical, la falta de material pedagógico para la enseñanza de adultos, con la consideración, en su opinión, de que cada vez habrá más alumnado de este tipo, atendiendo a la educación permanente. Añade esta autora que tras su paso por diferentes grandes bibliotecas, nunca encontró material para la enseñanza musical de adultos, siendo una importante carencia que la pedagogía musical no haya desarrollado un interés hacia la formación musical de estas personas. En esta línea, Abril (2012) incrementa el debate entre profesionales sobre la relevancia de la educación musical fuera de la escuela y a lo largo de la vida.

También Rohwer (2005), en un estudio sobre agrupaciones musicales de adultos principiantes, observó que los contenidos se enseñaban sin ninguna diferencia respecto a la es-

cuela. Actualmente, dice este autor, se llevan a cabo muchos estudios de investigación relacionados con la música y los adultos (no tantos en nuestro país) reconociendo que el conocimiento de este tema todavía está muy limitado respecto a la manera de trabajar con alumnado adulto, siendo necesarias herramientas didácticas especializadas.

También para Jutras y Roulston (2012), las investigaciones dirigidas al aprendizaje musical de los adultos están creciendo, así como su literatura. Estos autores realizaron un estudio con 15 alumnos adultos, a través de entrevistas directas, relacionando las preguntas con sus motivaciones, sus experiencias musicales anteriores y los desafíos a los que se enfrentan como adultos. Ya Kellman (1986) se preguntaba si se deberían diseñar técnicas de enseñanza específicas para alumnado adulto.

En el mismo sentido Burley (1987), comentaba el profesor de música no puede enseñar a los adultos de la misma manera que a los niños, pues hay notables diferencias respecto a cómo perciben, piensan, sienten, recuerdan, se mueven o se motivan.

No hemos encontrado material pedagógico específico para la educación musical de los adultos, salvo algún libro de piano o teoría de la música, pero sin tener en cuenta el perfil de alumnado al que nos referimos. Esta carencia, como dice la autora anterior, afecta tanto al alumnado de grado superior (adultos y futuros profesionales) como a los docentes que deben recurrir a su bagaje, puesto que no se formaron para dicho cometido. A este planteamiento, nosotros añadimos el ámbito de las escuelas musicales, donde la proliferación de adultos hoy tiene un porcentaje mayor y los docentes en cambio tienen una formación menor.

Entendiendo que la educación de adultos tiene a su vez un marcado interés en la inclusión social de sus participantes, el Ministerio de Educación¹⁶ propone los siguientes principios en los que debe fundamentarse la educación inclusiva; en nuestro caso, para adultos:

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.

¹⁶ Ministerio de educación Cultura y Deportes. Educación inclusiva en el sistema educativo. [En línea] en: <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html> [Consulta: 3 de noviembre de 2011]

- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

En palabras de Soto (2003) la inclusión educativa sería *el derecho de todos al aprendizaje, y la atención a cada una de las personas según sus necesidades, características, intereses y potencialidades, cualesquiera que sean sus características individuales.*

Como destaca Marchesi (2000), la desigualdad también afecta a otros ámbitos como la familia o el sistema educativo y, aunque generalmente está relacionada con el estatus social, no siempre es así pues el sistema educativo presenta algunos aspectos que incurren en la desigualdad en la educación, como es el caso de la educación musical, formación que omite al alumnado adulto en cuanto a contexto creado para ellos. No todos los adultos que demandan una determinada formación o educación están en situaciones de precariedad, desventaja en el idioma, necesidades especiales o algún tipo de discriminación cultural o de ámbito religiosos, pero en el ámbito musical no disfrutan de las mismas oportunidades que si se tratara de otra formación, en la que sí se contemplan las características para la elaboración de programas específicos que permitan una educación de calidad.

En la siguiente figura se presentan algunos aspectos fundamentales en los que la calidad de educación inclusiva debería incidir (Bauer et al., s/d).

ASPECTOS EN QUE DEBE INCIDIR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
- La inclusión concierne a un mayor número de alumnos y no solo a aquellos con necesidades educativas especiales.	Refiriéndose a todo el alumnado que pueda sufrir algún tipo de exclusión.
- El acceso a la educación ordinaria no es suficiente.	Que el alumnado esté comprometido con las actividades educativas.
- La promoción de actitudes positivas en la educación es vital para ampliar la participación.	Son necesarias estrategias y recursos para favorecer las actitudes y docentes.
Las estrategias eficaces para el fomento de actitudes positivas incluyen:	
- Garantizar que todo el profesorado está formado y que se sienta capacitado para llevar a cabo su tarea. - Apoyar la participación del alumnado y de sus padres en las decisiones escolares	El alumnado debe estar implicado en su proceso de aprendizaje.
En relación a la vida escolar de cada alumno, los siguientes aspectos parecen contribuir significativamente a la consecución de ampliar la participación:	
- Considerar el aprendizaje como un proceso, para adquirir competencias y no solamente contenidos.	Aprender a aprender.
- Desarrollar enfoques personalizados de aprendizaje para todo el alumnado.	Con la implicación de docentes y familia.
- La elaboración de un Plan Individual (PI) o un programa similar de enseñanza individualizada.	Atendiendo a la diversidad y con aquel alumnado de mayores dificultades, potenciando la independencia e implicación colaborando con la familia

Figura 43. Aspectos en que debe incidir la educación inclusiva.

Fuente: Bauer et al. (s/d).

Assmann (2002) hace referencia a tres tipos de analfabetismo contra los que hay que luchar: el de la lectura y escritura, el sociocultural y el tecnológico. En nuestro caso y siguiendo a este autor nos encontraríamos ante el ámbito sociocultural, pues la música forma parte de manera relevante en la cultura y en la sociedad.

Bajo nuestro punto de vista, la inclusión en la formación musical del alumnado adulto se daría si se creara un espacio, un contexto ex profeso para ellos, con carácter oficial y reglado que tuviera en cuenta todo lo que conlleva ser adulto. Confeccionándose unas programaciones que condujeran tras la superación de las mismas a una titulación y que además estas programaciones tuvieran la flexibilidad suficiente para poder adaptarse al funcionamiento de este tipo de alumnado en lo que a tiempo y dedicación se refiere, pues el adulto por lo general se debe a un horario de trabajo y a unas obligaciones familiares y esto condiciona el tiempo de dedicación al estudio. Por tanto sería necesaria una adaptación o diferenciación curricular lo cual no significa rebajar el nivel o eliminar contenidos.

Según el Instituto de Tecnología Educativa (ITE) del Ministerio de Educación (s/f), se entiende por diferenciación curricular la posibilidad de adaptar o modificar el currículum según las necesidades, capacidades y niveles del alumnado, pudiendo realizarse a través de las siguientes adecuaciones o modificaciones:

- a. Los objetivos específicos dentro del objetivo general.
- b. Los contenidos a aprender.
- c. Las estrategias metodológicas.
- d. Las tareas a realizar.
- e. Los recursos y materiales que se utilizan.
- f. La evaluación de los aprendizajes.

Según Roulston, (2010) en un informe de Burley (op.cit.) en general la población adulta no es bien vista por el ámbito educativo (en los EEUU) aunque una encuesta muestra el alto porcentaje de estudiantes de este colectivo en artes escénicas, y en música. También este autor cita a Myers (2008) para reforzar la idea de que la educación musical debe estar presente a lo largo de la vida (en cualquier edad o etapa de la vida) y a través de una visión de la Enseñanza Musical universal. Roulston (op.cit.), añade que, aunque la edad adulta implica ciertos cambios fisiológicos como la pérdida de audición o vista, circuns-

tancias naturales, quienes han trabajado con adultos han comprobado que son capaces de resolver algunos de estos problemas adaptándose a lo que implica envejecer progresivamente.

No es reciente el valor que Valøen (1987) da a la educación de adultos como fundamento para lograr una vida más significativa, contribuyendo a la igualdad tanto en el acceso al conocimiento como en las habilidades que incitan a las personas al esfuerzo para conseguir sus propios valores y su desarrollo personal. Este autor añade respecto a la educación musical para adultos que ésta se ha ofrecido a través de cursos por correspondencia, en las escuelas o en organizaciones de voluntarios (más o menos como todavía ocurre en nuestro país), señalando que ya en 1977 (en Noruega) empieza a tener reconocimiento la educación musical en adultos ofreciéndose desde el Consejo de Organización de Música Noruega (COMON), la asociación de organizaciones musicales de aficionados. Y, como dice este autor, aunque existen diferentes opiniones políticas sobre la relevancia de la Educación de Adultos y su organización, el punto en común es que ésta debe formar parte del sistema educativo, en cambio, cuando se trata de Música no se dan las mismas oportunidades, ni tampoco una formación para el docente en este ámbito.

Al margen de lo dicho, la educación musical puede ser una herramienta y un camino para la inclusión social tanto de los padres (adultos en general) como de sus hijos, pues la música es un elemento cultural de relevancia que puede facilitar la adquisición del idioma, la cultura y las costumbres de una sociedad.

2.2.4. Andragogía y Formación permanente

Aunque utilizamos generalmente la palabra *pedagogía* dirigida a todo tipo de alumnado, existen denominaciones específicas según su edad. Para la educación de niños de 3 a 6 años se denominaría *Paidagogía*, la *Pedagogía* estaría dirigida al niño en su etapa entendida por Educación Básica, la educación para adolescentes se denominaría *Hebegogía* y la *Andragogía* abarcaría la educación de adultos, distinguiendo a las personas mayores o (tercera edad) en la *Gerontogía* (Yturralde, s/d). Según explica Vásquez (2005), la palabra “andragogía” es un neologismo que fue propuesto por la UNESCO para designar la formación o educación permanente.

Natale (2003), en su libro *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*, en el capítulo 3, se refiere a la andragogía, citando a Knowles, como término que fue acuñado por el maestro alemán Alexander Kapp en 1833, aunque su difusión y sistematización se deben al propio Knowles, quien estableció en las décadas de los 70 y 80 la teoría de un modelo andragógico para contraponerlo a un modelo pedagógico.

Según Merriam (2004), ya desde mediados de siglo XX se están tratando de desarrollar modelos, principios y teorías que explican el aprendizaje de adultos como específico de este perfil de alumnado, en este sentido encontramos tres grandes contribuciones a este aprendizaje: *andragogía*, *autoaprendizaje* y *aprendizaje transformacional*. Respecto a la *andragogía*, en muchos escritos, el debate y la discusión se produjo sobre la validez de ésta como una teoría de la educación de adultos y ciertamente la andragogía ha llegado para quedarse, como uno de los principales hitos en el desarrollo de la teoría del aprendizaje de adultos. Si bien no es propiamente una teoría del aprendizaje adulto, aglutina las características generales de los alumnos adultos, y ofrece algunas pautas para la práctica. Por otra parte, uno de los supuestos de la andragogía subyacente es que el adulto tiene una organización independiente sobre el concepto de sí mismo y su madurez le lleva cada vez más a autodirigirse. Respecto al aprendizaje transformacional, se entiende que las personas pueden ser transformadas a través del aprendizaje.

Según este autor anterior, actualmente, la teoría del aprendizaje transformacional está en el posee el centro del escenario en términos de investigación, siendo la andragogía y el aprendizaje autodirigido las que dominan en el mundo real de la práctica, No obstante el aprendizaje transformacional supone una mayor dificultad para planificar, implementar y evaluar.

En la siguiente figura podemos observar los principios fundamentales respecto a la andragogía establecidos por Knowles, de los cuales destacaríamos: la motivación necesaria para aprender en cualquier ámbito o etapa, la necesidad de aplicar los contenidos aprendidos rápidamente, así como el principio de interactividad, dándole este último una especial importancia pues cualquier ser humano necesita de los demás para su desarrollo. En nuestra opinión pondríamos el principio de autonomía en último lugar, pues entendemos que,

aunque es necesario el autoaprendizaje, siguiendo los principios del constructivismo, el adulto aprende mejor en grupo, relacionándose con sus compañeros que, a pesar de presentar diferencias en determinados ámbitos o contextos, ésta se minimizan notablemente al encontrarse en la misma circunstancia respecto al aprendizaje musical.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA <i>ANDRAGOGÍA</i> SEGÚN KNOWLES.	
Autonomía	Traduciéndose en el desarrollo de la autonomía individual del adulto.
Interactividad	Asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje, aprendiendo colaborando con los demás y a través del análisis de su experiencia.
Adhesión al cometido prioritario o misión	Se puede referir a los ámbitos de motivación.
Aplicación inmediata	Concreta la necesidad de la inmediata aplicación de los aprendizajes.

Figura 44. Principios fundamentales de la *andragogía* según Knowles.

Fuente: Natale (2003)

El modelo andragógico, según Carreras (2003), se basa en la necesidad de saber del adulto; en su autoconcepto como sere responsable de sus propias acciones, en su experiencia cuyo volumen es mayor que el del niño o adolescente, en la disposición para aprender lo que necesitan y se sienten capaces de hacer, en la funcionalidad de su aprendizaje y si se sienten motivados sobretudo respondiendo a estímulos internos como la autoestima o la satisfacción laboral. Este autor presenta los siguientes puntos en común entre andragogía y constructivismo:

- Los alumnos deben adueñarse del proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje debe basarse en la experiencia.
- Conviene potenciar al máximo los métodos de aprendizaje basados en la resolución de problemas.

Para el adulto, según Lowe (citado en Vásquez, 2005), la educación no es solo una prolongación o sustitución de los estudios de la escuela o universidad, sino que es una actividad que se escoge realizar. Él escoge en lo que desea formarse, por qué y dónde, realizando sus estudios después de su jornada laboral o en su tiempo libre, predominando el sentido de ayuda mutua y no el de competitividad. Exponemos a continuación algunas características referidas al trabajo con adultos (Vásquez, 2005):

PARTICULARIDADES DE UN ADULTO PARA APRENDER
Temen hacer el ridículo.
Presentan dificultades en el aprendizaje.
Buscan enseñanzas útiles.
Confunden formación con <i>saber cosas</i> .
Al cansancio de su actividad laboral se suma el nerviosismo, falta de atención, somnolencia.
Escasez de tiempo para el estudio en casa.
Preocupaciones familiares y laborales.

Figura 45. Particularidades de un adulto para aprender.

Fuente: Vásquez (2005).

Los adultos, igual que el resto de alumnado, muestran interés por determinados temas que les son cercanos o influyentes de alguna manera a ellos, y en este sentido Huberman (1974, citado en López-Barajas y Sarrate, 2002) manifiesta, tras resultados obtenidos de investigaciones, que los adultos muestran interés por:

- La vida profesional.
- La vida familiar.
- Asuntos cívicos y sociales.
- Intereses creativos y expresivos.
- Salud física y mental.

Pero la adultez a la que nos dirigiríamos sería básicamente la propuesta por Levinson (1978), fundamentalmente la adultez temprana que abarcaría de los 17 a los 45 años y parte de la adultez intermedia, comprendida entre los 45 y 65 años. Y si nos acogemos a

las etapas propuestas por Havighurst (1978), nos centraríamos en la primera y la segunda, comprendida entre los 18 y 35 años y 35 y 60 años juventud y edad madura respectivamente (Amador Muñoz et al., 2001).

Educación permanente

La educación permanente abarca cualquier tipo de formación con el objetivo de potenciar la integración social y laboral además de fomentar que las personas no dejen de aprender a lo largo de la vida. Su éxito dependerá del grado de motivación para acceder a la educación y formación. Comprende todas las edades y no sólo las personas adultas, quienes originalmente eran atendidas desde la alfabetización por una educación deficitaria o nula. Ahora y con la educación permanente, se abre un abanico de posibilidades, reconociendo los diferentes conocimientos ya poseídos para ser aprovechados en un aprendizaje posterior y continuo (Coba y Grañeras, 2009).

En realidad la educación siempre ha sido permanente, aunque la pedagogía no haya actuado en consecuencia, y es en este ámbito, en el permanente, es en el que debe inscribirse la educación de adultos; así las tareas a realizar pueden ser múltiples, dirigiéndose a áreas relacionadas con el trabajo, el ocio etc. Así pues, la educación de adultos forma parte de la educación permanente, abarcando a la educación formal y no formal y sin excluir ningún ámbito escolar (Trilla et al. 2003).

Educación formal, no formal e informal

Establecer límites entre educación formal, educación no formal y educación informal resulta algo impreciso, puesto que la realidad muestra la coexistencia entre las tres tipologías propuestas, aunque según la situación predominará una propuesta educativa u otra.

La educación no formal e informal se desarrolla, fuera del ámbito escolar; mientras que la educación informal, según Coombs (1986, citado en Romans y Viladot, 1998), alude al proceso a lo largo de la vida, a través de experiencias y la relación con el medio. En la siguiente figura de los autores anteriores, observamos como los diferentes caminos educativos pueden desarrollarse sobre los mismos receptores.



Figura 46. Tipos de educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores anteriores.

Autores como La Belle (1980) opinan que el término “Educación No Formal” surgió para dar respuestas a nuevas y diferentes demandas extraescolares de las aportadas por el sistema educativo. Quintana (1991a) prefiere subdividir, por un lado, la educación en escolar, y no escolar, y por otro lado la educación informal. Entre los ámbitos de la educación no formal están las funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural, destacando aquí las actividades de educación artística (Trilla y Sarramona, 1992).

Tanto la educación formal como la educación no formal presentan objetivos explícitos de aprendizaje o formación, mostrados como procesos educativos diferentes y precisos, pero en el caso de la educación no formal se puede entender de la siguiente manera:

Conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado (Trilla et al., 2003).

Los factores que determinan las diferencias entre educación formal y no formal están marcados por el marco institucional, las metodologías utilizadas así como los objetivos de aprendizaje, (Natale, 2003). Según Trilla et al. (2003) la educación no formal englobaría dentro de algunos aspectos de la formación permanente, completar cometidos de la escuela, ocio y formación profesional. Respecto a su programación, esta se encamina a facilitar

que los contenidos se adapten al contexto del alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades y, aunque no exista ninguna metodología específica, cada situación determinará los métodos o estrategias a escoger. Esta flexibilidad permite también que sea el marco idóneo para introducir nuevas metodologías y técnicas o estrategias formativas. En la educación no formal tanto la carga lectiva como los procesos evaluativos no son tan estrictos o académicos como en la educación formal. La evaluación procede a partir del trabajo realizado y no tanto por exámenes convencionales.

La educación formal, comprende el sistema escolar, con etapas organizadas, objetivos concretos y diplomas que acreditan la superación de los diferentes niveles, a diferencia de la educación no formal, que, aunque sigue de cierta organización, no está institucionalizada (Natale, 2003).

La educación no formal, también llamada educación no reglada, no tiene entre sus finalidades la del reconocimiento oficial o diploma. Se trata de actividades opcionales, realizándose fuera del marco del sistema educativo oficial. Las actividades pueden desarrollarse a través de talleres, seminarios, conferencias, etc. con carácter presencial, semipresencial o a distancia. El ámbito de actuación de este tipo de educación abarca a jóvenes y adultos. Las actividades destinadas a los adultos se enmarcan generalmente dentro del marco de la educación no formal (Romans y Viladot, 1998).

López-Barajas (2008) presenta las siguientes características sobre la educación no formal:

- Variedad de destinatarios.
- Diversidad en la flexibilidad de los programas: contenidos espacios temporalización, etc.
- Adaptabilidad de cada programa al contexto cultural de las personas a las que va dirigido.
- Aprendizaje autodirigido.
- Métodos flexibles.
- La figura del profesor como tutor o facilitador del aprendizaje

A este respecto y en opinión de Longueira Matos (2011), las escuelas de música abarcan enseñanzas reguladas con menor rigor y exigencia desde las Administraciones Educativas, sin planes de estudios rigurosos, pues su alumnado suele demandar una formación

complementaria o alternativa a la que recibe por parte del Sistema Educativo, siendo también diferentes los objetivos o los requisitos de permanencia, lo que hace que la escuelas de música se ubiquen dentro del ámbito no formal.

La educación informal es la que se da a lo largo de la vida, influenciada por el entorno, resulta de la interacción personal en diferentes ámbitos de la vida diaria. Se trata de una educación no reglada, no institucional, que no sustituye ni a la educación formal ni a la educación no formal (López-Barajas, 2008).

Por ello, nuestro trabajo se enmarcaría en la educación no formal e informal, ubicándose fuera del sistema educativo, pero dentro de una programación no formal que permitiría al alumno adquirir conocimientos, habilidades y capacidades atendiendo a sus posibilidades, disponibilidad y ritmo de aprendizaje y teniendo en cuenta sus motivaciones, intereses y necesidades que la educación formal no le permite por ser estricta en determinados parámetros como horarios y programación.

2.2.5. Dificultades en el aprendizaje de los adultos

Como cualquier otro alumno, los adultos también pueden presentar dificultades en su acceso al aprendizaje, tanto de carácter administrativo como personal. Por un lado pueden encontrar barreras administrativas por el mero hecho de ser adultos y estar desubicados para formarse en determinados centros oficiales (conservatorios de música) y por otro lado están las dificultades físicas que puede presentar la edad, unidas a otras de ámbito cognitivo, sociocultural o económico.

Muchas veces oímos que las personas no pueden aprender porque son demasiado mayores, por ello Scott (2012) realizó un estudio para determinar la percepción global no sólo de la capacidad de un individuo para aprender, sino también cómo ve la capacidad de los demás. El estudio también se hizo para encontrar si este aprendizaje podía incluir aprender a tocar un instrumento musical, incluso después de los 50 años. La vejez no tiene por qué ser el fin de la educación o el final de la ilusión por aprender. La educación de adultos ha tenido un impacto en millones de personas mayores, e incluso para quienes les rodean. Por otra parte, es importante que los adultos mayores deseen aprender, para que sepan que

el aprendizaje no se detiene a cierta edad, y una vida plena de aprendizaje sigue siendo posible.

Los resultados del este estudio de Scott (2012) señalan la capacidad permanente para aprender. La edad no parece ser un factor determinante en el aprendizaje, además, los adultos mayores manifiestan que tienen más tiempo para aprender algo nuevo y/o practicar sus pasatiempos. Tal vez esa sea la razón por la que mayoría de adultos escogen aprender un instrumento. Como conclusión, no se encontró que la edad fuese un factor determinante en el aprendizaje; si es relevante para ellos, la época (o etapa de su vida) y el deseo de aprender, esta última es la que tiene más peso (Scott, 2012).

También debemos tener en cuenta que los adultos no pueden escolarizarse en el mismo contexto que los niños, y así se entiende en los programas de formación para adultos o permanente, pero en cambio los conservatorios por ejemplo, no hacen estas distinciones y en una clase de LM se puede encontrar a un adulto compartiendo pupitre con alumnos niños o adolescentes. Estas diferencias de edad van acompañadas de otras diferencias como maduración cognitiva, intereses o motivaciones, responsabilidades y cargas familiares o disponibilidad horaria ligada al trabajo o a la familia (Vernia Carrasco, 2010).

En esta línea, según la opinión de Roulston (2010) y que compartimos, existen diferencias entre los contextos de aprendizaje de niños y adultos, además de que los adultos toman decisiones independientes y con cierto conocimiento de causa. Sin olvidar que los niños suelen participar en las actividades musicales de forma obligatoria mientras que los adultos deciden voluntariamente educarse musicalmente. Por tanto será necesario, al igual que en otras formaciones también en la educación musical, crear un espacio y un contexto adecuado para el alumnado adulto, con la correspondiente adaptación o creación ex profeso de las programaciones didácticas, que deberán atender tanto a las diferentes características o situaciones que presente un alumno como a la heterogeneidad del grupo de la clase.

No debemos olvidar los conocimientos previos de los que parten, pues como dice López Camps (2005), disponen de un bagaje de aprendizajes anteriores, que pueden representar una ayuda o un estorbo para el nuevo aprendizaje. Y en materia de música, la mayoría,

por no decir todos, dispone de unos conocimientos musicales previos que adquirieron en la escuela. Hay casos además, en los que su formación musical reglada se remonta a tiempos de la adolescencia pero que, por motivos que no acontecen, tuvieron que interrumpir sus estudios para retomarlos más tarde, cuando disfrutaban de una vida más o menos estable. Es necesario en este sentido realizar modificaciones en el currículum para atender a la demanda de adultos que no pueden aprender al mismo ritmo ni con las mismas circunstancias que niños y jóvenes. Tampoco se debe entender estos cambios como meras adaptaciones curriculares, puesto que no lo son (Vernia, 2010).

El ritmo de aprendizaje también es una dificultad en adultos, pues debido a que han interrumpido su formación durante un largo período de tiempo, estos necesitan de un proceso más lento y pausado para asimilar el aprendizaje, aunque esta dificultad, en muchos casos, puede compensarse por su perseverancia. En cuanto al miedo al fracaso o al ridículo que puede suponer el no superar con éxito una determinada situación de aprendizaje, temiendo a la equivocación y a la consecuente crítica, bloqueándose y desmotivándose a la par que cuestionándose sus capacidades, representa un obstáculo más difícil de superar (Calvo, 2005).

Como ya hemos mencionado, otras dificultades que pueden presentar los adultos se desprenden de su trabajo o situación familiar, debiendo adaptar horarios. Su limitación de tiempo para el estudio y su interés por rentabilizarlo al máximo le llevan a interesarse por lo práctico y concreto en detrimento de lo teórico y abstracto (Calvo, 2005).

El educador/profesor, según la posición que ocupe, puede ser también un obstáculo o una dificultad en la que se encuentre un alumno. Según López-Barajas y Sarrate (2002) el alumno adulto prefiere una relación “horizontal” con el educador/profesor frente a una relación “vertical”, debiéndose comportar éste más como un igual que como un superior. Con esta relación el educador no impone sino que expone situándose como punto de referencia y no como modelo a imitar; además debe conocer las características correspondientes al aprendizaje de adultos, para no caer en modelos que se basan en el aprendizaje infantil.

Al respecto del aprendizaje musical de los adultos, Bowles (2002), realizó un estudio sobre las características y experiencias de los profesores de alumnado de música adulto, así como los aspectos didácticos y la necesidad de ofrecer experiencias de calidad a dicho alumnado. Utilizó un cuestionario preparado para recabar información acerca de objetivos, metodología, materiales, evaluación, conducta y actitudes que permitió aportar conclusiones tales como la problemática que implica la enseñanza de adultos, en algunos momentos similares a otros niveles educativos, incidiendo en que las metodologías deben ser flexibles e individualizadas, los materiales deben adecuarse a la edad, señalando además que la formación específica para adultos es ventajosa para ellos.

Factores que desalientan a las personas adultas a aprender.

Con este título, y tomando como fuente el *Memorándum europeo sobre el aprendizaje a lo largo de la vida*, Marquès (2005) apunta a continuación algunos factores que pueden desmotivar el aprendizaje adulto:

- Métodos de enseñanza que recuerden anteriores experiencias de aprendizaje poco satisfactorias.
- Limitaciones en el acceso al aprendizaje (tiempo, lugar, disponibilidad).
- Falta de reconocimiento de las propias perspectivas vitales y experiencia.
- Falta de reconocimiento de conocimientos, habilidades y aptitudes anteriores.

La motivación de los adultos se da cuando su aprendizaje está en relación con sus proyectos vitales y los resultados de este aprendizaje pueden ser utilizados en futuros proyectos. Hay que tener en cuenta que los adultos tienen miedo a no poder superar con éxito los cambios y más cuando estos cambios presentan componentes actitudinales (Sarramona, 1998). En este sentido, las dificultades que puede encontrar un adulto para adquirir una determinada formación pueden ser factores de desmotivación, y como dice Calvo (2005), esta desmotivación suele llevar a la pérdida de interés que en ocasiones concluye con el abandono de los estudios.

En la siguiente figura, este autor muestra los condicionantes que pueden influir en la desmotivación en el aprendizaje de las personas adultas y que se deben tener en cuenta en el

momento de planificar una formación dirigida a este tipo de alumnado, para potenciar la motivación y disminuir el abandono.

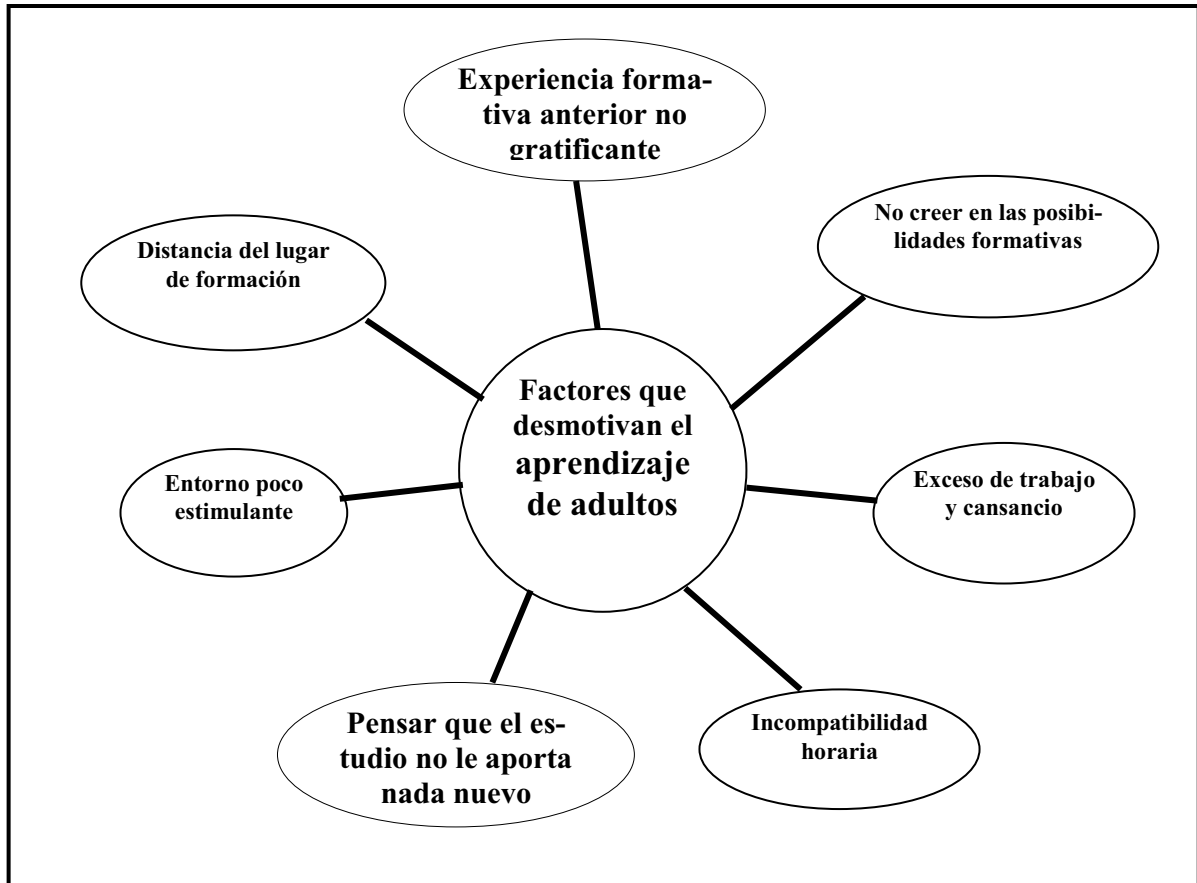


Figura 47. Dificultades y condicionantes que pueden influir en la desmotivación.

Fuente: Calvo (2005).

A modo de resumen, la siguiente tabla, a partir de Palladino (1981), nos muestra las diferencias entre los aprendizajes escolares y los de adultos, que deberemos contemplar al planificar cualquier propuesta didáctica, destinada a adultos, atendiendo las posibles dificultades que puedan encontrarse en su aprendizaje musical, para poder eliminarlas o minimizarlas.

DIFERENCIAS ENTRE APRENDIZAJES ESCOLARES Y ADULTOS	
ESCOLARES	ADULTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Grupo homogéneo en edad, intereses y expectativas. - Motivación para el estudio débil, incentivada e intermitente - Objetivos difusos, impuestos, no valorizados y diferidos. - Logros y éxito escolar relativamente ambicionados. - Cierta indiferencia por los resultados. - Más autoconfianza y menor susceptibilidad ante las observaciones y críticas. - Cierta irresponsabilidad, necesidad de sanción externa. - Pocas exigencias del medio social. Protección de la familia. - Nada anterior entorpece la adquisición de nuevos conocimientos. - Ritmo de aprendizaje rápido, mente fresca, perspicacia y detallismo. - Cultura "integrada", más sistemática y organizada para el hábito de estudio. - Personalidad en formación, ductilidad, posibilidades abiertas. - Mayor capacidad de memorización. Menor preocupación por entender o razonar - Establecer pocas relaciones con los hechos de vida. Le interesa la calificación lograda por cualquier medio. - Limitado campo de experiencias. Pocos mecanismos de compensación para superar dificultades. - Capacidad de esfuerzo intelectual más prolongado. Mayor perseverancia supeditada al interés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo heterogéneo en edad, intereses y aspiraciones. - Motivación para el estudio intensa, espontánea y persistente. - Objetivos claros y elegidos, valorizados y actualizados. Se busca utilidad. - Logros y éxitos muy deseados, impaciencia y ansiedad. - Mucha preocupación por los resultados. - Inseguridad y susceptibilidad ante las críticas. - Autorresponsabilidad y sentimientos de culpa. - Altas exigencias del medio social y laboral. Necesidad de satisfacer gran número de expectativas. - Muchos conocimientos previos, experienciales más que académicos. Alta resistencia al cambio. - Ritmo de aprendizaje más lento, mente preocupada, razonamiento pausado. - Cultura "mosaico", conocimientos yuxtapuestos y de fuentes heterogéneas. - Personalidad desarrollada, patrones de conducta establecidos. - Menor capacidad de memorización. Tendencia a relacionar y hallar aplicaciones concretas. - Mayor correlación de hechos y conocimientos. Le interesa la calificación lograda por la capacidad adquirida. Pregunta para entender mejor. - Mayor campo de experiencia. Uso de mecanismos de compensación de ciertas deficiencias. - Menor capacidad de esfuerzo intelectual prolongado Menor perseverancia a pesar del interés.

Figura 48. Diferencias entre aprendizajes escolares y de adultos.

Fuente: Palladino (1981).

El adulto, al igual que cualquier otro estudiante, necesita de facilidades que le permitan el aprendizaje, cualquier dificultad dará lugar a posibles desalientos que pueden provocar el fracaso o abandono de lo que se pretendía estudiar. En nuestro trabajo, que va dirigido a la educación musical para adultos, ésta se desarrolla habitualmente en horario de tarde, por lo que uno de los factores que dificultarían el aprendizaje sería la disponibilidad horaria y el tiempo de estudio que no pueden dedicar, por lo general, por tener otras obligaciones diarias. Si además el aprendizaje les resulta aburrido y de bajo interés o les retrotrae a experiencias poco satisfactorias, el fracaso casi estará garantizado. Y aunque el reconocimiento es importante, en el caso de la educación no formal los alumnos son conscientes de que no obtendrán una titulación oficial si no acceden a estudios reglados.

Para concluir, podemos entender por una parte, la motivación como un factor relevante en la superación de las dificultades de aprendizaje, y por otra, la importancia en atender las diferencias de aprendizaje entre niños, adolescentes y adultos.

2.2.6. Trabajo en grupo con adultos: dinámicas, roles y diferencias de nivel.

La heterogeneidad es algo inherente a la naturaleza humana. Pretender combatirla, anularla e, incluso reducirla, es inútil. Es más útil buscar la forma de gestionar la heterogeneidad, en lugar de pretender una homogeneidad imposible (Pujolàs, 2008).

Partiendo de la definición de grupo como “dos o más personas que interactúan mutuamente”, al grupo se le considera como una estructura de integración personal y social, conteniendo un gran valor educativo. Por su parte, la educación es un proceso en el que convergen persona y sociedad. La acción cooperativa y participativa ayuda en el aprendizaje, y el compromiso junto con la cooperación-interacción, son las dos características fundamentales en la participación (Ontoria, et al. 2006). Según estos autores, la participación se caracteriza por la escucha, la comprensión mutua, comunicación fluida, flexible y creativa, escasa agresividad, libertad, calidad en tareas, satisfacción personal y grupal, interés en el trabajo, etc.

Los alumnos se sienten apoyados por sus compañeros, cuando se trabaja en grupos pequeños, aumentando las interacciones de amistad y reflejando actitudes positivas (Ovejero, 1990, citado en Ontoria et al. 2006b). Para Ferrandis (1988, en Pujolàs, 2008) el trabajo con grupos heterogéneos requiere de un importante cambio en la manera de desarrollar las clases, invirtiendo tiempo, energía y dinero además de preparar o seleccionar mejor al docente. Como dice este autor, la diversidad de un aula no es un problema si está bien atendida.

En estas situaciones de cooperación, se promueve en el alumnado, la motivación y el deseo de aprender. Además, un grupo participativo se caracteriza, respecto a su clima, por una agresividad menor, mayor rendimiento en las tareas y mejor calidad de las mismas, creándose un ambiente libre y espontáneo, se intensifica la satisfacción personal y grupal, se observa mayor componente amistoso en las discusiones, siendo las reacciones más positivas (Ontoria et al. 2006b).

La función que desempeñan los miembros de un grupo es el denominado *rol*, cuyo análisis necesitaría de tres enfoques distintos (González Núñez, Monro, y Silberstein, 2004):

- Prescripción de rol: exposición clara y formal de lo que deben ser las conductas ejercidas por las personas dentro de un determinado rol.
- Descripción de rol: información sobre las conductas realmente desarrolladas por un rol determinado.
- Expectativas de rol: imágenes que la gente se forma a partir de la conducta de un rol determinado.

Meredith Belbin desarrolló una metodología para conseguir un trabajo en equipo de alto rendimiento. Esta autora define **rol** como *nuestro modo individual, personal, de comportarnos, de contribuir a la tarea y de relacionarnos con otras personas en el trabajo* (en Caldas et al., 2009). Las actividades en grupo, por tanto presuponen, que todos sus componentes son necesarios, creando un vínculo de unión que se reforzará si además también son compartidas las emociones.

La siguiente figura muestra los distintos roles según Belbin (en González et al., 2009) a la que se le ha añadido una última columna a la derecha (Debilidad No permitida) que se incluye en Caldas et al. (2009).

Rol	Contribución	Debilidad permitida	Debilidad NO permitida
Cerebro	Creativo, imaginativo, poco ortodoxo. Resuelve problemas difíciles.	Ignora los incidentes. Demasiado absorto en sus pensamientos como para comunicarse eficazmente.	Fuerte sentido de propiedad de las ideas. Dificultad para cooperar.
Coordinador	Maduro, seguro de sí mismo. Aclara las metas a alcanzar. Promueve la toma de decisiones. Delega bien.	Se le puede percibir como manipulador. Se descarga de trabajo personal.	Asumir todo el crédito por el esfuerzo.
Monitor Evaluador	Serio, perspicaz y estratega. Percibe todas las opciones. Juzga con exactitud.	Carece de iniciativa y de habilidad para inspirar a otros.	Cinismo sin lógica.
Implementador	Disciplinado, leal, conservador y eficiente. Transforma las ideas en acciones.	Inflexible en cierta medida. Lento en responder a nuevas posibilidades.	Obstruye el cambio.
Finalizador	Esmerado, concienzudo, ansioso. Busca los errores y las omisiones. Realiza las tareas en el plazo establecido.	Tiende a preocuparse excesivamente. Reacio a delegar.	Comportamiento obsesivo.
Investigador de Recursos	Extrovertido, entusiasta, comunicativo. Busca nuevas oportunidades. Desarrolla contactos.	Demasiado optimista. Pierde el interés una vez que el entusiasmo inicial ha desaparecido.	Defrauda la confianza de los clientes por descuidar el seguimiento de los acuerdos.
Impulsor	Retador, dinámico, trabaja bien bajo presión. Tiene iniciativa y coraje para superar obstáculos.	Propenso a provocar. Puede ofender los sentimientos de la gente.	Incapacidad para recuperar la situación con buen humor o disculpándose.
Cohesionador	Cooperador, apacible, perceptivo y diplomático. Escucha e impide los enfrentamientos.	Indeciso en situaciones cruciales.	Evita las situaciones que puedan someterle a cierta presión.
Especialista	Sólo le interesa una cosa a un tiempo. Aporta cualidades y conocimientos específicos.	Contribuye sólo cuando se trata de un tema que conoce bien. Se explaya en tecnicismos.	Ignora los factores fuera de la propia área de competencia.

Figura 49. Roles para trabajar en equipo.

Fuente: Belbin (2001) y Caldas et al. (2009).

Atendiendo a la figura anterior, en las clases de LM para adultos unos roles se potencian más que otros, entre los que cabe destacar:

- Cerebro o creativo ligado directamente con lo que supone una asignatura artística que incluye la improvisación y la creación de manera individual y colectiva y donde se da un elevado grado de importancia al desarrollo de la imaginación, incidiendo más en los alumnos con dificultades comunicativas o de cooperación.
- Impulsor por representar el perfil de artista que trabaja bien bajo la presión de una audición, concierto o clase abierta, donde los nervios están a flor de piel y en muchos casos se pierde la concentración, cayendo en errores que no suele cometer en las clases ordinarias. Su iniciativa y coraje le hace capaz de resolver cualquier situación que se le presente en una actuación en directo, pero cuidando que no pierda el buen humor o la humildad necesaria para disculparse cuando la situación se le vaya de las manos.
- Cohesionador complementándose con el rol anterior ante situaciones que necesiten de diplomacia y cooperación para resolver conflictos en la clase cuando se deben tomar decisiones sobre horarios, repertorio o desarrollo de actividades.

Por otra parte y no renunciando al resto de roles propuestos en la figura anterior, se tomarían en cuenta también para el desarrollo de las clases:

- Coordinador, por su capacidad de organizar y su saber delegar, desechando su carácter manipulador.
- El monitor evaluador nos aportaría su faceta de estrategia para el desarrollo de nuevas actividades, compensando su falta de iniciativa con otro tipo de rol.
- Aunque el finalizador es excesivamente preocupado, permitiría el análisis de errores posterior a una audición o actuación o las omisiones detectadas en una clase.
- Finalmente, el especialista nos interesaría su contribución de conocimientos incitándole a no cerrarse en su especialidad.

Respecto a las dinámicas de grupo, éstas se utilizan como herramienta para trabajar en grupo (niño, joven o adulto) con el fin de lograr un objetivo. Las habilidades sociales, valores o simple diversión pueden ser desarrolladas a través de este tipo de estrategias, favoreciendo el trabajo de grupo. La función del docente no es imponer, corregir o juzgar,

sino acompañar, invitar o motivar, (Muñoz, Crespí y Angrehs, 2011). De la misma opinión es Pujolàs (2008) quien defiende que motivar a los alumnos, que se conozcan y relacionen entre ellos para trabajar en equipo, tomando decisiones de manera consensuada, son algunos de los objetivos que persiguen las dinámicas de grupo, entendidas como estrategias que ejercen un determinado efecto según el grupo y las necesidades del momento.

Nuestro ámbito es la música y en este sentido, las actividades musicales colectivas, según Gustems y Calderón (2007) potencian el compromiso, responsabilidad y puntualidad, la atención, el silencio, la flexibilidad y la paciencia. También la participación, comunicación, actitud crítica y humildad, priorizando determinadas actuaciones o acción según el momento, pues en este tipo de actividades actúan además de los alumnos, el director/profesor, lo que supone respetar las ideas y opiniones y adaptarse al ritmo de trabajo general. El entusiasmo, se verá reforzado por el comportamiento de los participantes, valorando el trabajo y el esfuerzo cuyo éxito potenciará la motivación.

Respecto a las diferencias de nivel (cognitivas, socioculturales y/o económicos) el aula de LM de adultos también presenta una diversidad que condiciona de alguna manera el ritmo del aprendizaje así como el planteamiento de las actividades, y no pensamos exclusivamente en necesidades educativas especiales. Como dice Maté (2003), la atención a la diversidad es un reto que plantea nuestro sistema educativo y aunque en el ámbito teórico pueda parecer posible, la práctica no resulta tan fácil. En opinión de esta autora, el trabajo cooperativo puede aportar herramientas útiles para la atención a la diversidad, implicando las siguientes características:

- La organización del trabajo en grupos reducidos.
- La consecución de los objetivos de grupo condiciona los objetivos individuales.
- La evaluación y/o recompensas se dan a través de los resultados del grupo.

En opinión de Gómez (2005), hablar de diversidad va más allá de la interculturalidad y multiculturalidad, pues nuestra realidad educativa respecto a la diversidad comprende además, alumnado con necesidades educativas especiales, diferencias en ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, etc. pues tenemos alumnos que no tienen la misma facilidad que otros para aprender, sin olvidar las diferencias que se dan por unas con-

diciones familiares determinadas o el nivel sociocultural. Por la variedad de situaciones, este autor agrupa la diversidad alrededor de los siguientes factores:

- Factores de ámbito sociológico: provienen del contexto sociocultural y económico, carácter geográfico, étnico y religioso.
- Factores de ámbito psicopedagógico: diferencias en las capacidades intelectuales, motivaciones, intereses, diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje.

La realidad en el aula de LM para adultos refleja lo mencionado por los autores anteriores, pues nos podemos encontrar además de gente con una importante diferencia de edad, diferencias también socioculturales y económicas, motivacionales o de intereses, ofreciendo una diversidad en el aula a la que hay que atender. En este sentido, las actividades a plantear deben cubrir al máximo la realidad del aula, por tanto deben elaborarse, no sólo pensando en los contenidos a trabajar sino también dirigiéndose a cubrir necesidades e intereses de los alumnos.

2.2.7. El *role-playing* en adultos

Schützemberger (en Martínez Riera et al., 2011: 1398) define el *role-playing* como un “*Instrumento de aprendizaje y perfeccionamiento de las relaciones humanas, una iniciación a la solución de conflictos ulteriores por la solución de conflictos ficticios y la representación de diferentes roles, generalmente tradicionales, familiares y profesionales*”, para posteriormente remarcar que “*es un instrumento de exploración de la actitud personal frente a la del otro*”.

En el *role-playing*, técnica que utiliza la dramatización¹⁷, los alumnos aprenden a partir de su propia experiencia, vivenciando situaciones que pueden ser reales. Según explican Martínez Riera et al. (2011), el *role-playing* pedagógico se utiliza en diferentes áreas de trabajo y desde muchos ámbitos distintos (social, empresa, docencia, salud...). Como señalan estos autores, en el *role-playing* el aprendizaje se desarrolla a través del grupo, permitiendo el crecimiento y desarrollo del mismo.

¹⁷ Interpretación "teatral" de un problema o de una situación en el campo general de las relaciones humanas. Técnica flexible que facilita la experimentación, sirve para ensayar soluciones postuladas como un caso ficticio que puede parecerse mucho a una situación de la vida real.

En opinión de Parcerisa (2007b) la dramatización o técnica del *role-playing* consistiría en que un grupo de unas 5 o 6 personas escenifiquen una situación real de la vida, donde cada individuo asumiría un papel a interpretar. Tras la dramatización, se abriría un coloquio para analizar la situación representada. Este autor aporta algunas consideraciones a tener en cuenta:

- Técnica idónea para grupos, grandes o pequeños.
- Eficaz para entender situaciones complejas, potenciando la capacidad de observación.
- Interiorizar bien el papel a representar para comprender su actuación.
- Debatir todos los integrantes del grupo, siendo el conductor el docente.
- Útil para intercambiar opiniones e información.
- Juzgar la situación simulando un juicio.
- Potencia la opinión personal y amplía la capacidad de debate y comunicación oral.

A través de esta técnica se simulan situaciones reales, donde cada participante/alumno actúa como lo haría el personaje que interpreta. Este método comporta la posibilidad de efectuar cambios de comportamiento gracias a los nuevos contenidos adquiridos (García López, 2009). Este autor enumera también una serie de ventajas que detallamos a continuación:

- Es motivadora porque potencia un ambiente de estudio, centrándose en la discusión de un problema.
- Fomenta la reflexión de las actitudes de alumnado con problemas, permitiendo profundizar en diferentes aspectos del mismo.
- Potencia la capacidad para el trabajo en equipo.
- Posibilita el paso de la abstracción a la realidad, para que el alumnado tome conciencia de la importancia de aprender.
- Incide en la capacidad creativa e imaginativa del alumnado.

Uría (2001) plantea una serie de actuaciones a seguir en el proceso del *role-playing*:

- Escoger un tema, cuyo objetivo, además de dirigirse a la adquisición de contenidos teórico prácticos, también se orientará hacia los contenidos actitudinales.
- Elegir a los alumnos que van a representar la escena.

- Dejar un tiempo al alumnado para familiarizarse con el tema. No han de aprender nada de memoria.
- Todos se integran en la actividad, para aprender desde la vivencia.
- Cuando el tema se ha trabajado suficientemente, se interrumpe la actividad para iniciarse, a través del profesor/a, el debate, criticando o defendiendo las diferentes posturas.

Para Martín García (1992), en el *role-playing* se desarrollan las relaciones interpersonales o las motivaciones racionales y emocionales, indagando en sentimientos, actitudes, valores y percepciones que inciden en la conducta, mejorando así la capacidad para resolver problemas. Esta autora ofrece las siguientes pautas metodológicas:

- Motivación: crear en el aula un ambiente de participación y confianza.
- Preparación de la dramatización: proporcionar, por parte del profesor/a los datos necesarios (problema, personajes...) para su dramatización. Se solicitan voluntarios que tras escoger sus papeles, saldrán fuera del aula para preparar su intervención, siendo aconsejable que el profesor/a facilite un texto con las características personales del personaje. En este espacio, el profesor recordará al resto de alumnado la importancia de la atención para su posterior análisis.
- Dramatización; esta fase se desarrolla de manera improvisada, pues los diálogos no están ni escritos ni pactados, por tanto, el profesor dará por concluida la dramatización cuando se hayan manifestado suficientes elementos para el debate.
- Debate: se recomienda seguir unas pautas de intervención, siendo aconsejable que comience el alumnado mismo que ha actuado, para continuar con el alumnado observador. El profesor ejercerá de moderador

Por la información aportada, entendemos el *role-playing* como una estrategia y herramienta didáctica y pedagógica eficaz para trabajar en el LM de adultos, fomentando la participación, la autocrítica y el debate, así como la posibilidad de vivenciar situaciones reales que pueden causar estrés o pánico escénico en los alumnos adultos. A través de la dramatización, pueden anticiparse a dichas situaciones y plantear soluciones desde su perspectiva como alumno participante activo y como público observador.

El role-playing en el ámbito del LM recoge actividades donde se simula realidades a través del juego tales como la preparación de un Concierto (a través de audiciones) o lo que supone ir de gira para un músico (audiciones en espacios fuera del centro, como otros centros educativos, asociaciones culturales, residencias, etc.). Este tipo de juego permite el aprendizaje del LM simulando situaciones reales, no sólo desde las actuaciones musicales sino también desde el cambio de rol que significa pasar de discente a docente, por ello dentro de nuestras actividades, el alumnado pasa en algún momento de recibir conocimiento del docente a ofrecerlo a sus compañeros, adquiriendo el papel de profesor, por lo que debe mostrar que ha asimilado lo aprendido hasta el momento de manera significativa.

2.2.8. El juego y la enseñanza musical para adultos

En todo hombre hay un niño que juega
Nietzsche

Entre las características que distinguen al ser humano se encuentra el juego, existiendo entre las diferentes culturas actividades lúdicas, y aunque el juego estuvo asociado al entretenimiento, adquirió una función pedagógica con la Escuela Nueva, que lo consideró un recurso de aprendizaje (Area, Parcerisa y Rodríguez, 2010). Nadie duda que el juego esté dentro de la vida de los niños de manera esencial, siendo también un factor importante dentro del quehacer musical, según Hargreaves (1998), esto también sería válido para los adultos.

Contrariamente a Hargreaves, Quintana (2004: 94) dice, *Nada, pues, de métodos activos – en principio – para el adulto. Son métodos largos y difíciles, incompletos e improbables. Son para niños. Ahora bien, el niño progresivamente se va convirtiendo en adulto y la enseñanza irá dejando el método activo para pasar al intelectual analítico, reflexivo y sistemático*, añadiendo que en los adultos el método activo no es suficiente, también tiene que estudiar teoría.

Jugar es cosa de niños, así se piensa, por lo general para el adulto una pérdida de tiempo así como una actitud infantil o poco cuerda, como dicen Bernabeu y Goldstein (2009), considerándose inmaduro al adulto que juega; pero jugar implica cordura, equilibrio men-

tal o no padecer desórdenes de personalidad como la depresión u otras patologías que signifiquen el no disfrute del juego, por tanto, la actividad lúdica debe incluirse de alguna manera en el quehacer del aula, tanto en las primeras etapas como en las etapas más avanzadas.

La música presenta, según Storms (2007), una vertiente artística y una vertiente lúdica proporcionando a través del juego una serie de beneficios como:

Romper con la rutina diaria y las habituales preocupaciones.

Involucrarnos en la actividad.

Pensar, sentir y actuar al mismo tiempo.

Alsina et al. (2009) cita las siguientes palabras de Lapsset para poner en relevancia el acto de jugar: *Lo contrario de jugar no es trabajar, sino la depresión...* Estos autores, opinan que el juego no sólo es un recurso en educación infantil, pues también se puede utilizar para la formación de adultos por la posibilidad que ofrece de desinhibición, rompiendo esquemas y relativizando lo que puede significar el éxito o el fracaso, así mismo, el aprendizaje creativo puede desarrollarse a través del juego.

Como explican los autores anteriores, (...) *algunas teorías han defendido la creatividad como el resultado de la evolución del juego, donde lo creativo en la edad adulta venía a sustituir lo lúdico de la infancia, otras teorías afirman que no puede existir la creatividad al margen del juego* (Alsina et al. 2009: 79).

En la misma línea, Navarro (2002) opina que *el juego, desde el punto de vista educativo, puede construir su conocimiento desde la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía*. Según este autor, el adulto también puede aprender a través del juego, pudiendo constituir un elemento para adquirir competencias, así el aprendizaje puede ser promovido por el juego, ya que provoca experiencias a las que somete a repetición a través de fórmulas positivas o placenteras.

Así mismo, Bolsterli et al. (2006), consideran el juego como un recurso que permite desarrollar competencias y capacidades, como la memoria o la creatividad, la imaginación y

concentración, atención, escucha y aplicación de reglas, verbalización, comunicación y confrontación de puntos de vista y habilidad motriz.

En la siguiente figura podemos ver las condiciones que deben cumplir una técnica dinámica de grupo y su correspondencia con el juego motor según Navarro:

CORRESPONDENCIA ENTRE DINÁMICA DE GRUPO Y JUEGO MOTOR	
1. Promover la educación.	Interacciones que permiten los juegos a través de la adquisición de diferentes roles.
2. Fomentar la tolerancia.	Se estimula la cooperación y solidaridad entre compañeros, respetando a los adversarios.
3. Asumir papeles.	Representación de diferentes roles, lo cuales pueden cambiar o intercambiarse.
4. Perder privilegios	Distribución de liderazgo.
5. Promover la máxima participación.	A través de los juegos motores se fomenta la participación, sin ningún tipo de exclusión.
6. Conseguir relaciones estrechas y amistosas.	Establecimiento de relaciones de amistad entre el grupo, a través de actividades lúdicas.
7. Colocar el éxito al alcance de todos.	Variedad de actividades que permitan satisfacción sin enfatizar el ganar o perder.
8. Presentar formas de amortiguación de conflictos.	Evitar enfrentamientos por papeles destacados cambiando funciones o con el intercambio de miembros de diferentes grupos.

Figura 50. Correspondencia entre dinámica de grupo y juego motor.

Fuente: Navarro (2002).

Otros autores que consideran el juego como un recurso de enseñanza privilegiada en la educación inicial son Stigliano y Gentile (2008), aunque en su opinión, se va perdiendo importancia a medida que se avanza en edad y nivel. Desde un enfoque psicológico socio-histórico, añaden estos autores, el juego ofrece un importante potencial en el desarrollo cognitivo.

Bernabeu y Goldstein (2009: 47) citan las siguientes palabras de Johan Huizinga:

El niño juega con una seriedad perfecta y, podemos decir con pleno derecho, santa. Pero juega y sabe que juega. El deportista juega también con apasionada seriedad, entregado totalmente y con el coraje del entusiasmo. Pero juega y sabe que juega. El actor se entrega a su representación, al papel que desempeña o juega. Sin embargo juega y sabe que juega. El violinista siente una emoción sagrada, y vive un mundo más allá y por encima del habitual y, sin embargo sabe que está ejecutando o como se dice en muchos idiomas, “jugando”. El carácter lúdico puede ser propio de la acción más sublime.

El juego puede comportarse como un banco de pruebas para la resolución de problemas tanto en niños, en jóvenes como en adultos. Dentro del ámbito del juego las relaciones humanas son más saludables, conectando mejor y sin prejuicios. Proporciona un equilibrio compensando los estados de tensión con los de relajación. Favorece conexiones con el pasado, con situaciones que quedaron reprimidas o rechazadas, para poder ser mejoradas. Es fundamental para una vida saludable, para la madurez, para aprender, aunque no suelen aparecer publicaciones sobre juegos destinados a los adultos, omitiéndose la edad adulta cuando se habla de juego. La mayoría de los adultos no juegan excusándose en el trabajo o en eludir un comportamiento considerado frívolo (Sassano, 2003).

Teniendo en cuenta las opiniones anteriores, podemos entender que una de las herramientas o estrategias de aprendizaje en el aula de LM para adultos sea el juego a través del cual se llega a los contenidos teóricos y prácticos, sin renunciar a la calidad educativa. Estos juegos suponen concentración para la consecución de dichos contenidos, como los dictados rítmicos o melódicos a través de la percusión corporal o la entonación de fragmentos melódicos previamente reproducidos por el piano, o los ejercicios de poliritmias complicadas que se trabajan a través de juegos corporales y que permiten lograr los contenidos teórico prácticos reduciendo las dificultades a actividades lúdicas, contribuyendo de esta manera al desarrollo de un aprendizaje funcional y significativo a la vez que motivador y entretenido.

2.2.9. La lateralidad como potenciador emocional en los adultos.

Son muchos y diferentes los cambios que se producen en la etapa adulta. Mientras que los cambios físicos y cognitivos son más fáciles de detectar, no lo son tanto los cambios emocionales. La inteligencia emocional, cuyos trabajos se han dirigido más hacia la población infantil o juvenil que hacia los adultos, está formada más que por competencias de personalidad de naturaleza permanente o invariable, por habilidades que pueden desarrollarse a lo largo de la vida, por tanto y en este sentido, una buena educación emocional repercutirá positivamente en una socialización efectiva (Grewall, Brackett y Salovey, 2006 en López Pérez et al. 2008).

En palabras de Goleman (1999), la madurez representa una ventaja para trabajar la competencia emocional y nuestro alumnado dispone de esa madurez, aunque debemos desarrollarla y preservarla en toda circunstancia.

Como dicen Varvarigou et al. (2013), el número de investigaciones ha crecido en lo concerniente a la música y los adultos mayores, tanto para los enfoques de aprendizaje como para el desarrollo de la creatividad, alejando los mitos existentes que presentaban a este colectivo como un grupo homogéneo caracterizado por la decrepitud y reducción progresiva de sus capacidades. Estos autores demuestran, entre otros aspectos, cómo el aprendizaje musical puede lograr en los adultos mayores una mayor motivación, destacando además la importancia de los “facilitadores” o monitores y el entorno.

En opinión de Rodríguez Jiménez et al. (2013), es fundamental que los docentes refuercen sus conocimientos ofreciéndoles formación dirigida a su tarea profesional. La formación integral debe atender al desarrollo de las competencias emocionales, destacando en el contexto del aula el *aspecto humano en el aula (“los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son”); la complicidad y empatía entre profesor y alumno, favorecen la comunicación y por tanto el proceso de enseñanza/aprendizaje*. En la investigación llevada a cabo por los autores anteriores, se concluye que los docentes deben adaptarse a los cambios para proporcionar aprendizajes significativos y efectivos, incluyendo contenidos de carácter emocional que potencien las relaciones interpersonales, recordando que

esta formación (para el docente) debe ser vivencial pues así permitirá tomar consciencia de la misma.

Por otra parte, y según la investigación realizada por Creech et al. (2013) dirigida a explorar el papel de la música en adultos mayores, ésta se centra en el bienestar social, emocional y cognitivo desde la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Entre sus conclusiones, destacaríamos la mejora del control y autonomía a través de participación musical que implican tanto el ámbito físico como el cognitivo, destacando el aspecto social desde la interacción social (dar y recibir apoyo de los compañeros).

Cabe tener en cuenta, según Varvarigou et al. (2012), que la música aporta una serie de beneficios a los adultos mayores, tales como la mejora de la calidad de vida o aspectos sociales, emocionales y físicos, a través del compromiso activo que adquieren con la música. El *Music for Life Project* que estos autores llevaron a cabo, refleja las opiniones de los participantes, resaltando la mejora de la salud que experimentaron, las interacciones sociales, el apoyo emocional y el aprendizaje que se produjo como resultado de la participación activa en la música.

Teniendo en cuenta la importancia del trabajo emocional en el aula y la actividad esta suponen en los dos hemisferios cerebrales, ¿cómo se podrían potenciar las emociones positivas en el aula de LM para adultos? Tradicionalmente, la asignatura de LM se ha impartido de manera poco adecuada para lo que representa el aprendizaje artístico, pues debería aprenderse y enseñarse activamente y a través de la práctica, lo cual comportaría la participación corporal y por tanto prestar cierta atención también a la lateralidad.

La lateralidad se podría definir como la utilización preferente de una mitad (derecha o izquierda del cuerpo), entendiendo la lateralización como el proceso por el que se establece esa diferencia (Rigal, 2006). Fue Louis Pasteur, en el siglo pasado, quien se percató de la lateralidad de las moléculas biológicas y Ernst Mach mostró que sólo podían distinguir la derecha de la izquierda los sistemas asimétricos. Los psicólogos se interesan por la lateralidad manual por su relación con los descubrimientos de Broca y Dax (McManus, 2007).

Prácticamente en todas las actividades cotidianas utilizamos las dos manos (vestir, comer, etc.), y en las actividades musicales concretamente se requiere de la coordinación bimanual, tanto si una mano actúa como apoyo de la otra o como si actúan las dos manos en coordinación, para cuyo control será necesario que se practique inicialmente la disociación del movimiento (Vernia, 2011b).

La “disociación doble” hace referencia a cuando actúan las dos manos pero con movimientos diferentes (lanzar una pelota de tenis para ser golpeada por la raqueta, manipulada por la otra mano), esta actividad requiere de la intervención conjunta de los dos hemisferios cerebrales (Rigal, 2006). En opinión de Pellicer (2000), la utilización de la mano derecha o izquierda, de alguna manera viene condicionada por la dominancia en la visión que se dirige a la lateralidad cerebral y consecuentemente a la lateralidad del sistema nervioso.

Actividades como marcar el compás musical con las dos manos, o practicar polirritmias utilizando ritmos diferentes en cada mano, obliga a desarrollar la disociación doble. Muchas de las actividades que se desarrollan en LM hacen uso de la disociación doble y en algunos casos, incluso más compleja, interviniendo a la vez manos y pies en acciones diferentes simultáneamente con el canto.

Anatómicamente el cuerpo está dispuesto simétricamente con una bilateralidad derecha e izquierda, también se podría asegurar que posee dos vías nerviosas: una para la parte izquierda, controlada por el hemisferio derecho y la otra para la parte derecha que está controlada por el hemisferio izquierdo. Los movimientos de los músculos del cuerpo y la posición de las articulaciones relacionadas con la flexión, son producidas por las percepciones sinestésicas, mientras que el conocimiento del esquema corporal, la lateralidad y las relaciones espaciales, son la garantía de un adecuado desarrollo perceptivo, ya que estos elementos configuran la percepción motora (Bolaños, 2002).

Por lo que respecta a la lateralidad, el autor anterior plantea dos dimensiones: la lateralidad corporal y la lateralidad conceptual. La primera se relacionaría con el dominio de cada órgano, sentidos y extremidades, mientras que la segunda tendría que ver con la identificación y aplicación de la concepción direccional respecto al propio cuerpo. En este

sentido, Da Fonseca (2000) opina que tenemos lateralidad ocular, manual, pedal y acústica. Este autor, citando a Mucchieli y Bourcier, explica que los órganos pares actúan de manera recíproca, conjunta y complementaria, alcanzando unos la función de iniciativa, mientras que otros se comportan como ayuda.

El control de la lateralidad es consecuencia de los procesos dados entre los dos hemisferios cerebrales. Según Ornstein y Sobel (1987, en Jensen, 2004), el hemisferio izquierdo percibe más rápidamente las emociones positivas, mientras que las emociones negativas son reconocidas más pronto por el hemisferio derecho. Se ha comprobado que, cuando hay emociones positivas, el córtex prefrontal izquierdo está más activo. Aunque los dos hemisferios proceden conjuntamente, está aceptado que existe una dominancia cerebral para determinadas funciones o aspectos de una misma actuación (Rotta et al., 2007). En la siguiente figura podemos observar la dominancia cerebral respecto a determinadas funciones.

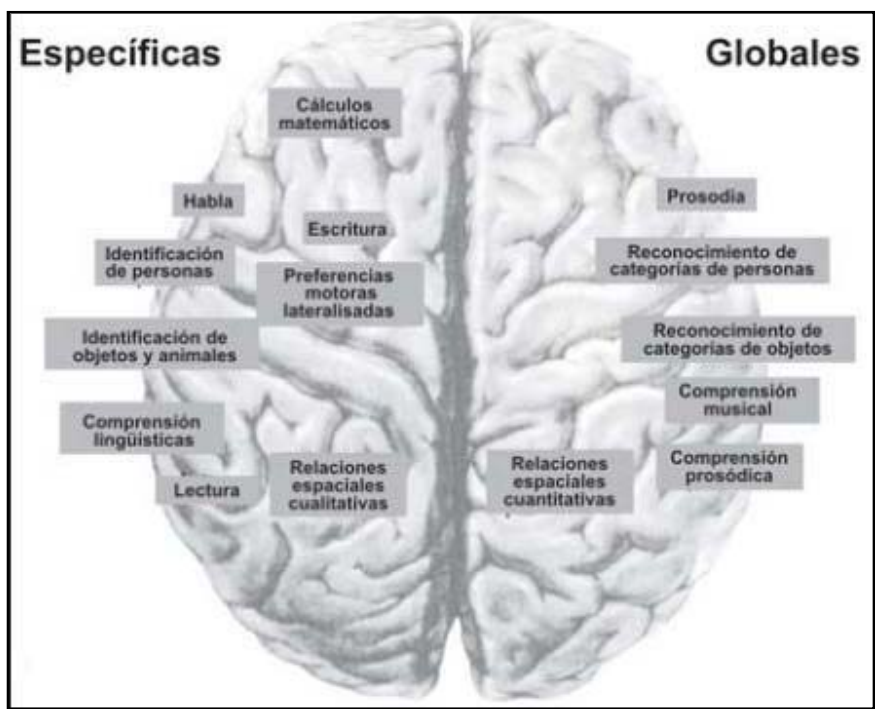


Figura 51. Dominancia cerebral.

Fuente: Rotta et al. (2007).

Hay operaciones que se desarrollan según cierta dominancia cerebral, así por ejemplo, el lenguaje y las operaciones lógicas son gestionadas por el hemisferio dominante, mien-

tras el otro hemisferio opera las emociones (De Pagés y Reñé, 2008). Las alteraciones o lesiones del hemisferio cerebral derecho, explica Rotta et al. (2007) afectan al funcionamiento del esquema corporal, la percepción visual y espacial así como al terreno creativo (intuición, creatividad e imaginación).

Jensen (2004) explica que la música es procesada por los músicos en el hemisferio izquierdo y no en el derecho, como lo haría una persona inexperta. También los movimientos grandes se procesan en el hemisferio derecho en las personas diestras, mientras que la motricidad fina estará controlada por el hemisferio izquierdo. En opinión de este autor, la emoción ayuda a la razón a centrar la mente y fijar prioridades. Los alumnos sienten amenazas contra las que luchar como el miedo, el ridículo o el fracaso, entre otras, por tanto se debe tener presente la importancia que ejerce el aprendizaje en el lado afectivo o de las emociones. Las investigaciones actuales sobre el cerebro, mente y cuerpo establecen nexos relevantes entre movimiento y aprendizaje, y en este sentido, los docentes deberían incluir entre sus herramientas didácticas actividades relacionadas con el movimiento.

Algunos métodos que hoy se utilizan para el aprendizaje musical, como Dalcroze, Orff. Willems, por ejemplo, contemplan el cuerpo como un medio para alcanzar contenidos teórico-musicales, si bien Dalcroze es quien más lo potencia. Esta sensibilización musical corporal viene siendo una práctica habitual con los más pequeños, en cambio con los adultos este tipo de estrategias no suele ponerse en práctica por ser considerada más un juego que una herramienta didáctica. Los adultos, menos dispuestos a actividades donde la expresión corporal forme parte de los contenidos artísticos, son vulnerables a sus propias emociones negativas, ya que la vergüenza o el sentido del ridículo suelen estar presentes en cada actuación y es por eso que en la clase de LM deberían plantearse actividades que trabajen la lateralidad y que se potencien las emociones positivas.

Este equilibrio, además de encontrarse entre los contenidos a trabajar, también se dirige a la satisfacción personal y a la motivación adquirida, pues cuando se consigue superar un ejercicio de considerable dificultad polirítmica (lateralidad) se generan emociones positivas (satisfacción por conseguir alguna cosa); en cualquier caso el objetivo en estas clases

debería ser un aprendizaje a medida no solo en la competencia musical, sino también en la competencia emocional.

La adquisición de estas competencias musicales y emocionales será a través de actividades que en nuestro caso implican una práctica rítmica o instrumental, desarrollándose dentro del trabajo de la lateralidad entendiéndola como el control de las dos partes del cuerpo con libertad e independencia. En la siguiente figura se muestran algunas de las actividades realizadas en el aula de LM destinadas a potenciar la lateralidad y favorecer las emociones positivas:

EJEMPLO DE ACTIVIDADES

1. Expresión corporal siguiendo diferentes músicas.
2. Realizar dictados musicales a través del cuerpo y a partir de algunos contenidos conceptuales para facilitar la realización de los mismos con el objetivo de evitar la frustración que suele presentar esta actividad.
3. Interpretación de canciones con instrumental Orff que por su sencillez potencian emociones positivas como la satisfacción personal y de grupo.
4. Actividades polirítmicas desde un planteamiento sencillo para ir incrementando su dificultad, con el objetivo de que su consecución potencie la autoestima y capacidad por resolver actividades complejas.
5. Improvisación corporal y vocal con el objetivo de expresarse según el estado anímico.

Figura 52. Actividades de lateralidad para potenciar las emociones.

Fuente: Vernia (2011).

Para la regulación de las emociones, Bisquerra (2008b) opina que hay que tener conciencia de la relación que se establece entre emoción, cognición y comportamiento, añadiendo que las emociones negativas se pueden afrontar mediante estrategias de autorregulación que mejoran su intensidad y duración. Las emociones también pueden motivar, dando energía y dirigiendo la conducta, así por ejemplo el miedo motivaría crear una acción defensiva. La emoción suele ser de poca duración, al igual que las actividades planteadas en LM para adultos, en cambio, un estado de ánimo es un estado emocional de mayor

duración. Se puede cambiar una emoción mediante otra emoción pero de signo contrario (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006).

A modo de conclusión, y considerando las aportaciones de este apartado, creemos relevante el trabajo de la lateralidad teniendo en cuenta las dominancias cerebrales prefrontal así como la condición del alumnado respecto a su dominancia derecha o izquierda, para potenciar las emociones positivas y contrarrestar las emociones negativas.

También tenemos en cuenta la lateralidad cruzada, lo que significa que el trabajo de una parte determinada del cuerpo potenciaría su hemisferio cerebral opuesto. Así mismo, consideramos que la rítmica no es una herramienta suficiente pues no implica necesariamente la acción conjunta de diferentes partes del cuerpo a la vez, ya que se pueden desarrollar ejercicios independientes (solo una determinada parte del cuerpo), en cambio si incluimos como parte de la expresión rítmica el trabajo de la lateralidad, significaría a nuestro modo de ver, una actuación corporal integral.

CAPÍTULO

2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO

2.3. LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO

Según se explica en el proyecto de Convivencia y éxito educativo del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013), la competencia Social se podría definir como la capacidad de relacionarse con los demás, abarcando así un conjunto de habilidades cognitivas y emocionales que permitan el crecimiento personal y la vida en sociedad. Esta competencia social permite tanto mejorar las relaciones interpersonales, como adquirir herramientas para incidir en la asertividad.

En este sentido y como dice Segura (2002), las habilidades sociales son conductas que permiten la relación interpersonal de manera asertiva, asumiendo el control de las propias emociones, aprendiéndose por imitación de otros modelos y por la técnica de ensayo-error. Se trata pues de conductas verbales y no verbales, influyendo en este quehacer tanto el tono de voz como el gesto.

Por otra parte y en opinión de Figueras (2013), son muchas las aportaciones que se enmarcan dentro de las competencias personales: competencias para el desarrollo socio-personal (competencias participativas, competencias emocionales, competencias clave, competencias interpersonales, competencias sociales, competencias básicas para la vida, competencias de capital humano, etc.). Por ello esta autora y tras la consulta de otros autores, estima definir la Competencia Personal como el *conjunto de competencias de índole intrapersonal e interpersonal necesarias para el individuo, con el objetivo de capacitarlo para la vida y la correcta interacción con el ambiente y el entorno de trabajo*. Añade esta autora, que las Competencias Personales son útiles en diversas áreas, incidiendo en una mejora adaptación al contexto y permitiendo afrontar las circunstancias de la vida con mayor posibilidad de éxito y unos mejores resultados en los aprendizajes.

Perrenoud (2004) define la noción de “competencia” como una *aptitud para movilizar recursos cognitivos, cuya ejercitación se realiza a través de complejas operaciones mentales*, así las capacidades estarán expresadas por los contenidos que deberán desarrollarse por el alumnado. Por su parte, Parcerisa (2007) aplica este concepto a la educación musical, y despliega las distintas competencias susceptibles de vincularse con este arte, si-

guiendo las indicaciones de la LOE (2006) y la Generalitat de Catalunya respecto a las competencias básicas (DOGC nº 4915, 29-6-2007, p. 21823).

Aunque la Pedagogía plantea el estudio pormenorizado y sistemático de las competencias (Cano, 2005), para comprender y evaluar las competencias personales y sociales que se desarrollan en la educación musical deberemos acudir a los conocimientos que en este campo aporta la Evaluación Psicológica y la Psicología Social. Para ello nos serviremos del marco teórico derivado del DSM-IV-TR y de algunas pruebas diagnósticas adecuadas a los ítems que se pretende evaluar:

- 1 *Creatividad* (habilidad de síntesis de pensamiento divergente y convergente mediante la generación de preguntas, CREA, 2006).
- 2 *Inteligencia Emocional* (habilidad y rendimiento para comprender, expresar y resolver problemas emocionales, MSCEIT, 2009).
- 3 *Personalidad* (mediante vulnerabilidad o disposición a nueve tendencias: personalidad inhibida, cooperativa, sociable, confiada, convincente, respetuosa, sensible, impulsiva e introvertida, IATP, 2004).
- 4 *Nivel socioeconómico* (combinando el nivel de educación y de la ocupación de los participantes, según Hollingshead, 1975).
- 5 *Habilidades Sociales* (análisis de seis factores: autoexpresión, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, EHS, 2002).

El análisis de cada una de estas competencias transversales (Giráldez, 2011) permitirá poder tener una visión mucho más completa de la realidad intangible en la clase de LM y de las decisiones a tomar en cuanto a la organización de las sesiones de trabajo en el futuro. Además, debemos tener en cuenta que estas competencias se insertan dentro de los tres principales dominios en que Hargreaves y North (1999) presentan las funciones de la música para el ser humano: el ámbito *cognitivo*, el *emocional* y el *social*.

Como explica Rué (2009) las competencias sociales se entienden como las habilidades que las personas poseen para desarrollar y sostener relaciones sociales, mientras que las competencias personales, y pensando en la tradición germana, se dirigen a la manera de

comprender, analizar y juzgar dentro del ámbito de la vida familiar, pública y en el trabajo. Para Arnold (1995 en Hernández Arístu, 2011), las habilidades personales o competencias personales englobarían elementos como la autoestima, creatividad, reflexividad, capacidad de cambio de roles y funciones, etc. mientras que las competencias o habilidades sociales serían actuaciones encaminadas a la colaboración, comunicación, negociación, consenso, capacidad de planificación.

2.3.1. Hacia una definición de competencia.

El concepto de competencia alude a una cualidad de carácter positivo asociada al ámbito laboral, semejante a eficiencia o habilidad. Entre los intentos y esfuerzos por encontrar un único criterio para su definición está el Proyecto sobre Definición y Selección de Competencia (DeSeCo), que la define como la combinación interrelacionada de prerequisites mentales y disposiciones cognitivas, habilidades prácticas, conocimiento (incluido el conocimiento tácito), motivaciones, valores, actitudes y emociones (Murga y Quicios, 2006). Estas autoras hacen un acercamiento al concepto de competencia, actualmente tan debatido en contextos educativos, destacando una de las definiciones que nos ofrece el Diccionario de la Real Academia Española¹⁸: *Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.*

Atendiendo al marco conceptual del Proyecto DeSeCo para las competencias clave, éstas son categorizadas según tres ítems (OECD, 2005):

1. Las personas deben tener la posibilidad de acceder a las herramientas tanto físicas como tecnológicas, para interactuar de manera eficaz con su entorno, por tanto necesitan también comprenderlas para poder utilizarlas.
2. En una sociedad cada vez más interdependiente, las personas necesitan comunicarse con los demás, siendo relevante la interacción en grupos heterogéneos.
3. Las personas necesitan responsabilizarse de dirigir sus propias vidas de manera autónoma situándolas en un contexto social amplio.

¹⁸ En línea en: <http://www.rae.es> consultado el 10 de agosto de 2005

Aunque el concepto de competencia surge en 2006, explica Begines Cremades (2008), se aplicará paulatinamente a las instituciones educativas y docentes, pretendiendo terminar con la distancia entre teoría y práctica para crear ciudadanos competentes. No obstante, como opina Parcerisa (2007) adquirir conocimientos no significa ser competente en algo. La integración de estos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales según Zaragoza (2009) darán lugar a las competencias.

El término “competencia” resurge con fuerza como respuesta a las limitaciones de la escuela tradicional, que basa su enseñanza en un aprendizaje memorístico. Se trata de una alternativa a unos modelos formativos que en ocasiones han resultado insuficientes, cuya finalidad debe ser la realización de tareas eficaces o excelentes, pero para decidir las competencias, hay que definir primero las finalidades (Zabala y Arnau, 2007). Las competencias deben dar respuesta a los problemas que una persona pueda encontrarse a lo largo de su vida. Las competencias básicas, según estos autores, deben desarrollarse a través de las competencias generales.

Según Tobón et al. (2006), los aprendizajes que se espera que un alumno adquiera al final de un curso se pueden definir mejor a través de las competencias, diferenciándose de los objetivos que son de carácter parcial y fragmentado, las competencias tienen un perfil integral.

La educación por competencias es un planteamiento que atiende a los aprendizajes que propiciarán en el alumnado una actuación activa, responsable y creativa en la construcción de su formación tanto personal, social como profesional. Las competencias también se pueden entender como la agrupación de capacidades (habilidades), conocimientos, actitudes y conductas encaminadas a la consecución de determinadas tareas, que también pueden ser la resolución de problemas (Sanz, 2010).

Para Alsina (2007b) las competencias no forman parte del currículo de la misma manera que los objetivos y los contenidos. Como explica este autor, hasta que no vemos actuar a la persona en el mundo real no podemos saber si son o no competentes y si su aprendizaje es significativo. Este autor se apoya en otros autores para ofrecer las siguientes definiciones sobre competencia, que resumimos a continuación:

- *Competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos (Le Boterf, 2000, p. 87).*
- *Combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares (AQU, 2003, p. 39).*
- *Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de hacer o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas. Las competencias representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (González y Wagenaar, 2003, pp. 79-80).*
- *La competencia es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado (Goñi, 2005, p. 86).*

Según Alsina (2007b), la clasificación de las competencias se puede establecer una clasificación general dividida entre competencias genéricas, transversales y específicas. Este autor aporta definiciones respecto a competencias clave, competencias transversales, competencias específicas comunes y las competencias específicas de título o grado que resumimos en la siguiente tabla:

TIPO DE COMPETENCIA	CARACTERÍSTICAS
Claves	Competencias fundamentales para las etapas de educación obligatoria.
Transversales	Competencias esenciales para cualquier titulación.
Específicas comunes	Competencias que afectan a todas las titulaciones con perfil similar.
Específicas de título o grado	Competencias que forman parte de cada una de las titulaciones.

Figura 53. Clasificación de competencias.

Fuente: Alsina (2007b).

Aunque las competencias mencionadas por el anterior autor no se dirigen al LM, bien podemos aplicarlas dentro del ámbito musical; no obstante el LM puede abarcar diferentes competencias comportándose como eje vertebrador del aprendizaje musical

Respecto a las competencias específicas, que se refieren a las disciplinas en concreto, y a los contenidos propios de la materia, se dividen en competencias *académicas* cuando establecen relación con los contenidos teóricos, competencias *disciplinares* en las que los conocimientos de carácter práctico se relacionan con los conocimientos teóricos, y las competencias *profesionales* que serían las habilidades o la puesta en práctica. Cada competencia se definiría como saber, hacer y saber hacer respectivamente (López Pastor, 2009).

Como dice Escamilla (2008), las competencias *específicas* están referidas a las programaciones de áreas o materias aunque en ocasiones las podamos concretar más, acercándose a las competencias operativas (para una unidad didáctica) o destrezas.

Las competencias *transversales* también conocidas como *generales* según Escamilla (2008) se relacionan directamente con la formación del alumnado. Se enuncian como objetivos dirigidos al desarrollo de capacidades relacionadas con el “saber hacer” y pueden dividirse en Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas. En la siguiente figura se da una visión general de cada una de las competencias transversales:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
Instrumentales	-Carácter de medio (medio por el cual se llega a un objetivo). -Habilidades y destrezas cognitivas y motoras.
Interpersonales	-Habilidades y destrezas de relación, comunicación y colaboración.
Sistémicas	-De carácter holístico (combinar diferentes tipos de habilidad, sensibilidad y creatividad).

Figura 54. Competencias Transversales.

Fuente: Escamilla (2008).

Las principales características comunes que tienen las competencias, según Cano (2005, pp. 22-26) son:

- *Carácter teórico-práctico.* Saberes técnicos y académicos aplicables a un contexto laboral.

- *Carácter aplicativo.* Permiten movilizar los conocimientos a la práctica.
- *Carácter contextualizado.* Se adaptarán según la situación.
- *Carácter reconstructivo.* Según la demanda se crean y se recrean.
- *Carácter combinatorio.* Combinación de todo tipo de conocimientos, procedimientos, actitudes.
- *Carácter interactivo.* Estableciendo un *feed-back* entre contexto y los demás.

Giráldez (2011) se refiere al Mapa para las competencias del s. XXI para explicar que materias como las matemáticas o procedimientos como la lectura o escritura, pueden ser abordados de manera integrada dentro de los currículos de educación artística. Añade esta autora que a través de actividades de música, artes visuales, teatro y audiovisuales, se puede aprender de manera significativa y motivadora, adquiriendo diferentes competencias de otras áreas o materias. Así, la funcionalidad de los aprendizajes musicales nos conduce a la necesaria revisión de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, dirigiéndose a todos los niveles educativos, utilizando metodologías activas como actividades integradas, proyectos y simulaciones, investigación o resolución de problemas, para favorecer la adquisición de competencias disciplinares y metadisciplinares.

Siguiendo esta línea, Bunk (1994, en Ribes, et al., 2004) opina que una persona competente en el ámbito profesional es aquella que posee los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para desarrollar una profesión, resuelve problemas flexible y autónomamente, y está capacitada para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Este autor, propone la siguiente figura en la que establece una comparativa entre las competencias que defiende Bunk y las competencias consideradas por Delors:

COMPETENCIAS (BUNK, 1994)	APRENDIZAJES (DELORS, 1996)
Técnicas: relacionadas con el hecho de poseer y desarrollar conocimientos profesionales.	Aprender a conocer (saber) para comprender.
Metodológicas: aplicación de los conocimientos a situaciones educativas.	Aprender a hacer (saber hacer) para poder influir sobre el entorno.
Participativas: relacionadas con los recursos para el trabajo en y con el grupo.	Aprender a vivir juntos (saber estar) para participar y cooperar con el otro
Personales: relacionadas con los recursos personales para afrontar retos profesionales.	Aprender a ser (saber ser) a vivir en primera persona.

Figura 55. Tipos de Competencias y aprendizajes.

Fuente: Ribes et al. (2004).

En opinión de Longueira (2011), en las competencias se pueden identificar cuatro pilares fundamentales:

1. Atributos de la persona (conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, etc.).
2. Acciones que afectan a los atributos anteriores (desempeño, realización, conducta, desarrollo, rendimiento, etc.).
3. Objetivo de las acciones anteriores (exigencias y resultados).
4. Contexto en el que se desenvuelven las acciones anteriores.

Para sintetizar este apartado podríamos decir que ser competente en alguna cosa sería tener una serie de habilidades mentales, cognitivas y prácticas, así como poseer el conocimiento especialista y las habilidades emocionales que permitieran llevar a cabo un desempeño determinado, sin olvidar que ser competente no sólo significa adquirir conocimientos. La competencia acerca o reduce la distancia entre teoría y práctica, aglutinando los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales, dando así respuesta al aprendizaje tradicional. Cabe destacar que el aprendizaje por competencias formará a un tipo de alumnado más activo, comprometido y creativo, en cualquier ámbito, por ello el planteamiento para el aprendizaje musical, debe seguir, bajo nuestro punto de vista, estas líneas competenciales, adaptándose a las necesidades del estudiante de música y distin-

guiendo también las diferentes competencias según el campo de actuación. Y en este sentido es necesario recordar que la música puede ser un hilo conductor idóneo para relacionar las diferentes competencias en una determinada área.

2.3.2. La creatividad.

Yo antes dibujaba como Rafael, pero me llevó una vida entera pintar como un niño. Picasso (en Gardner, 2005)

Según Luecke (2004) la creatividad es un proceso de desarrollo de la expresión de ideas nuevas encaminadas a resolver problemas o a satisfacer necesidades. Para Gardner (2008) la creación forma parte de la estructura del mundo; el creador trabaja siguiendo caminos que no conoce, pero disfruta con ello.

Creatividad viene del latín *creare* cuyo significado atiende a la concepción de producir o crear, aunque antiguamente se vinculaba a la religión; actualmente aumentan las investigaciones en torno a este concepto por la necesidad de ofrecer rápidas soluciones a los problemas actuales. La creatividad necesita de un ambiente flexible y de libertad, en contra de una enseñanza rígida (Martínez-Otero, 2007).

Torrance, (en Thorne, 2007: 49), gran impulsor de la creatividad y a quien se le debe un método de referencia para medirla, dio la siguiente definición de creatividad:

Es el proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, carencias y vacíos de información, a ser consciente de que algo anda mal y le lleva a realizar teoría e hipótesis acerca de posible resolución, a evaluar y comprobar dichas hipótesis, corrigiéndolas si es preciso, y finalmente, comunicar el resultado.

Para Ortiz (2009, en Gustems y Calderón, 2013) dar vida, “criar” sería la base de la actividad creadora, entendiendo la creatividad como una capacidad para crear significativamente. Según estos autores, podemos encontrar cinco modelos que explicarían la actividad creadora (el biológico, el ambientalista, el combinado, el de personalidad y el cogni-

tivo) que contribuyen a una mejor comprensión de dicha actividad y que queda resumida a continuación:

MODELOS QUE EXPLICAN LA ACTIVIDAD CREADORA	
Biológico	El talento del creador es innato. Posee facultades singulares, cercano al genio.
Ambientalista	Los factores que inciden son: la educación y el contexto social.
Combinado	Incluye los dos modelos anteriores.
De personalidad	La personalidad (influenciada por las experiencias vividas a lo largo de la vida) determina la conducta creativa.
Cognitivo	Complementa a los modelos anteriores, entendiéndose por un lado que la persona creativa es más abierta y por otro lado, se presupone que la persona creativa posee un Coeficiente de Inteligencia medio alto.

Figura 56. Modelos que explican la actividad creadora.

Fuente: Gustems y Calderón (2013).

Otra definición de creatividad la encontramos en la siguiente explicación de Danny Gregory, tomada de Thorne (2007: 48):

Creatividad no significa hacer suceder las cosas partiendo de la nada. Significa ver y sentir el mundo de manera tan vívido que puedes establecer conexiones y pautas que ayudan a explicar la realidad. Significa abrirse a la belleza del mundo en lugar de esconderse de él. ¿Asusta, verdad?

Estas palabras que pueden incitarnos a adentrarnos en el mundo creativo por el hecho de conocer y conocernos mejor, nos recuerdan la importancia de que no todo vale en el acto creativo, sino que debe tener una significatividad y ser guiado por unas determinadas pautas.

El pensamiento creativo implica muchas cualidades, o al menos así lo reconoce Díaz (2003) quien elabora una propuesta de ficha para evaluar el aspecto creativo a partir de cuatro cualidades, que según su opinión serían las más fáciles de reconocer y que podemos apreciar en la siguiente figura:

CUALIDADES DEL PENSAMIENTO CREATIVO	
Fluidez	Hace referencia a la cantidad de ideas o respuestas sobre un tema o problema determinado.
Flexibilidad	Diversidad de respuestas dentro de un mismo tema.
Originalidad	Cualitativamente, la valoración va hacia lo inédito.
Organización y Manipulación	Se refiere a dar forma a las ideas, estructurar, relacionar o enlazar, integrando los diferentes elementos.

Figura 57. Cualidades del pensamiento creativo.

Fuente: Díaz (2003).

Como dice Alsina et al. (2009) la creatividad es fundamental en los nuevos enfoques educativos, ocupando el aprendizaje creativo un lugar dentro del espacio educativo en el marco europeo. Siguiendo esta línea, en la práctica educativa, la creatividad puede aplicarse tanto a identificar al alumno creativo como a la propia labor docente, pues una clase creativa potencia la motivación y contrarresta el aburrimiento, ya que la creatividad supone la integración de diferentes dimensiones, como la motivación, inteligencia o conocimientos, que pueden tener un efecto multiplicador de la creatividad (Corbalán et al., 2006).

Zaragozá (2009) opina que es importante eliminar las barreras o impedimentos psicológicos que suelen deteriorar las actividades expresivas musicales en grupo, siendo esto el primer paso para enriquecer el aprendizaje musical. Según este autor todos podemos optar a una amplia gama de posibilidades para el desarrollo intra e interpersonal favoreciendo el autoconocimiento, la cohesión social y el conocimiento de nuevos caminos para la expresión y la comunicación, lo cual puede conseguirse a través de la práctica de las potencialidades que ofrece la música, no sólo desde la parte técnica sino también desde la parte emocional y creativa.

La creatividad en el contexto musical se ha relacionado tradicionalmente con la composición, pero como dice Tafuri (en Díaz y Riaño, 2007) aunque éste no es el único campo donde el músico puede desarrollar su creatividad, pues también la improvisación, el análisis o la crítica musical son otras actividades a tener en cuenta, considerando que la creatividad es el acto o proceso de innovar, siendo necesario para ello cierta base organizativa.

Se ha demostrado que los problemas pueden ser resueltos a través de soluciones creativas en su mayoría, si los individuos están motivados, es decir, cuando la actividad que realizan es por placer propio (motivación intrínseca), más que cuando son motivados por compensaciones externas (motivación extrínseca) (Amabile, citada en Gardner, 1995). En este sentido, la evaluación de la creatividad será un factor relevante para averiguar si es necesario o no potenciarla en el alumnado.

Los docentes en general recurrimos a la intuición para opinar sobre la creatividad del alumnado, pero existen instrumentos que nos ayudan a medirla como el TTCT (*El Torrance Test Creative Thinking*) cuya aplicabilidad puede realizarse a lo largo de toda la escolaridad, evaluando la flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración (componentes principales de la creatividad). Este test se considera uno de los más apropiados para valorar el potencial creativo de jóvenes y adolescentes, no obstante a medida que vamos madurando es más probable que ya se haya expresado la creatividad en obras concretas, por tanto y en opinión de Martínez-Otero (2007) es aconsejable que se valoren más en jóvenes y adultos sus trabajos escritos y artísticos (pintura, música etc.) que la cantidad o calidad de cuestiones (del test).

Las instituciones educativas, para diagnosticar la creatividad, suelen utilizar pruebas o tests de autores como Guilford, quien opina que la creatividad pertenece a los aspectos generales del aprendizaje, el cual puede ser adquirido y transferido a otros campos o quehaceres o Torrance cuyas pruebas pueden aplicarse a cualquiera de los niveles educativos (Alsina et al., 2009). Otra herramienta que nos permitirá valorar el grado de creatividad es el CREA (Test de Inteligencia Creativa) dirigido a evaluar cognitivamente la creatividad de manera individual a partir de una lámina; utilizando cuestionarios, aquí la creatividad es interpretada tanto desde los aspectos afectivos y motivacionales como cognitivos (Martínez-Otero, 2007).

En la siguiente figura se muestra un decálogo de buenas prácticas, para desarrollar la creatividad:

DECÁLOGO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD
<ul style="list-style-type: none">- Trabajar con método lógico y con esfuerzo.- Estimular la capacidad de análisis crítico.- Cultivar la curiosidad y la exploración.- Promover el pensamiento heterogeneizante.- Impulsar las actividades y tareas en las que se ejerciten estrategias heurísticas.- Desarrollar la sensibilidad.- Favorecer el descubrimiento de nuevos sentidos en los objetos.- Generar un clima de trabajo apropiado para la investigación.- Evitar la mecanización y el dogmatismo en la enseñanza para buscar la autonomía del educando.- Transitar hacia una educación personalizada.

Figura 58. Decálogo para el desarrollo de la creatividad.

Fuente: Martínez-Otero (2007).

Este decálogo, junto al listado que nos ofrecen a continuación Gustems y Calderón (2013) apoyándose en diferentes autores, nos servirá para tener un marco referencial no sólo para el desarrollo de la creatividad, sino también para su posible evaluación:

- Hacer *preguntas*.
- Técnica S.C.A.M.P.E.R. (Substituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Buscar otros usos, Eliminar, Cambiar la forma).
- El *Brainstorming*.
- La *metáfora*.
- El *Concassage*. Considerar lo contrario para hacer la síntesis de opuestos, un ejercicio realmente creativo y transformador.
- La *Solución de Problemas*.
- La *Sinéctica*, o reunión de elementos que no guardan relación aparente y que se propone buscársela.
- Los *Juegos*.
- Las experiencias con la *Imprenta* (Freinet) o la *Radio* escolar.
- La *Improvisación* (musical, corporal, textual).

- La *Matriz combinatoria* tridimensional, en que propone hasta 120 tipos de producciones diferentes, cuyas combinaciones resultarían hasta 24 tipos diferentes de creaciones.

Con este listado, los autores anteriores opinan que la creatividad podría medirse, aunque condicionado por el modelo de evaluación aplicado, de esta manera, evaluación y desarrollo de la creatividad se complementan, pues uno mide y el otro corrige.

Al hilo de lo anterior es necesario tener en cuenta la relevancia de la creatividad dentro del proceso educativo, tanto para el discente como para el docente, por ello las actitudes en el ámbito educativo serán determinantes para no cortar o frenar la creatividad (falta de libertad, miedo al qué dirán, etc.).

El creador trabaja siguiendo caminos que no conoce pero disfruta con ello, insatisfecho. De Bono (2008), opina que el uso y la práctica de la creatividad en el mejor camino para desarrollar la habilidad y los hábitos mentales del pensamiento creativo.

Las personas creativas, según Carreras et al. (2006), presentan las siguientes características:

- Son originales en sus ideas, hechos y producciones.
- Tienen un pensamiento divergente.
- Son individualistas.
- Son imaginativas y curiosas.
- Tienen capacidad de concentración.
- Son flexibles.
- Tienen iniciativa.

Aunque la creatividad es una habilidad relevante en la actualidad, no se trata de una tarea simple pues implica complejidad, incertidumbre, turbulencia, cambio, progreso y competición, estar preparado para solucionar problemas, además constituye un proceso dinámico, complejo y multifacético, viéndose afectada por elementos sociales, culturales e históricos (Cruces, 2009). Para esta autora, la persona creativa cumpliría las siguientes características:

- a) mantiene principios de trabajo muy altos;
- b) acepta el riesgo de fracasar como parte del proceso, aprende a verlo como normal, e incluso como un reto interesante;
- c) utiliza ayudas externas para enfrentarse a la confusión y a la complejidad, tales como tomar nota de sus propios pensamientos, organizar ideas sobre el papel y hacer esquemas, modelos o diagramas.

En la creatividad, un papel importante lo desarrollan los procesos sociales (Amabile, 1996, en Pérez et al. 2004). Para que la creatividad pase a formar parte de la educación en un sentido real, primero es necesario formar a los docentes (De La Torre, 1997, en Pérez et al. 2004), pero la peor amenaza para la creatividad, según Titone (1986), es el conformismo.

Por otra parte, la motivación intrínseca se convierte en una aliada de la creatividad, pues como dice la psicóloga social Teresa Amabile (en Gardner, 1995b), los problemas se solucionan de forma creativa más frecuentemente en aquellas personas cuya actividad es realizada por propio placer y no por recompensas externas. Operaciones de producción y resolución de problemas y aprendizaje, así como funciones de fluidez y flexibilidad están incluidas en el pensamiento creativo (Pérez et al. 2004).

Luecke (2004), considera la creatividad como un proceso de desarrollo de la expresión de ideas nuevas encaminadas a resolver problemas o para satisfacer necesidades. Según este autor, la motivación intrínseca (generada por una pasión o interés interno) ejerce un importante impacto sobre la creatividad y refiriéndose a la creatividad en grupo, opina que el pensamiento divergente y convergente, al ponerse en funcionamiento, realzan la creatividad, empezando el proceso creativo con el pensamiento divergente¹⁹ pero será el pensamiento convergente beneficioso para el trabajo en grupo, ayudando a concretar y aplicar los resultados del pensamiento divergente.

¹⁹ En el pensamiento convergente se resuelve el problema a través de una sola respuesta, mientras que el pensamiento divergente es menos analítico y restringido, es más abierto afrontando los problemas a través de varias respuestas que pueden ser más o menos acertadas (Titone, 1986).

Guildford (1950, en Alsina et al. 2009) pionero en investigaciones científicas sobre procesos creativos, tras diversos estudios con sus colaboradores propuso una lista de habilidades presentes en las personas creativas, siendo las más relevantes: fluidez, sensibilidad, originalidad, flexibilidad, elaboración y redefinición. Entre las aportaciones de Guildford destaca la relación entre el pensamiento convergente y divergente en el proceso creativo.

El pensamiento divergente es el fundamento de la creatividad dentro de la concepción psicológica. Como opinaba Guildford, la creatividad no es sinónimo de inteligencia, pues en líneas generales, una persona inteligente utiliza preferentemente el pensamiento convergente, mientras que una persona creativa se desenvuelve más en el pensamiento divergente, por ello, los test de creatividad formulan preguntas para obtener un importante número de respuestas. Entre las conclusiones a las que se ha llegado por los psicólogos en materia de creatividad, es que los test para medida son fiables (Gardner, 1995b).

La creatividad supone la integración de diferentes dimensiones, dependiendo de ciertas condiciones e interrelaciones, algunas de estas dimensiones, como la motivación, inteligencia o conocimientos, pueden tener un efecto multiplicador de la creatividad. En la práctica educativa, la creatividad puede aplicarse tanto a identificar al alumno creativo como a la propia labor docente, pues una clase creativa potencia la motivación y contrarresta el aburrimiento (Corbalán et al., 2006).

Según Thorne (2008) se pueden distinguir, en los grandes creativos de nuestra era, una serie de características que citamos a continuación:

- Cierta grado de dolor y angustia.
- Falta de consideración.
- Ideas y formas de vida diferentes a las habituales.
- Plena confianza en uno mismo.
- Inseguridad análoga. Nunca están convencidos de la perfección en su trabajo.
- No hay una edad concreta (unos mueren jóvenes, otros despliegan su creatividad a lo largo de su vida, otros desarrollan su potencial en edad avanzada).

Diferentes autores que hacen referencia a la creatividad, citados por Bernabeu y Goldstein (2009) realzan la importancia de la fantasía y la conducta lúdica para desarrollar la creatividad. También diversos investigadores apuntan aspectos que dificultan el desarrollo de la capacidad creativa, como los que podemos ver en la siguiente figura:

ASPECTOS QUE DIFICULTAN LA CAPACIDAD CREATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de libertad. - Exceso de crítica y de autocrítica. - Temor al ridículo. - Ideas estereotipadas. - Bloqueo en la expresión de las emociones, ideas o sentimientos. - Falta de empatía. - Desconfianza. - Falta de autenticidad. - Falta de respeto.

Figura 59. Aspectos que dificultan la capacidad creativa.

Fuente: Bernabeu y Goldstein (2009).

El entorno ejerce un papel importante en el desarrollo de la capacidad creativa. Los entornos creativos benefician los sentimientos de confianza (Bernabeu y Goldstein 2009). Como dice Güell (2008) la creatividad, por definición significa cambio, así mismo, el cerebro humano se mueve por motivación, por tanto la creatividad estará ligada a la motivación, ya sea por necesidad o por inquietud. En su opinión, los elementos contextuales que inciden en la creatividad son:

- Acceso a una formación en el campo de la actividad.
- Disponibilidad de recursos.
- Reconocimiento de conductas creativas.
- Carencia de obstáculos y presión social.

Cabe añadir, según Cruces (2009), que la música contribuye a la percepción e inteligencia espacial, potenciando la concentración y la habilidad verbal de quien la escucha. Además, incide sobre las facultades humanas de manera directa, respondiendo con sensibilidad, la voluntad, el amor, la belleza, la inteligencia y la imaginación a la estimulación auditiva, potenciando también la expresión, la creatividad y la memoria. Así, la experiencia musical se desarrolla desde dos caminos relevantes dentro de la educación musical: el intelectual

tual, científico y técnico y el artístico y cultural desde la sensibilidad. Por ello, aunque las causas de la creatividad todavía no están muy claras, el pensamiento divergente determina la creatividad. Así mismo, el desarrollo de la creatividad debe potenciarse y no dejarse al azar.

En nuestra opinión, una persona creativa tendrá mayor capacidad para afrontar problemas de forma más dilatada y buscar caminos diversos. En este sentido, Blanco (2009) opina que educar a través de la creatividad es educar para el cambio y la formación de personas relevantes en originalidad, flexibilidad, perspectiva, iniciativa, confianza, tolerancia a la incertidumbre y preparadas para afrontarse a las trabas y problemas que les puedan ir surgiendo a lo largo de la vida, tanto profesional como personal, de lo que deducimos que una persona creativa será más rica en habilidades sociales.

Como dice Marina (2009), crear es un hábito que se puede y se debe potenciar a través de la práctica educativa. Este autor cita algunos componentes que son el fundamento de la creatividad:

- Perseverancia activa. Para crear hay que ser constante.
- Memoria creativa. Hay que tener conocimientos previos para crear. La memoria activa, a diferencia de la memoria inerte, guarda los datos en redes activas posibilitando su utilización en diferentes contextos y relaciones.
- Operaciones mentales flexibles y rápidas. Relacionar, combinar, extrapolar, introducir variables, anticipar consecuencias, inventar modelos, hacer preguntas. La creatividad parecerá espontánea cuando estas operaciones se automaticen.
- Huida sistemática de la rutina. La inflexibilidad mental obstaculiza la invención impidiendo la resolución de problemas, por no intentar cambiar de perspectiva.
- Seleccionar. La dificultad no estriba en producir ideas sino en seleccionarlas.

En opinión de este autor, para quien el desarrollo de la inteligencia creadora debe centrar una “pedagogía de la posibilidad”, la creatividad está relacionada con la resolución de problemas, y en este sentido, un alumno creativo podrá afrontar mejor los problemas y ofrecer múltiples y diferentes soluciones para su resolución, tanto a nivel personal como profesional. Por tanto ¿qué relación se establece entre creatividad y las habilidades socia-

les? Pues atendiendo a la información anterior, una persona con un bajo nivel de creatividad será una persona conformista que aceptará su posición y condición a pesar de que ésta pueda parecer injusta, sin buscar otros caminos o alternativas que permitan cambiar su situación en pro de una mejora, lo cual se traduce en una actitud pasiva esperando que los demás intervengan, además de interferir negativamente en la comunicación, en la expresión de sus emociones, la relación con uno mismo y con los demás, sin olvidar tanto los aspectos cognitivos, como los emocionales, afectivos o motores implícitos en las HHSS. Por estas razones es tan relevante conocer el índice de creatividad en nuestro alumnado, pues ello nos permitirá proponer y desarrollar propuestas didácticas adaptadas a la realidad del aula.

Para Webster (2009), el estudio del pensamiento creativo en la música supone la interrelación de habilidades cognitivas y también variables afectivas. En opinión de Burnard (2010), las pedagogías que facilitan la creatividad permiten la reflexión, la creación de un ambiente estimulante y un contexto adecuado el juego, la imaginación, la innovación y la asunción de riesgos. Aunque estos autores planteen sus investigaciones en niños, podemos entender que sus argumentos pueden ser válidos adaptados en contextos de adultos.

Podemos concluir este punto remarcando la importancia de la creatividad y su evaluación dentro del proceso educativo de cualquier área o materia y no sólo en el ámbito artístico, pues sus aportaciones son significativas desde el punto de vista cognitivo e incidiendo tanto en el docente como en el discente para potenciar el pensamiento divergente que les hará más competentes y sobretodo, capaces de adaptarse a los posibles cambios o diferentes situaciones en el mundo real. Recordemos que la creatividad no es un elemento exclusivo del campo artístico, pues está presente tanto en los aspectos generales de los diferentes aprendizajes como en cualquier profesión independientemente de su vinculación a las artes. Aunque si comparte un elemento significativo y es la motivación.

2.3.3. La Inteligencia Emocional.

Las emociones o estados emocionales son, como dice Llinás (2002), eventos puramente internos, estados inventados por el sistema nervioso central, abstracciones, originadas en el sistema límbico.

El Sistema límbico, parece ser el principal responsable de nuestra vida emocional, y tiene mucho que ver con la formación de memorias. Está situado inmediatamente debajo de la corteza cerebral.

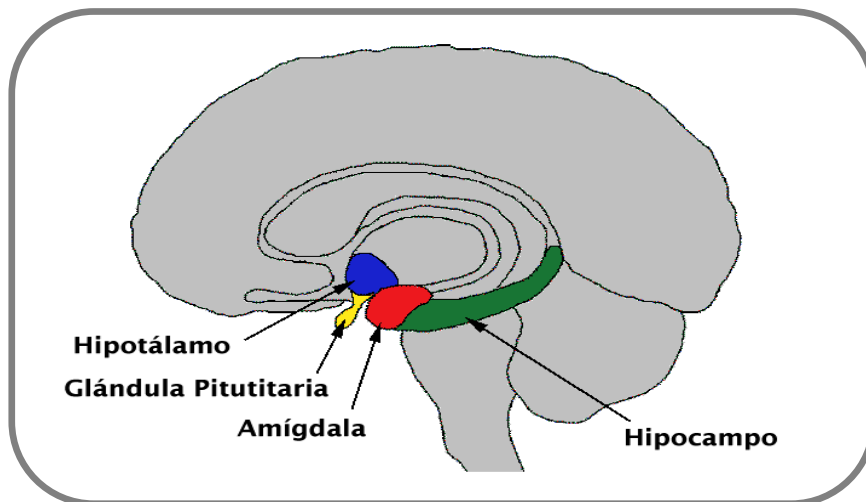


Figura 60. Sistema límbico.

Fuente: Boeree (s/f).

La ciencia actual define la emoción como un movimiento, un cambio respecto a un estado inmóvil inicial, incluyendo un fenómeno físico (cambia la pulsación del corazón, etc.) que agita el espíritu haciéndonos pensar de forma diferente. La emoción es una reacción a un suceso determinado y nos prepara o nos empuja a la acción (Andre y Lelord, 2002).

La forma de percibir el mundo de una persona viene dada por su estado de ánimo. El cerebro, tras recibir unas informaciones en los centros emocionales, se prepara para responder dando una respuesta neurofísica. Las emociones derivan en una acción, necesitan dar respuesta ya sea a situaciones de peligro o de dolor inesperadas (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006).

En esta línea y según Bisquerra (2003), es necesario, antes de hablar de educación emocional, conocer qué es una emoción y de qué manera incide en la práctica, proponiendo tres pasos en la formación de una emoción:

1. Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
2. Como consecuencia, se produce una respuesta neurofisiológica.

3. El neocortex interpreta la información, e identifica y califica la emoción.

Para Goleman (1999) la emoción hace referencia a un sentimiento, a los pensamientos, estados biológicos, estados psicológicos y al tipo de tendencia a la acción que la caracteriza, atendiendo a 6 emociones básicas (felicidad, tristeza, ira, sorpresa, miedo y disgusto).

Se pueden distinguir tres tipos de emociones, según Damasio (2005): emociones de fondo, emociones primarias y emociones sociales; en estas últimas estarían la simpatía, vergüenza, culpabilidad, orgullo, celo, envidia o gratitud, entre otras. La emoción forma parte de la cognición y añadiendo que las emociones primarias son consideradas como estados intrínsecos, respuestas naturales, mientras que las emociones secundarias son adquiridas socialmente y están ligadas a nuestro desarrollo social y personal (vergüenza, envidia, culpa, orgullo...). Este autor explica que después de estudios con animales y gracias a la tecnología que ha permitido imágenes del cerebro, se puede sugerir que la amígdala actúa como una importante conexión entre estímulos emocionalmente competentes (vista, oído) y el desencadenamiento de emociones.

Para Plutchik (1962 en Lescano, 2003), las ocho emociones primarias seían:

Alegría – Tristeza – Aceptación – Disgusto
Miedo – Rabia – Expectación – Sorpresa

Este autor habla también de unas emociones secundarias que serían el resultado de una combinación de dos o más emociones primarias. Por ejemplo la Vergüenza sería un sentimiento de rabia dirigida contra uno mismo debido a una acción no valiosa. El Miedo más la Sorpresa nos conduciría hacia la Alarma; la Alegría más la Aceptación nos llevaría al Amor, mientras que la Alegría más Miedo desencadenaría la Culpa.

Según Ortony y Turner, (1990 en Lescano, 2003), los teóricos suelen explicar la existencia de las emociones primarias a través de las siguientes razones:

1. Algunas emociones parecen existir en todas las culturas.
2. Algunas pueden ser identificadas en los animales superiores.

3. Algunas tienen características de expresiones faciales.

Siguiendo con esta línea, las emociones suelen distinguirse entre básicas o primarias (miedo, rabia, angustia, alegría, interés o asco) y complejas derivadas; las primeras se reconocen por la expresión de la cara y manera de actuar, las segundas, a pesar de que derivan de las primeras, pueden ser una combinación de las mismas. También se pueden entender como emociones negativas y positivas. Es el cuerpo quien responde a las emociones (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006). Estos autores clasifican las funciones de las emociones de la siguiente manera:

FUNCIONES DE LAS EMOCIONES	
Función Adaptativa	Adaptación al contexto o ambiente.
Función Motivacional	Predisposición a una acción desde una emoción.
Función Informativa	La expresión o comportamiento informan del que puede devenir.
Función Social	Comunicar sentimientos o influir al resto.

Figura 61. Funciones de las emociones.

Fuente: Redorta, Obiols y Bisquerra (2006).

Las emociones son fuente de motivación y muchas veces de reacción a estímulos externos, pueden acelerar el ritmo cardíaco, como ya mencionábamos, o la respiración, pero también pueden ser muy útiles si están bien canalizadas. Ligadas a la creatividad y a las actividades artísticas, son generadoras de asociaciones espontáneas cerebrales originales, además tienen una dimensión social importante, utilizándolas para mejorar la comunicación (Navarro, 1999). La educación emocional será un tema relevante dentro del ámbito educativo.

Las emociones positivas deben integrarse en la clase como recurso para crear un estado idóneo de aprendizaje, pero hay que tener en cuenta los hemisferios dominantes, pues como dice Gilbert (2005) cuando el hemisferio prefrontal dominante es el derecho, tiende al estado depresivo, negativo o de estrés, mientras que si el hemisferio dominante es el izquierdo, la tendencia es hacia el optimismo.

En este sentido y según Bisquerra (2008a), la Educación Emocional es una innovación educativa justificada de las necesidades sociales, contribuyendo la capacidad emocional al bienestar social y personal, y que debe entender como un proceso continuo y permanente. Este autor recuerda los cuatro pilares del informe Delors (s/f), conocer, saber hacer, *convivir y ser*, destacando los dos últimos como vinculados con la educación emocional.

La educación emocional se dirige al conocimiento de las emociones propias y de los demás, con el propósito de adquirir una actitud positiva, potenciando la automotivación y previniendo las emociones negativas. En contextos educativos, el efecto de la educación emocional puede abarcar las relaciones interpersonales, el clima de la clase, la disciplina o el rendimiento académico, así como la prevención de conductas violentas o acciones que puedan comportar estrés o estados depresivos (Gustems y Calderón, 2005).

En opinión de Bisquerra (s/f), la educación emocional desarrolla la parte personal y social de la persona (la personalidad integral), desarrollando la llamada inteligencia emocional y su aplicación a la vida. Las competencias emocionales dependen en gran parte de las experiencias que la persona haya tenido. Este mismo autor destaca los objetivos de la Educación Emocional, resumiéndolos de la siguiente manera:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Para Mehrabian (1996, en García Fernández y Giménez-Mas, 2010), la Inteligencia Emocional abarca habilidades como:

- Percibir las emociones personales y las de otras personas.
- Tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias.

- Participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto.
- Trabajar donde sea, en la medida de lo posible, gratificante desde el punto de vista emocional.
- Armonización entre el trabajo y el ocio.

Para Goleman (2008), la emoción hace referencia a *un sentimiento, y a los pensamientos, a los estados biológicos, a los estados psicológicos y al tipo de tendencia a la acción que la caracteriza*. Este autor explica que las emociones se han integrado en el sistema nervioso como tendencias propias e involuntarias.

Las cualidades humanas que se asocian con la mente no son independientes del cuerpo, en los procesos intelectuales el cuerpo desempeña una parte integral, recibiendo el cerebro la información ambiental proporcionada por los sentidos corporales. Nuestro cuerpo sólo se puede manifestar a través de nuestro cuerpo, hablando, escribiendo, interpretando música, etc., es en el sistema límbico donde se producen la mayoría de las emociones. Trabajando en armonía con el cuerpo se puede reaccionar físicamente ante ciertas emociones como el acto de sonrojarse ante la vergüenza o la manifestación de la alegría a través de la sonrisa. Concretamente la amígdala, se relaciona con las zonas cerebrales que interfieren en el proceso cognitivo y en los estados corporales que se relacionan con las emociones (Hanford, 2009).

La siguiente figura refleja las cuatro principales teorías de las emociones con sus autores, en la que se explica brevemente por qué nos emocionamos y cuál sería la conducta adecuada.

LAS CUATRO GRANDES TEORÍAS DE LAS EMOCIONES			
Corriente teórica	Hipótesis	Fundador y/o. Representante	Consejo
Evolucionista.	Nos emocionamos porque está en nuestros genes.	Charles Darwin (1809-1882)	Permanezcamos atentos a las emociones: nos son útiles.
Fisiológica.	Nos emocionamos porque nuestro cuerpo se emociona.	Williams James (1842-1910)	Controlando el cuerpo, controlaremos las emociones.
Cognitiva.	Nos emocionamos porque pensamos.	Epicteto (55-135)	Pensemos de manera diferente y controlaremos las emociones.
Culturalista.	Nos emocionamos porque es un fenómeno cultural.	Margaret Mead (1901-1978)	Permanezcamos atentos al medio antes de expresar o interpretar una emoción.

Figura 62. Las cuatro grandes teorías de las emociones.

Fuente: Andre y LeLord (2002).

La música tiene la capacidad de suscitar emociones, pudiendo producir gozo o frustración. Al tratarse de un arte no representativo, es idónea para simbolizar lo que el lenguaje no puede. La audición de estímulos musicales agradables o desagradables influyen en determinadas hormonas responsables del estrés, depresión o agresividad (Gustems y Calderón, 2005). También Elliott (2012) trata de relacionar la música con las emociones de la persona, describiendo en primera instancia la personalidad y atendiendo al principio de “paideia” entendida como en la Grecia Clásica, es decir, como la idea de educar hacia el pleno desarrollo de la naturaleza humana.

A través de un estudio, Juslin et al. (2011) intentan confirmar la capacidad de la música para despertar emociones, buscando reacciones emocionales desde la música en la vida cotidiana y cómo ésta influye en el oyente. Su trabajo se realizó a través de un cuestionario, cuyos resultados revelaron que variables como la personalidad, edad, género o el acto de escuchar guardaban una estrecha relación con determinadas emociones, como felicidad, tristeza o nostalgia. Además, la información recabada, según estos autores, puede facilitar cierta teorización de las emociones musicales.

Por otra parte, movimiento y música tiene una relación obvia, pues para tocar un instrumento se requiere de movimientos corporales, aunque no todos los movimientos realizados por los músicos tienen que ver con la producción del sonido, pues la comunicación de emociones también irá ligada a diversos movimientos del cuerpo. Dahl y Friberg (2003) realizaron una investigación a este respecto registrando diferentes intenciones de comunicación (felicidad, tristeza, enfado o temor) asociándose a determinados movimientos (la ira se caracterizó por grandes movimientos rápidos, de igual y desigual; felices por grandes y un poco movimientos rápidos, Tristeza por los movimientos pequeños y lentos, uniforme y suave, etc.).

Sloboda centra su discurso en la emoción y la motivación, encaminando sus investigaciones a descubrir las emociones producidas por la música a partir de experiencias emocionales (Díaz y Giráldez, 2007). Por su parte McClelland (1989) opina que aunque las emociones no constituyen motivos en sí mismos, sí son parte importante de los sistemas motivacionales, intensificando el grado de satisfacción ante el éxito o el fracaso. En opinión de Csikszentmihalyi (1999) la educación musical ofrece situaciones vitales donde la música se comporta como fuente de placer y consecuentemente de calidad de vida, cuando su práctica se hace respetando el elemento de disfrute.

Las emociones están presentes en nuestras vidas, en cualquier actividad que realicemos, sean positivas o negativas, intrínsecas o extrínsecas. Como mencionamos anteriormente, de los cuatro pilares de la educación, *convivir* y *ser* se conectan directamente con la educación emocional, y es en la educación artística donde se profundiza más en los sentimientos y emociones. Estos dos pilares se manifiestan de manera más sólida, en las actividades en grupo, las clases colectivas y sobre todo cuando una parte del grupo es espectador mientras que un pequeño grupo o un individuo solo presentan su ejercicio. Estas experiencias irán dirigidas a adquirir competencias emocionales cuyos objetivos se han resumido anteriormente.

La inteligencia emocional es un concepto que apareció como tal en 1990 a partir de la publicación del artículo de P. Salovey y J. Mayer *Emotional Intelligence*. Dicho trabajo hubiese pasado desapercibido si no fuese que cinco años más tarde, D. Goleman publicó

un libro con el mismo título, que pasó a ser un *best seller* mundial. A partir de ese momento se inició un cambio de tendencia en el sentido de otorgar más importancia a las emociones en la explicación de las conductas. Posteriormente algunos autores como Bisquerra (2008) se han centrado en aplicar al ámbito educativo los conceptos y elementos clave de la educación emocional, una innovación educativa que contribuye al bienestar social y personal, desde una perspectiva interdisciplinar y transversal.

Como dice Vivas, Gallego y González (2006) la Inteligencia Emocional se puede definir como “el uso inteligente de las emociones”. Se trataría pues de una capacidad para identificar, comprender y manejar las emociones, tanto propias como las de los demás,

Siguiendo con las definiciones, para Guilera (2007, 5), la Inteligencia Emocional sería *la capacidad natural que tenemos los humanos para gestionar nuestras emociones a fin de adaptarnos a las circunstancias de nuestro entorno; capacidad que podemos mejorar mediante la introspección y la práctica*. Según este autor, cuando se trata de determinar la capacidad o éxito laboral, las habilidades propias de la Inteligencia Emocional se cuadruplican en importancia respecto a la inteligencia analítica.

Un dato a tener en cuenta es la incidencia que la experimentación de emociones positivas del profesorado tiene en la producción de ideas y estrategias para enseñar, con la consecuente mejora en la consecución de objetivos, lo cual lleva a generar emociones positivas (esto supondría una retroalimentación). Como resultado, mejorar la Inteligencia Emocional del docente significa bienestar que incide positivamente en el aula. (Rodríguez et al. 2013). En opinión de estos autores, el trabajo corporal y la comunicación no-verbal pueden ser recursos idóneos para la mejora de la Inteligencia Emocional.

Salovey et al. (1990, en Ramos, Enríquez, y Recondo, 2012) completa y matiza la información anterior, planteando las principales acciones que implica la Inteligencia Emocional:

- Conocer las propias emociones, tener conciencia de las mismas y reconocer un sentimiento.
- Manejar las emociones, controlarlas con el fin de suavizarlas en caso necesario.

- Motivarse así mismo, sin perder el autocontrol que permite dominar los impulsos incontrolados.
- Reconocer las emociones de los demás, para empatizar con ellos.
- Establecer relaciones, para fomentar las habilidades y competencia social.

Enlazando con lo anterior y con la terminología utilizada en la actualidad, debemos referirnos a las llamadas Competencias Emocionales, y en este sentido, nos dicen Bisquerra y Pérez (2007) que según avance la ciencia el incremento y amplitud del concepto de competencia emocional irá evolucionando. La siguiente figura resume algunas capacidades que se encontrarían dentro de las competencias personales y sociales asociadas a las capacidades de la IE:

DOMINIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS ASOCIADAS A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	
Competencia personal	Competencia social
<p>Conciencia de sí mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo. <p>Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol emocional. - Transparencia. - Adaptabilidad. - Logro. - Iniciativa. - Optimismo. 	<p>Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Conciencia de la organización. - Servicio. <p>Gestión de las relaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo. - Influencia. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Gestión de conflictos. - Establecer vínculos - Trabajo en equipo y colaboración.

Figura 63. Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas.

Fuente: Bisquerra y Pérez (2007).

Epstein (1998, en Ramos, Enríquez y Recondo, 2012) señala tres factores que podrían explicar la amplia aceptación social de la IE:

- Agotamiento provocado por la excesiva valoración del Coeficiente Intelectual (CI).
- Rechazo social generalizado hacia las personas con elevado nivel intelectual.

- Inadecuada utilización de los test de CI en contextos educativos por su poca fiabilidad con respecto a la realidad.

En esta línea, Goleman (1998) explica, refiriéndose a un estudio, que la primera hipótesis planteada fue si la Inteligencia Emocional tenía más relevancia que el Coeficiente Intelectual (CI) con respecto a destacar en una profesión, añadiendo que las empresas que promueven determinadas capacidades relacionadas con la IE obtienen mayores beneficios y contrariamente, las empresas que dan la espalda al trabajo emocional empeoran sus resultados. Y en este sentido, se considera que cuanto más complejo es un trabajo, más relevante es la inteligencia emocional.

En contextos educativos, el efecto de la educación emocional puede abarcar tanto las relaciones interpersonales, el clima de la clase, la disciplina, el rendimiento académico como la prevención de conductas violentas o acciones que pueden comportar estrés o estados depresivos (Gustems y Calderón, 2005).

Por otra parte, en Estados Unidos se realizaron unos estudios con alumnos universitarios a través de los cuestionarios *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) en los que se llegaba a la conclusión que los alumnos con más Inteligencia Emocional mostraban menos síntomas físicos así como menor ansiedad social y depresión, elevada autoestima y mayor satisfacción personal, tratándose de personas que recurran más a las estrategias de afrontamiento activo para abordar los problemas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Siguiendo lo anterior, Fernández-Berrocal y Ramos (2009) opinan que el número de personas con estrés, ansiedad y trastornos mentales va en aumento, relacionándose entre otros elementos, con la capacidad emocional; ésta debería enseñarse ya en la escuela, pues los estudiantes con escasa inteligencia emocional muestran menor autoestima, pero para ello, el docente también debe poseer un nivel mínimo de Inteligencia Emocional.

Fernández-Berrocal y Extremera (2003), resumen en la siguiente figura el modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997) respecto a la ordenación de las habilidades que integran la Inteligencia Emocional:

Percepción, evaluación y expresión de emociones
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos. - Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos. - Habilidad para expresar emociones con seguridad y expresar las necesidades relacionadas a esos sentimientos. - Habilidad para discriminar la expresión de emociones honestas y deshonestas, exactas o inexactas.
Facilitación emocional del pensamiento
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para redirigir y priorizar nuestro pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas. - Habilidad para generar y revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos. - Habilidad para capitalizar las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista; habilidad para integrar esas perspectivas inducidas por nuestros sentimientos. - Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.
Comprensión y análisis de la información emocional; utilización del conocimiento emocional
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para comprender cómo se relacionan las diferentes emociones. - Habilidad para percibir las causas y las consecuencias de los sentimientos. - Habilidad para interpretar los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y las combinaciones de sentimientos múltiples. - Habilidad para comprender y predecir las transiciones y evoluciones entre emociones.
Regulación de emociones
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables. - Habilidad para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones. - Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo. - Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás.

Figura 64. Modelo de habilidad de inteligencia emocional.

Fuente: Adaptado de Mayer y Salovey (1997) en Extremera y Fernández-Berrocal (2003).

Los autores anteriores, a través de sus investigaciones, constataron la relevante incidencia de la Inteligencia Emocional en el contexto escolar y su relación con el rendimiento escolar, aunque otras investigaciones anteriores en el ámbito americano y en universitarios ya

habían respaldado la relación entre rendimiento académico e Inteligencia Emocional, añadiendo que el sistema educativo se centra en crear estudiantes preparados académicamente y en su defecto, las soluciones que adopta son de incremento de horas o cambio de material didáctico, careciendo de programas encaminados al trabajo emocional y a las habilidades sociales, por ello es necesario que estos contenidos se enseñen en el ámbito escolar.

En la Educación Emocional, además de la adquisición de destrezas, docente y discente deben integrarse permitiendo la capacidad de transformar la personalidad, mientras que la Inteligencia Emocional se entiende como la adquisición de destrezas dirigidas a las propias emociones o las de los demás. Por otra parte, la incompetencia emocional sería estar desconectado de uno mismo, comportarse fríamente, sin reconocer emociones o confundirlas (Casassus, 2007).

En esta línea, Adam (2007) insiste en la importancia de definir la Inteligencia Emocional, estableciendo que se trata de un conjunto de habilidades que nos facilitan las relaciones en nuestro entorno, mientras que la Educación Emocional comporta una conciencia emocional, control emocional, autoestima y emoción, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar subjetivo.

Juslin y Sloboda se han dedicado a centrar su discurso en la emoción y la motivación inducidas por la experiencia musical (en Díaz y Giráldez, 2007). En el mismo sentido encontramos múltiples *papers* desarrollando la idea de cómo la educación musical y las emociones quedan mutuamente afectadas (Kaschub, 2002).

Una línea de investigación enlazando emociones y música la sugieren Burger et al. (2012), según los cuales, el contenido emocional de la música puede afectar a los movimientos que realizamos cuando escuchamos música. Estos autores experimentaron con 60 sujetos no profesionales de la danza, utilizando música popular, sugiriendo entre sus conclusiones, que los movimientos del cuerpo reflejarían las cualidades emocionales de la música. Añaden estos autores, que las emociones, además de utilizar la música como medio de transmisión también pueden utilizar los movimientos corporales.

Lo anterior nos hace pensar que se podrían reducir o potenciar, según el objetivo deseado, las emociones a través de la música y la expresión corporal. Un grupo de investigadores de la Universidad de Dartmouth inició recientemente una investigación dirigida a explorar las conexiones entre música, movimiento y emoción, manifestando la idea de que la música y el movimiento comparten estructura dinámica. Estos investigadores, han planteado la siguiente cuestión: Dada la estructura compartida entre música y movimiento ¿cómo ha podido afectar esta relación en la evolución humana? Su respuesta se enmarca en seguir investigando con diferentes poblaciones y en varias partes del mundo para tener una mejor comprensión sobre esta relación de música y movimiento y tratar, en algún momento, de responder a esta cuestión (Bicknel, 2013).

West (1998) explica que hasta hace poco, la musicología pasaba por alto el considerar al cuerpo como una herramienta para la comprensión musical, sosteniendo que la música era solo una cuestión mental. En este sentido, se supone que quienes escriben música siguen la tradición occidental de situar a la mente por encima del cuerpo y a la razón sobre la sensación. Tampoco el estudio musicológico de las emociones y la música ha estado exento de la problemática de mente y cuerpo, ofreciendo tres posicionamientos:

- 1 La música es expresión de las emociones.
- 2 La música despierta emociones.
- 3 La música ni despierta ni expresa emociones.

Una investigación llevada a cabo por Schrock (2009), muestra el poder de la música sobre las emociones humanas y sus beneficios para nuestra salud mental y bienestar físico. Esta autora explica por qué la gente está reconsiderando la visión de la música como algo frívolo, pues la música ya desde los ritmos musicales puede haber facilitado interacciones físicas tales como marchar o bailar juntos, además puede excitar o calmar, dar energía o promover el stress. Hay estudios (Schrock, 2009) que demuestran que la música tensa, alegre o emocionante, conmueve físicamente al oyente, lo que puede provocar un aumento del ritmo cardíaco, de la respiración o de adrenalina en sangre. Añade esta autora que uno de los elementos fundamentales de la música es la capacidad de transmitir sentimientos, pues en la mayoría de las culturas la música es un acontecimiento de disfrute compartido y a nivel individual puede activarnos si nos sentimos cansados o crear una determinada emoción en cualquier situación.

En opinión de Aguado (2005), las emociones afectan al desarrollo de los procesos cognitivos y a la manera en qué se procesa la información, y aunque muchas investigaciones se han centrado en lo negativo (ansiedad, estrés, etc.), actualmente existen estudios sobre los efectos cognitivos de las emociones y estados de ánimo positivo. En el momento de tomar una decisión, el estado emocional será factor influyente, también la memoria se verá afectada pues también la amígdala, afectada por la acción hormonal como la adrenalina, es sensible a la consolidación de los recuerdos (buenos o malos), aunque esto sería adentrarnos en campos científicos más específicos.

Como conclusión de este apartado, si la emoción forma parte de la cognición y de la razón, influirá también en la interpretación, y ésta a su vez vendrá marcada por el estado anímico en que nos encontremos. Las emociones secundarias ligadas a nuestro desarrollo social y personal, algunas de las cuales como sería el pánico escénico actúan directamente sobre las pulsaciones del corazón acelerándolas de manera importante, por lo que hay que educar en emociones que generen actitudes positivas para contrarrestar los efectos negativos, como la felicidad, y en estrategias de afrontamiento en estrés.

Los estados corporales se relacionan con las emociones a través de la reacción física, por eso es importante estar en armonía con el cuerpo, relacionándose con los procesos intelectuales a través de respuestas como escribir, cantar, bailar o tocar un instrumento; por eso podemos entender la rítmica y el movimiento corporal como una herramienta y un método importante para la educación musical, porque a través del cuerpo se puede llegar a una educación musical integral, en la teoría y en la práctica.

También cabe incidir en la importancia de la Inteligencia Emocional para la educación y su relevancia dentro del currículum a través de la Educación Emocional. En este sentido, opinamos que la Educación Musical juega un papel relevante en este ámbito sobre todo para generar emociones positivas y propiciar situaciones que mejoren la Inteligencia Emocional desde una doble vía: cuerpo-mente, pues el LM, desde la práctica activa permite la interacción física y cognitiva que en adultos se hace especialmente relevante por el hecho de que sus comportamientos, lejos de ser espontáneos (como los niños) tienden a reprimir u ocultar ciertas emociones o comportamientos.

Por ello nuestra investigación abarca tanto los temas emocionales, de habilidades sociales o motivación, siendo necesaria su evaluación no sólo por medir niveles y comportamientos sino porque los resultados nos permitirán plantear cambios o adaptaciones que nos lleven a la mejora en actitudes, acciones y comportamientos.

2.3.4. La Personalidad

Respecto a la personalidad ha sido un campo poco explorado desde el punto de vista de su repercusión en la educación musical. No encontramos tesis ni trabajos en profundidad que expliquen dicha relación con la actividad musical, más allá de datos anecdóticos. En mayor medida contamos con trabajos de tipo biográfico (como los de Gardner), de donde extraer datos e inclinaciones, pero de poco carácter científico generalizador. Corrientes como el Psicoanálisis (Freud, Lacan, Jung, etc.) o la Psicología Humanista (Fromm, Maslow, Rogers, etc.) no han impulsado este tipo de interrelaciones. No ha sido hasta el advenimiento de la Psicología Diferencial y Cognitiva (Eysenck) cuando hemos encontrado respuestas sobre rasgos básicos de lo que antes se consideraba temperamento y que permiten plantear dinámicas socioeducativas distintas (Hargreaves, 1998). La Psicología social y el análisis de roles sociales (Belbin, 1995) vienen a completar dicha complejidad, que afectará tanto la motivación como las relaciones socioeducativas.

En este mismo ámbito académico debemos señalar la influencia de los estudios pioneros de Gardner (1995) y Newbold (1999) respecto las inteligencias múltiples, a partir sobretudo de casos biográficos. En primer lugar señalaríamos a Chan (2003) y Gilbert (2003) y sus trabajos sobre percepción de autoeficacia en adultos en distintos contextos académicos, los de Wu y Sulaiman (2009) sobre la influencia de la fluidez verbal en atribuciones analógicas musicales los de Gardner (2004a) respecto a las competencias sociales y la música.

Cabe destacar que la palabra *personalidad* no tiene un claro origen etimológico, pues aunque queda claro que proviene del latín *persona*, muchos comparten la idea de su origen griego en el vocablo *prósopòn*. También la máscara que utilizaban los griegos en sus representaciones teatrales, recibió el nombre de *persona*. En cualquier caso, aunque po-

damos encontrar diferentes definiciones, estas poseen elementos compartidos (Cano et al., 2005).

También Gimeno-Bayón (1998) nos ofrece datos sobre el vocablo personalidad que, en su sentido más estricto se puede tomar desde la palabra etrusca *Fersuna* o máscara de Fersus (dios de la tierra) o del latín *per-sonar* o máscara de teatro. En este sentido se podría decir que la personalidad es como la máscara que nos presenta ante nuestro contexto, entendiendo que podríamos hablar del temperamento como aspecto profundo de la personalidad relacionada con lo orgánico y la herencia. Estos rasgos de temperamento, que inciden en la forma, intensidad y velocidad de la energía personal, pueden evolucionar a lo largo de la vida, aunque de manera limitada.

Según Marina (2009), al hablar de personalidad es necesario distinguir tres niveles, personalidad *recibida*, desde la genética (sexo, habilidades intelectuales básicas, temperamento), a través de la cual se llegaría a la personalidad *aprendida* (la que entendemos por carácter) y una personalidad *elegida* o proyecto de vida que cada persona configura desde su carácter y circunstancias. Por su puesto, la educación incide en esa formación de la personalidad y aunque la familia es responsable de la educación, según este autor no se debe excluir a la escuela, añadiendo que cuando en la escuela se fomenta la motivación para aprender o potenciar la capacidad de resolver problemas o cualquier otra acción similar, sin duda esto incide en la conformación del carácter.

Maslow (2008) apuntó que el desarrollo de la personalidad mejoraba paralelamente con la mejora de la comunicación con el mundo exterior. Para Marina (2009), a pesar de que nacemos con temperamentos diferentes (vulnerables o resistentes, sociables o inhibidos, etc.) podemos contribuir a adquirir determinados rasgos de carácter que lo modifiquen, como por ejemplo la autoconfianza. Unos cuantos años antes, González Rey (1991) ya era de la opinión de que la educación del discente puede desarrollarse a través de la educación y en cualquiera de sus niveles, pues cuando la escuela potencia la autoestima, interés, seguridad emocional, etc. el discente será una persona activa, interviniendo en la realidad y en su propio conocimiento.

En el desarrollo humano, la creatividad forma parte fundamental y no sólo en los artistas (Chacón y Moncada, 2006). Estos autores aluden a Gardner (2001) para relacionar la creatividad con características específicas de la personalidad, al describir una persona creativa como aquella que tiene capacidad para resolver problemas, elabora productos o define cuestiones novedosas.

Creatividad y personalidad se entrelazan siguiendo las reflexiones de Maslow (2009), para quien la creatividad, persona sana, autorrealizadora y plenamente humana, son conceptos cada vez más cercanos, añadiendo que la Educación a través del Arte es sumamente relevante no tanto para formar artistas, sino personas. Para este autor, la rapidez de la vida y el ritmo al que se suceden los diferentes acontecimientos, hechos, conocimientos y técnicas, hace necesario un ser humano diferente que se adapte a los nuevos tiempos, en este sentido la educación debe tratar de formar personas que sean capaces de afrontar el mañana sin saber previamente que les deparará, con la suficiente autoconfianza para poder improvisar en situaciones desconocidas, lo cual supone un nuevo tipo de persona, que conseguirá desarrollarse efectivamente.

Siguiendo con la línea de personalidad y creatividad, Maslow (2009) califica la espontaneidad y la expresividad como dos términos que implican sinceridad, naturalidad, veracidad, franqueza, no imitación, etc. añadiendo que es necesaria una nueva clase de persona capaz de desconectarse de su pasado, fuerte, atrevida y confiada, para afrontar las nuevas realidades, cualidades, entre otras, que en nuestra opinión conforman la personalidad. Este autor pone de relieve la educación no verbal a través de otros lenguajes como el musical, el baile o el arte en general, no para formar artistas, sino en un tipo de educación dirigida a la promoción de un nuevo ser humano.

Hemos hablado de la personalidad de modo general y relacionada con la creatividad, pero todavía no hemos abordado las características que marcan esas diferencias entre seres humanos. Entre los modos de comportarse de las personas, encontramos el modelo de 16 factores de personalidad, propuestos por Raymond Cattell con su 16-PF, características que definen el comportamiento de las personas (Amorós, 2007):

1. Reservado vs. extrovertido.
2. Menos inteligente vs. más inteligente.

3. Sumiso vs. dominante.
4. Afectado por sentimientos vs. estable emocionalmente.
5. Serio vs. alegre y afortunado.
6. Egoísta vs. consciente.
7. Tímido vs. aventurado.
8. Realista vs. sensitivo.
9. Confiado vs. suspicaz.
10. Práctico vs. imaginativo.
11. Directo vs. astuto.
12. Seguro de sí mismo vs. aprensivo.
13. Conservador vs. experimentador.
14. Dependiente del grupo vs. autosuficiente.
15. Sin control vs. controlado.
16. Relajado vs. tenso.

Otro modelo relevante de personalidad conocido como *Big Five*, sería el aportado por Myers-Briggs, que describe en 5 prototipos (Amorós, 2007):

- Extroversión: hace referencia a una persona comunicativa, asertiva, con ritmo personal acelerado, expresivo mediante los gestos, de comportamiento firme, sociable y hábil en el juego.
- Afabilidad: se refiere a una persona no crítica, flexible, considerada, carismático, cordial, compasivo y básicamente confiable.
- Rectitud: una persona en la cual se puede confiar, responsable, productiva, capaz de postergar la gratificación, no complaciente consigo misma, ética y de altas aspiraciones.
- Estabilidad Emocional: caracteriza a una persona calmada, entusiasta, positiva.
- Apertura a la Experiencia: persona imaginativa, sensible para el arte y el intelectualismo.

En opinión de Gimeno-Bayón, (1998), personalidad y motivación van cogidas de la mano, puesto que las fuerzas conductoras de la personalidad son motivaciones y éstas a su vez están ligadas al campo emocional; así pues, hablar de personalidad es extenderse a un

amplio ámbito de posibilidades que bien pueden estar condicionadas interna y externamente, pudiendo además ser modificadas, alteradas de alguna manera para bien o para mal, pero en cualquier caso son conductas que permiten ser educadas. La creatividad, en este sentido puede convertirse en una potente herramienta que potencie determinadas emociones para favorecer conductas y/o características de la personalidad.

La educación debe dirigirse al desarrollo integral de la personalidad, siendo la psicomotricidad un recurso para poder trabajar también aspectos emocionales; así el trabajo corporal, además de permitir la expresión de sentimientos y emociones, conecta con las vivencias internas y las relaciones interpersonales. El cuerpo, por tanto, forma parte de la estructura de la personalidad, interactuando y mandando información a través de, por ejemplo, tensiones, dolores u otros síntomas que se pueden entender como órdenes que manda nuestro cerebro, es decir, nuestra personalidad se refleja en nuestras acciones corporales, pues el cuerpo reacciona tanto a temas cognitivos como de sensibilidad dificultando o favoreciendo el rendimiento (Fernández, 2008).

Por otra parte, la visión holística del ser humano que propone Gimeno-Bayón (1998) sitúa al cuerpo de manera inseparable con el resto de actuaciones de la persona, tanto en los procesos psíquicos, el lenguaje, la memoria, como fuente de información y relación con los demás, así como la comprensión y actuación. En esta misma dirección, Fernández Domínguez (2008) opina que para abordar la psicomotricidad es necesario que el responsable tenga un conocimiento global respecto a la personalidad humana, entendiendo que la persona funciona como un todo global y no puede separarse del cuerpo.

Por otra parte, hablar de personalidad nos lleva también a hablar de competencias personales, vinculadas a las habilidades de relación social y de integración así como la capacidad para trabajar en equipo, contribuyendo a la interacción con los demás (López Pastor, 2009). En la siguiente figura, Bisquerra y Pérez (2007) muestran una serie de competencias socio-personales y técnico-profesionales, listado que los autores dejan abierto para las dos columnas, pues entienden que se podrían completar con muchas más competencias.

CLASES DE COMPETENCIAS	
Socio-personales	Técnico-profesionales
Motivación.	Dominio de los conocimientos básicos y especializados.
Autoconfianza.	
Autocontrol.	Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión.
Paciencia.	
Autocrítica.	Dominio de las técnicas necesarias en la profesión.
Autonomía.	
Control del estrés.	Capacidad de organización.
Asertividad.	Capacidad de coordinación.
Responsabilidad.	Capacidad de gestión del entorno.
Capacidad de toma de decisiones.	Capacidad del trabajo en red.

Figura 65. Competencias.

Fuente: Bisquerra y Pérez (2007).

Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, en Bisquerra y Pérez, 2007), proponen tan solo cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, para dieciocho competencias.

Las competencias interpersonales, como explican Torres y Gil (2004), siempre han sido necesarias en los proyectos de enseñanza-aprendizaje. Perrenoud (2004) introduce la competencia de *trabajo en equipo*, entendida como competencia interpersonal que agrupa los siguientes contenidos:

- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

La educación no formal, ámbito en el que nos hallamos en este trabajo, refuerza los valores positivos tratando de educar el sentido crítico, las competencias personales, ante situa-

ciones de relación con otras personas, capacitar para las habilidades sociales y tener autonomía en las opciones personales ante los estímulos del entorno (Cuadrado, 2008).

Atendiendo a la Psicología Positiva, aspectos como la felicidad vendrían condicionados por la combinación de elementos genéticos y de personalidad, así como circunstanciales e intencionales, distribuyéndose de la siguiente manera (Lyubomirsky, King y Diener, 2005 en Fernández-Berrocal y Extremera, 2009):

- Genética: aproximadamente un 50 % en su incidencia desde factores de personalidad.
- Actividad intencional: con un 40 %, supone las actuaciones en las que nos implicamos de manera voluntaria
- Circunstancias: incidiendo en un 10 %, desde las variables sociodemográficas (raza, sexo, edad, ocupación, nivel socioeconómico).

Kemp, citado en Martínez y Torres (2011), realizó investigaciones sobre la personalidad, con músicos (intérpretes, compositores, estudiantes y maestros) junto con un grupo de control de no músicos, hallando la existencia de un núcleo común de rasgos de personalidad que caracterizan al músico en todos los ámbitos (introversión, emoción e inteligencia). Uno de los primeros en teorizar sobre cómo la música podría contribuir a entender la personalidad fue Cattell, para quien las preferencias musicales podían revelar información relevante sobre la misma (Rentfrow y Gosling, 2003).

Por todo lo expuesto anteriormente, debíamos tratar aspectos relacionados con la personalidad, sin incidir exhaustivamente en el tema, pero sí haciendo hincapié en la relevancia que tiene sobre los temas de motivación, comunicación y música, así como la influencia que esta ejerce sobre aquella y viceversa, con la posibilidad de cambiar o modificar conductas a través de la música, pues no sólo la genética o las circunstancias intervienen en la conformación de la personalidad, sino que las actuaciones voluntarias y la educación también serán relevantes.

Por otra parte, y aunque no están directamente relacionadas con este trabajo, existen investigaciones dirigidas al estudio de las preferencias musicales como factores que revelan datos de la personalidad, como el trabajo de Rentfrow y Gosling (2003), lo cual nos

muestra la relevancia que la música puede ejercer no sólo como intérprete sino como oyente (público).

2.3.5. Las Habilidades sociales (HHSS).

El concepto de habilidades sociales empieza a adquirir importancia sobre los años 70. Se trata de conductas o repertorios conductuales adquiridos a través de los aprendizajes influenciados por el entorno interpersonal, aunque también pueden ser enseñadas mediante un entrenamiento enfocado a adquirir y modificar conductas. Las habilidades sociales comprenden aspectos motores (abrazar, jugar, etc.), emocionales y afectivos (alegría, tristeza, motivación, etc.) y cognitivos (percepción, conocimiento de las normas sociales etc.) (Paula, 2000).

Las principales respuestas conductuales que comprenden las habilidades sociales, traducidas en capacidades según Caballo (2007, citando a Lazarus, 1973) serían:

- La capacidad de decir *no*.
- La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- La capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

La competencia social, en opinión de Isabel Paula (2000) es sumamente importante, pues las habilidades sociales positivas repercuten en la mejora escolar social y emocional no sólo de una característica de la personalidad sino de *un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos*. Esta autora, citando a Salter (1949), uno de los pilares de la terapia conductual, apunta seis técnicas para el crecimiento expresivo de las personas:

- Expresión verbal de las emociones.
- Expresión facial de las emociones.
- Empleo deliberado de la primera persona al hablar.
- Estar de acuerdo cuando se reciben cumplidos o alabanzas.
- Expresar desacuerdo.
- Improvisación y actuación espontánea.

Las habilidades sociales, según la autora anterior, han de entenderse aplicadas dentro de un contexto determinado, pudiendo variar según culturas o alterarse por factores como la edad, sexo, clase social o educación.

Como sinónimo de la educación social, para Petrus (1997) la socialización sería el proceso por el cual las personas se integran en la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir, sin excesivos conflictos, en su grupo social. Este autor opina que educar para la participación social implica superar el denominado *analfabetismo emocional*, mejorando las relaciones con los compañeros.

La conducta, tanto verbal como no verbal, es el canal utilizado para la comunicación con los demás, convirtiéndose en elementos fundamentales de las habilidades sociales, pues la comunicación no verbal puede resultar muy significativa, pudiendo reemplazar a las palabras o enfatizar un mensaje o también puede contradecir a la comunicación verbal (Caballo, 2007).

La forma más íntima de comunicación, según el autor anterior, sería el contacto físico, abriéndose a la intimidad y comportándose como un relevante lazo de unión. En nuestra opinión, este tipo de comunicación dentro de las habilidades sociales, es posiblemente la que menos se utiliza por implicar una muestra afectiva e íntima, pero precisamente por ello pensamos que intensifica las relaciones sociales, sobre todo aquellas actividades cuyo trabajo en grupo se hace necesario para la consecución de los objetivos.

En este sentido cabe hacer referencia a la expresión corporal, que según Montesinos (1999), sería un conjunto de técnicas corporales, espaciales y temporales a través de las cuales el sujeto expresa y comunica al otro, de forma a veces artística los contenidos de su mundo interior, entendiendo que el mimo, la pantomima o la danza se incluirían dentro de la expresión corporal. En su opinión, la expresión corporal se sostendría sobre tres pilares fundamentales:

1. Mi mundo interno (lo que cuento).
2. Mi cuerpo, mi espacio, mi tiempo (el instrumento).
3. A quién se lo cuento (respuesta).

Y, centrándose en el segundo pilar, el cuerpo necesita de un espacio, puesto que se mueve, y de un tiempo en ese movimiento. Esta manera de comunicar, y así lo entiende la psicología moderna, influirá en la personalidad, por tanto, cualquier cambio en la comunicación influirá en el desarrollo de la personalidad. Además, para Montesinos Alaya (2004), las técnicas corporales contribuyen a una mejora en:

- Dominio de la psicomotricidad.
- Coordinación.
- Ordenación del espacio temporal.
- Estructuración del espacio personal y grupal o colectivo.
- Mayor y mejor percepción del tiempo.
- Enriquecimiento de las capacidades comunicativas.
- Mejor consciencia de sí mismo
- Por su perfil de trabajo grupal, la expresión corporal fomenta y potencia las relaciones sociales.

Por lo anterior, opinamos que la comunicación es un elemento que ayuda a la socialización, por lo que la educación debe favorecer la socialización, concepto que va unido a la integración. En las escuelas y a través de la animación cultural se pretende desarrollar nuevos modelos de socialización, creatividad, adquisición y empleo de herramientas de comunicación y de expresión diferentes con el objetivo de comprometer práctica y emotivamente al alumnado (Natale, 2003). En opinión de Marzo y Figueras (1990) la socialización de los adultos significa la internalización de la cultura y los sistemas de roles correspondientes; así, la formación debe abarcar, además del aprendizaje, la socialización de sus miembros.

Las emociones, la creatividad y las habilidades sociales en la enseñanza de adultos son elementos que influyen y condicionan el aprendizaje así como la relación que establecemos con los demás, por ello es necesario tener conocimiento de los mismos y saber gestionarlos cuando sea necesario, pues forman parte de nosotros. Además, bajo nuestro punto de vista, todos estos elementos pueden establecer relaciones entre ellos mismos y a través de las emociones, es decir, nuestro estado emocional afectará a nuestra creatividad y a cómo gestionemos nuestras habilidades sociales, y éstas a su vez influirán en cómo

controlemos nuestras emociones; así, una persona creativa actuará mejor por motivación cuando esté emocionalmente positiva, favoreciendo las habilidades sociales y en consecuencia su socialización.

El interés por las habilidades sociales y la conducta asertiva, entendida en un sentido amplio, se viene manifestando hace ya décadas, como muestra la amplia profusión de obras tanto teóricas como aplicadas, e incluso de divulgación, así como de investigaciones sobre el tema. Este interés no es de extrañar, puesto que gran parte de nuestra vida la pasamos en interacción con otras personas, en muchos sistemas sociales distintos, en los cuales las reglas varían, y los roles no están tan claramente definidos como lo estaban en otros tiempos.

Los cuatro pilares en los que debe sustentarse la educación, según el Informe Delors (1996) serían:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a ser y
- Aprender a vivir juntos.

Estos pilares, y especialmente el cuarto, suponen a nuestro entender, el fundamento para el desarrollo de la persona en toda su amplitud, desde el ámbito social, profesional como personal.

Para Cruces (2009) la música permite desde la experiencia y las sensaciones estéticas, la posibilidad de conectarse con uno mismo o con sus semejantes. Según explica Adell (1998, en Cruces, 2009) la música es un hecho social formado no sólo por la notación y los instrumentos sino también por acontecimientos sociales, pues la música es utilizada por la gente como señas de identidad o para su propio hedonismo. En este sentido, la música permite elegir la respuesta ante el grupo y expresarse de modo socialmente aceptable. Da oportunidades de asumir responsabilidad, en conductas auto-orientadas o dirigidas a los demás, y aumenta la interacción social, la cooperación grupal y la recreación.

Hablar de competencias personales y habilidades sociales (HHSS) supone adquirir capacidades dirigidas a sobreponerse tanto a cambios sociales como a cambios económicos, provocando una actitud participativa en la sociedad, fomentando la actividad cultural e incidiendo tanto en la propia actitud como en la de los demás, de forma crítica y empática (Gustems, Vernia y Calderón, 2012).

Siguiendo en esta línea, para Bisquerra (2008), la competencia social sería la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implicaría dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. lo cual supone el desarrollo de una serie de habilidades como las que nos propone este autor:

- Dominar las habilidades sociales básicas.
- Respeto por los demás.
- Practicar la comunicación receptiva.
- Practicar la comunicación expresiva.
- Compartir emociones.
- Comportamiento pro-social y cooperación.
- Asertividad.
- Prevención y solución de conflictos.
- Capacidad de gestionar situaciones emocionales.

Por otra parte, la inteligencia emocional se forma más por habilidades que pueden adquirirse a lo largo de la vida que por competencias de personalidad o carácter fijo. Como dice Bisquerra (2000 en López Pérez et al. 2008), para conseguir una adecuada socialización es importante la influencia de la educación emocional. Estos autores a través de tareas como *aprender habilidades sociales para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales*, pretenden:

- Potenciar la adaptación, la calidad de vida y el bienestar emocional y social de las personas.
- Favorecer las competencias cognitivas y emocionales para facilitar la adaptación y afrontamiento de problemas.
- Prevenir el desarrollo de problemas emocionales como la ansiedad o depresión.

Así, las HHSS, para fomentar las relaciones interpersonales deben incluirse de manera relevante en los programas dirigidos a la mejora del bienestar de las personas (López Pérez et al. 2008). También en opinión de estos autores, las emociones influyen de manera relevante en las habilidades sociales, considerando trabajar los siguientes objetivos:

- Conocer los distintos estilos de comunicación interpersonal (asertivo, agresivo y pasivo).
- Aprender a reconocer cuál es el estilo predominante en uno mismo.
- Reconocer el papel que juegan las emociones en las relaciones personales.
- Conocer y practicar la escucha activa.
- Aprender a pedir y conseguir ayuda de los demás.

Enseñar HHSS, para Segura (2002) es enseñar asertividad, palabra vinculada a la sinceridad, a la valentía y al respeto. Según Caballo (1991 en Segura, 2002) en la práctica, la asertividad sería lo mismo que una conducta socialmente hábil. Por otra parte, Peñafiel y Serrano, (2010) dicen que la asertividad proviene de un modelo clínico, cuya definición apunta a un gran conjunto de comportamientos interpersonales que se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y lo que se cree de manera adecuada al medio y sin ansiedad.

Las habilidades son conductas aprendidas, siendo la asertividad un componente de las habilidades sociales. Estas habilidades, capacidades o destrezas implican acciones como el decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con otra persona o empatizar con ella, etc. Las competencias sociales son relevantes para la sensación de competencia individual, pues parece ser que actualmente son más necesarias que las habilidades cognitivas e intelectuales y por tanto, también el docente debe adquirirlas (García Rojas, 2010).

Para la evaluación del grado de asertividad, si se conoce bien al grupo, Goldstein recomienda la observación directa, escogiéndose ocho o diez habilidades sociales siguiendo el criterio común, que supuestamente están menos presentes en el grupo que evaluemos, (Segura, 2002). Añade este autor, citando a Goldstein, que para aprender HHSS se puede enseñar del mismo modo que se aprende por ejemplo a nadar, montar en bicicleta o con-

ducir un coche, por imitación, siguiendo cuatro momentos e incidiendo especialmente en el *role playing*, denominando a su proceder “método estructurado” contrariamente al método natural en el que suelen aprenderse las HHSS en la vida en contacto con el prójimo. Las cuatro fases para Goldstein serían:

- Modelado.
- Interpretación (*role playing*).
- Crítica.
- Generalización.

En opinión de Monjas y González (2000), las HHSS son destrezas o capacidades específicas necesarias para realizar eficientemente una tarea interpersonal. Son conductas aprendidas, como decir que no, hacer una petición o responder a un saludo, expresar tristeza, etc. Por otra parte, y aunque existe cierta confusión entre las HHSS y la asertividad, esta se puede entender como el estilo de proceder y se ubicaría dentro de las HHSS, pues dentro de lo que son las relaciones interpersonales se pueden adoptar tres maneras de proceder: *pasiva, agresiva, asertiva*.

Gismero (2000) reflexiona sobre el concepto de asertividad y la comprensión del mismo, pues algunos autores las confunden con las HHSS, según su especificidad, concluyendo que se podrían considerar términos equivalentes y añadiendo que la diferencia existente entre conducta asertiva y conducta agresiva sería que la primera tiene en cuenta al prójimo (atiende a las necesidades, sentimientos, opiniones o derechos de los demás) y espera un refuerzo externo.

Para Olivos (2010) la asertividad es un elemento de los muchos que componen las HHSS. Este autor opina que las personas con habilidades sociales tienen, además de la capacidad de dirigir y regular su propio comportamiento respecto al prójimo, un importante nivel de meta-cognición, lo que les permite formarse conceptos sobre los demás y por tanto son capaces de adaptar su comportamiento al nivel de otras personas. Según esta autora, en el adulto las HHSS se relacionan con la competencia social (afectividad) influida por el temperamento (expresión de emociones), así como las experiencias y situaciones; por tanto, la conducta social dependerá de su experiencia en una situación y del aprendizaje de las mismas.

Siguiendo con el concepto de asertividad y como explica Vieira (2007), también se puede expresar a través del lenguaje corporal, es decir, comunicación no verbal, la actitud física del emisor para establecer con el receptor un cierto equilibrio y sintonía, como puede ser la mirada, la expresión facial o la postura corporal entre otras acciones:

- Hombros rectos.
- Relajación muscular.
- Cabeza levemente erguida.
- Sonrisa auténtica.
- Voz clara, firme y agradable.

La relevancia, en opinión de Argyle (1992, en Olivos, 2010), está en las conductas positivas no verbales, pues la comunicación sin la verbalización además de ser muy afectiva incide en la actitud de amistad, proponiendo las siguientes acciones:

- Proximidad.
- Orientación más directa.
- Mirada: mirar más y mirada mutua.
- Expresión facial: sonreír más.
- Gestos: movimientos de cabeza (de asentimiento) y movimientos cariñosos.
- Postura: relajada y abierta hacia al otro.
- Tocar: tocar más y de una manera apropiada.
- Tono de voz: cálido.
- Contenidos verbales: más autorevelación.

Estas acciones anteriores, bajo nuestro punto de vista y coincidiendo con el autor, permiten acercarse a los compañeros o grupo de clase de una manera cordial y amistosa y todas ellas pueden ser abordadas desde la práctica musical en general y en especial desde el aprendizaje del LM, pues plantean tanto la expresión del movimiento corporal en su totalidad, como la audición y emisión agradable del sonido. En este sentido y como dicen Bernabeu y Goldstein (2009), atendiendo a la perspectiva social, la música potencia la interrelación dentro de un grupo determinado facilitando la cohesión y el desarrollo de las HHSS.

Diferentes investigaciones avalan los beneficios de la música y como dice Hallam (2010), los efectos positivos de la música en el desarrollo personal y social se dan si la experiencia es positiva, siendo relevante para la calidad de la enseñanza. Explorando en el trabajo de esta autora podemos entender la relevancia de las habilidades musicales en el desarrollo del lenguaje, la alfabetización, la aritmética, las medidas de inteligencia, nivel general, la creatividad, la motricidad fina, coordinación, concentración, confianza en sí mismo, sensibilidad emocional, habilidades sociales, trabajo en equipo, disciplina, y la relajación. Añade esta autora, respecto a las conclusiones de su estudio, que la música, además de mejorar aspectos relacionados con la alfabetización, aritmética, coordinación del espacio o motricidad fina entre otros, puede mejorar la autopercepción desde la experiencia placentera potenciando la autoestima y la autoconfianza. Por otra parte, esta autora opina que a tocar un instrumento beneficia al desarrollo de las habilidades sociales, no sólo por el disfrute de la música sino por el trabajo en equipo, la confianza y autodisciplina que implica el desarrollo físico y la coordinación.

Esto nos lleva a hablar del entrenamiento de Habilidades Sociales en grupo, permitiendo así la interacción y práctica de manera conjunta y recíproca, proporcionando también un mayor rango de retroalimentación y que permita las actuaciones o resolución de problemas de la manera más adecuada (Caballo, 2008).

En opinión de Gismero (2000), hay personas que no se relacionan tanto en el ámbito familiar como en el profesional, aunque la necesidad de aprender a entablar relación se remonta a no hace demasiado tiempo. Por tanto, las herramientas que permitan evaluar las HHSS, como el EHS (Escala de Habilidades Sociales) serán instrumentos útiles no sólo para conocer datos, sino para plantear actividades, cambiarlas o adaptarlas, con la intención de mejorar en las relaciones interpersonales, según los resultados y conclusiones.

Podríamos resumir que las HHSS implican trabajo en grupo desde el comportamiento asertivo, teniendo en cuenta las emociones, la motivación, la expresión corporal y comunicativa con los demás, implicando los 4 pilares del informe Delors para ser competentes en lo que nos depara la vida y afrontar de manera adecuada los diferentes problemas que se nos vayan planteando. Para ello es necesario un aprendizaje y unas herramientas que lo

faciliten y que en nuestra opinión podrían incluir la enseñanza del LM en grupo de adultos, pues esta materia incluye todo lo anteriormente dicho, como el *role-playing* u otro tipo de actuaciones que permiten al alumno un aprendizaje lúdico y significativo, practicando la comunicación y sus distintos estilos (asertivo, agresivo y pasivo) así como el lenguaje corporal que sin el recurso verbal, se acerca al prójimo a través del gesto, la mirada o la expresión facial, elementos que inciden en las relaciones personales.

2.3.6. Desarrollo de las Competencias Personales y Sociales a través de la y el Lenguaje Musical.

La investigación realizada por Jutras (2006) con estudiantes de piano adultos, de diferentes estados en EEUU reveló una serie de beneficios que la música ejercía en ellos, agrupándolos en tres categorías: personales, habilidades y sociales/culturales, las más destacadas fueron la de las habilidades así como las personales, destacándose los beneficios relacionados con la autorrealización, la diversión/ocio, siendo menos relevantes los beneficios sociales y culturales. También la mayoría coincidió en que los beneficios más relevantes fueron las habilidades, el conocimiento musical, la musicalidad o la técnica. Otros beneficios destacados fueron que los adultos vieron su sueño cumplido, escapar de la rutina diaria, mejora de la habilidad o técnica, perfeccionamiento y conocimiento musical o crecimiento personal. Así las conclusiones mostraron que los estudiantes no sólo se interesan por la técnica sino también por el crecimiento personal que permite el estudio de un instrumento musical, en este caso, el piano.

En opinión de Trilling y Fadel (2009, en Basset, 2013) las nuevas generaciones deben adquirir competencias que contribuyan al trabajo hacia la sociedad, cumpliendo con el talento personal, responsabilidades cívicas, tradiciones y valores y que fomenten la identidad individual aceptando la diversidad. Para estos autores, estas competencias se agrupan en tres habilidades: el aprendizaje y la innovación, la cultura digital, y la vida y la carrera. Además, estos autores afirman que la transferencia de lo aprendido depende de la motivación intrínseca, los múltiples enfoques de aprendizaje, la construcción de modelos mentales y el aprendizaje social (compañeros, comunidades de interés o grupos *online*). Estas competencias, coincidiendo con el autor, se pueden transferir desde la música, y en nuestra opinión, la asignatura de LM cumple todos los parámetros necesarios para tal fin.

Lehmberg y Fung (2010) consideran otros beneficios que proporciona la actividad musical además de las habilidades o relaciones sociales, destacando la incidencia en la calidad de vida de las personas, el bienestar físico y mental, la disminución de tensión y dolor, los sentimientos de placer y disfrute, la sensación positiva de adquirir nuevas habilidades, la posibilidad de manifestarse a través de la expresión creativa o la ralentización del declive cognitivo relacionado con la edad.

Como dice Longueira (2011) la música va más allá de su propio contenido específico, desarrollando capacidades y habilidades como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, contribuyendo así también a la competencia social y ciudadana, y favoreciendo el autoaprendizaje. Kemp (1996, en Basset, 2013) investigó la personalidad entre los músicos encontrando diferentes patrones, para el compositor, el solista, el director, el profesor, incluso diferencias según el instrumento musical, pero la relevancia de su estudio estuvo en si la mayor o menor formación del músico se relacionaba con la empleabilidad y una mayor relación social.

Basset (2013) utiliza los términos *habilidades transferibles* para referirse a las habilidades o atributos que se pueden adquirir a través de la práctica de una actividad, es decir, si la habilidad musical es la capacidad de reproducir una escala uniforme, el elemento transferible podría ser el desarrollo de las habilidades motoras finas y el compromiso constante y la perseverancia para tal propósito o incluso la escucha crítica y retroalimentación auditiva que permite la corrección durante el aprendizaje. En este sentido, este autor se pregunta qué habilidades transferibles se pueden adquirir desde la música, recurriendo al trabajo de Dockwray y Moore (2008) para ofrecer un listado del cual anotamos algunas a continuación:

- Habilidades analíticas.
- Habilidades de escucha.
- Aplicación de los conocimientos existentes.
- Ética profesional.
- Emprendedurismo.
- Liderazgo.

- Pensamiento lateral.
- Aritmética.
- Organización y planificación.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Toma de conciencia.
- Automotivación.
- Creatividad.
- Autoaprendizaje.

Por otra parte, Cortello (2009) aporta datos relevantes a cerca de los paralelismos que se pueden establecer entre la musicalidad y los negocios, detallados en la siguiente figura:

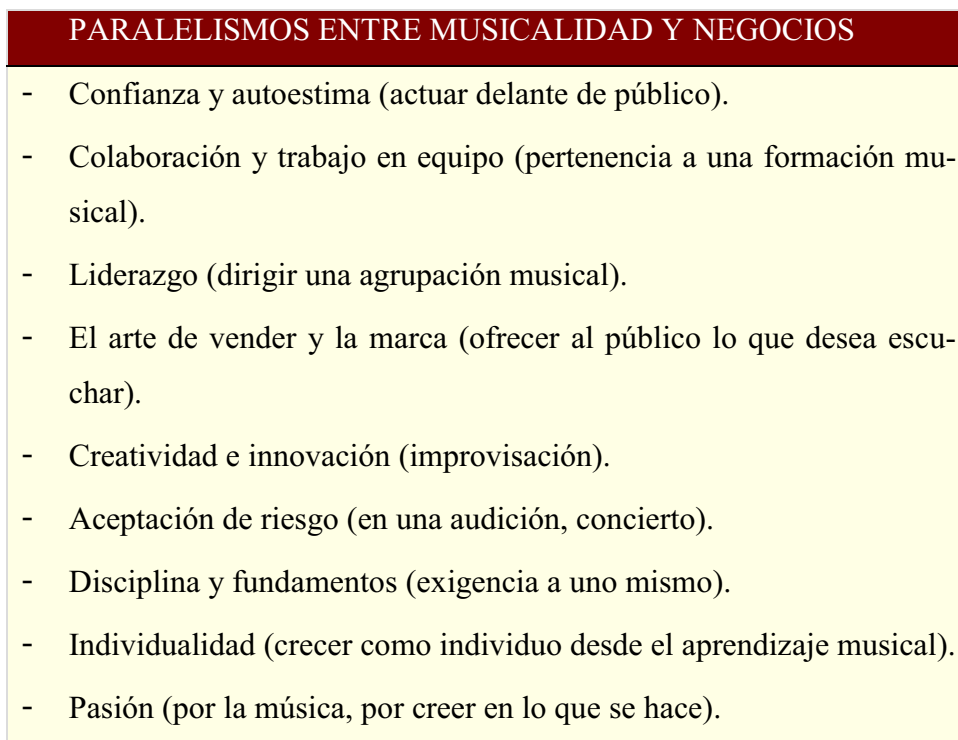


Figura 66. Paralelismos entre musicalidad y Negocios.
Fuente: Cortello (2009).

Desde la visión etnomusicológica, Merriam (2008 en Longueria, 2011) apunta un listado de 10 funciones que se pueden desarrollar desde la competencia musical:

- Función de expresión emocional.

- Función de goce estético.
- Función de entretenimiento.
- Función de comunicación.
- Función de representación simbólica.
- Función de respuesta física.
- Función de refuerzo de la conformidad a las normas sociales.
- Función de refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos.
- Función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura.
- Función de contribución a la integración en la sociedad.

Añade la autora anterior (UNESCO, 1997) que el arte constituye un elemento inseparable de la cultura y es un medio para comprender el mundo y la diversidad, desarrollar la capacidad creativa, la comunicación interpersonal y la expresión personal de ideas y sentimientos, con la capacidad emotiva que implica. Además, la música contribuye también a la *competencia social y ciudadana*. La participación en actividades musicales requiere de un trabajo cooperativo y colabora en la adquisición de habilidades sociales. La práctica en grupo exige la atención al otro, aprender a adaptarse y establecer mecanismos de comunicación adecuados (Longueira, 2011).

Por otra parte sabemos que el trabajo en grupo puede favorecer las competencias personales y sociales, y la práctica musical se puede desarrollar de manera grupal no sólo desde la ejecución instrumental sino también desde el aprendizaje del LM, pues aunque esta asignatura pueda entenderse con carácter individual y así se desarrolla su práctica en muchos centros donde se imparte, nuestra propuesta pedagógica se centra en cambiar estos hábitos estáticos por otros quehaceres más colectivos, dinámicos, participativos y colaborativos.

La asignatura de LM para adultos se desarrolla de forma grupal, promoviendo las prácticas sociales, siendo la creatividad una potente herramienta para desarrollar los procesos sociales, opinión que también es compartida por Amabile (1996, en Pérez, 2004).

Vernia (2012) propone algunas actividades para trabajar en la asignatura de LM las cuales consideramos que pueden tener relación directa o indirecta con este epígrafe:

- Práctica de la lateralidad para estimular los dos hemisferios cerebrales a través de la rítmica y expresión corporal.
- Plantear canciones con instrumental Orff, que por su sencillez potencian emociones positivas como la satisfacción personal y de grupo.
- Desarrollar actividades polirítmicas complejas durante diferentes sesiones desde un planteamiento sencillo, con el objetivo de que su consecución potencie la autoestima y capacidad por resolver actividades complejas.
- Actividades de improvisación y creación con el objetivo de expresarse según el estado anímico.
- Clases abiertas que permiten el acceso de otro alumnado y profesorado y tienen como objetivo potenciar la autoestima a través de la interpretación con la voz, el instrumento o el propio cuerpo.
- Valoración de las clases abiertas por el mismo alumnado, con el objetivo de potenciar todo lo que se ha desarrollado de manera positiva y transformar los pensamientos negativos en recursos de mejora.
- Audiciones abiertas para mostrar el trabajo realizado en el trimestre, con el objetivo de afrontar emociones negativas como el miedo escénico, el estrés, la ansiedad o la vergüenza, en pro de gozar en el escenario del qué se está interpretando, valorando el esfuerzo y el resultado obtenido de manera positiva.

En esta línea, y desde la perspectiva social, la música permite la interrelación entre los miembros de un determinado grupo, proporcionando la cohesión así como el desarrollo en las HHSS (Bernabeu y Goldstein, 2009). También Graves (2011) es de la opinión de que en las actividades artísticas grupales creativas, se generan situaciones de gran interacción ofreciendo un lugar de aprendizaje y de práctica de nuestras habilidades sociales.

Entre las competencias básicas que se incluyen en los diferentes currículos oficiales, encontramos la competencia social y ciudadana, que nos permite acercarnos a la realidad en la que vivimos. Zaragoza (2009) se pregunta: ¿qué puedo enseñar desde la música para desarrollar la competencia social y ciudadana? A lo que contesta que lo relevante es que los alumnos aprendan, comprendan, transfieran e integren.

Storms (2007), aunque básicamente dirige su libro a niños, organiza el trabajo en tres bloques: habilidades personales, habilidades sociales y creatividad. Su metodología parte de juegos musicales y se dirige a potenciar y fomentar las relaciones con los demás, permitiendo una integración más fácil con el grupo, pues facilita la comunicación, la escucha, además de la memoria, la atención y la concentración, y de aumentar la confianza de los participantes. Como dice el autor: aquellos que aprendan a pensar y a responder de forma creativa tendrán más posibilidades de afrontar con éxito los cambios constantes, y de convertirse en adultos eficientes y realizados. Estas palabras refuerzan la relevancia de la educación musical como herramienta para la relación personal, la comunicación o las habilidades sociales que implican un trabajo en grupo colaborativo y cooperativo.

Según Caballo (2007), el efecto que produce una música que agrada a un oyente frente a otra que le desagrade, es significativo, añadiendo que la música rápida no produce el mismo efecto que la música lenta o suave. En esta línea, Betés (2000) explica en relación a la dimensión social, que la música puede ser un agente socializador, pues las actividades musicales suelen realizarse de manera grupal (como en el caso del LM). Este autor, citando a Clair (1996), añade que la música es un marco idóneo para compartir experiencias con otros, fundamento para el desarrollo de las relaciones sociales, pues la música puede producir los siguientes efectos:

- Favorecer la integración social.
- Contribuir a las relaciones sociales.
- Facilitar la cohesión grupal y dar sentimiento de grupo.
- Invitar al diálogo y comunicación con los miembros del grupo.
- Favorecer la expresión individual ante el grupo.
- Contribuir al desarrollo de habilidades sociales.

También para Jensen (2004), la música ejerce un potente efecto reforzando numerosas habilidades sociales y de aprendizaje, pues tanto la educación musical como la artística tienen importantes beneficios sobre temas académicos y sociales, medibles y duraderos.

Susan Hallam (2010), nos explica en su artículo *The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people* que las inves-

tigaciones sobre el estudio del cerebro revelan nuevos datos de cómo la música puede influir en otras actividades. Añade esta autora que música y palabra tienen en común sistemas de procesamiento y en este sentido las experiencias musicales pueden mejorar tales procesos como la percepción del lenguaje, de esta manera la formación musical potencia habilidades que mejoran los aspectos fonológicos y auditivos a través de la discriminación de patrones tonales y rítmicos. Respecto al desarrollo social y personal, la práctica musical en grupo fomenta la amistad con personas de ideas afines, confianza en uno mismo, habilidades sociales, autodisciplina, compromiso, cooperación, también puede aumentar la sensibilidad emocional, pero si los efectos de la experiencia es positiva incidirá en los aspectos anteriores de una manera significativa.

Así también las investigaciones llevadas a cabo por Kokotsaki y Hallam (2006) revelan la mejora de las habilidades sociales y la percepción de la creación de un fuerte sentido de la autoestima y la satisfacción a través de la práctica musical, desarrollando las habilidades personales, fomentando la auto-realización, la auto-confianza y la motivación intrínseca.

Aunque la música vinculada a la salud no formaría parte de esta investigación, por la relevancia del tema y su envergadura en cuanto a datos, entendemos necesario citar a MacDonald (2013), para quien la relación entre la práctica artística y la salud es un tema actual en múltiples investigaciones, siendo una de las llaves conductoras de estos procesos, la investigación cualitativa, cuyo crecimiento se ha visto potenciado en estos contextos de salud, aprovechando estos avances los investigadores dirigidos a los beneficios de la música. Así también, en educación musical, no sólo se aprende música, pues ya hay muchas investigaciones que se dirigen a conocer los beneficios de carácter social o terapéutico.

En este sentido, y los beneficios de la música los podríamos entender desde dos perspectivas, por un lado los aportados por el aprendizaje musical y desde las distintas actividades que potencian la memoria, la psicomotricidad o el trabajo de la lateralidad y por otra parte los de carácter emocional o relacionado con las competencias sociales y personales que supone escuchar música o hacer música en grupo. En cualquiera de los casos, las aportaciones del LM si que se pueden entender dentro de esta línea de beneficios desde el aprendizaje musical.

Por otra parte y en un reciente artículo de Higgins (2013) descubrimos que nuestro ámbito no formal se mueve cerca de lo que se denomina “músicos comunitarios”, entre cuyos objetivos están el facilitar actividades musicales locales en centros artísticos, escuelas, prisiones, centros de salud, lugares de culto, festivales musicales, en las calles y en una amplia gama de contextos comunitarios. Aunque nuestro caso no estaría exactamente dentro de los diferentes ejemplos que presenta este artículo, sí podríamos decir que parte de nuestro trabajo atiende a la inclusión educativa, cubriendo también una demanda social desde el trabajo en grupo. En este sentido, un planteamiento que consideramos relevante para nuestro trabajo es, como dice este autor, (...) *su trabajo tiene un rol educativo crucial a través de planeaciones estructuradas que posibilitan a los participantes abrazar su potencial musical mientras lo conectan con el mundo en el que viven*, y por tanto, desde la música y en concreto desde el LM nos acercamos a la competencia social y personal, existiendo una retroalimentación con lo que supondría la competencias del LM, pues el trabajo en grupo facilita el aprendizaje así como incide en la sociabilización y en la adquisición de habilidades sociales.

También, en opinión de Gustems, Gale y Gimeno (2009) la música se comporta como una herramienta idónea para trabajar temas relacionados con la exclusión social y debe ser el grupo de clase el centro de atención, encontrando sentido a la práctica musical (en nuestro caso LM), sin diferencias entre los participantes. Cabe recordar, según estos autores, que la actuación del responsable de la actividad musical de estas características (el docente) es factor clave para el éxito o fracaso.

Como dicen Shippers y Bartleet (2013), las actividades musicales dentro de una comunidad son muy diversas, flexibles y con un importante abanico de posibilidades, por ello es tan complicado encontrar una definición práctica para lo que entenderíamos como *Community music* o música comunitaria (de la comunidad). Para estos autores música comunitaria haría referencia a la gente que hace música, es decir, la participación activa, añadiendo que las actividades musicales comunitarias, además de poder contribuir al desarrollo regenerativo de la economía y mejorar la calidad de vida de las comunidades, buscan la excelencia musical y la innovación.

Para cerrar este epígrafe y tomando las referencias anteriores, pues creemos que son suficientes para sustentar la argumentación que ofrecemos, podemos concluir diciendo que la práctica del LM como asignatura básica para la formación y educación musical, está fuertemente vinculado a las competencias personales y sociales. El LM como ya se ha explicado en su apartado correspondiente, comporta una práctica grupal donde se desarrollan actividades de comunicación, de contacto personal y corporal, donde se fomenta la relación con los demás desde una metodología lúdica y motivadora que pone en relevancia muchas emociones y donde el alumnado puede ser capaz de reconocerlas y controlarlas. Cabe añadir que la música comunitaria o mejor dicho, la educación musical comunitaria contribuye no sólo al desarrollo de las propias competencias sino también al aprendizaje de nuevas.

Además del aprendizaje puramente teórico y práctico respecto a la música, la clase de LM se convierte en determinados momentos en un trabajo competencial no sólo para las competencias musicales sino también para las competencias sociales y personales, uniendo formación y educación en el ámbito no formal e informal, sin olvidar que la motivación intrínseca es un elemento relevante para el aprendizaje musical que permitirá la adquisición de competencias tanto para desarrollo musical como para la vida personal y profesional.

En esta línea, investigaciones recientes aportan datos que reflejan importantes beneficios de la música sobre el ser humano y especialmente en quienes reciben educación musical, y no sólo desde el ámbito de la musicoterapia para mejorar la calidad de vida sino también desde la práctica musical activa, pues como queda reflejado la práctica grupal será efectiva de manera positiva si el ambiente es agradable, de disfrute, fomentando la motivación intrínseca; por ello no todas las actividades grupales se pueden considerar aptas para la adquisición y mejora de competencias sociales y personales.

Por lo tanto, el LM abarca un amplio abanico de actividades musicales incluyendo además la práctica instrumental o vocal, por ello se convierte en una asignatura o materia idónea para el adulto, pues de su aprendizaje se desprenderán la adquisición de las competencias necesarias para crecer no sólo en lo musical sino también en lo personal.

CAPÍTULO

3

METODOLOGÍA

3. METODOLOGIA

La metodología es la manera de realizar una investigación, señalando los límites y alcances, procedimientos y estrategias (Arnal, 1997). Este autor, citando a Angulo (1990), explica que para que los métodos sean efectivos se requiere de medios técnicos que recojan información (entrevista, cuestionarios, observación, encuesta, vídeo, diario, etc.). Esta manera de obtener información también se verá afectada por el grado de implicación del investigador. En la siguiente figura, Arnal (1997) muestra el grado de implicación del investigador, según la técnica utilizada.

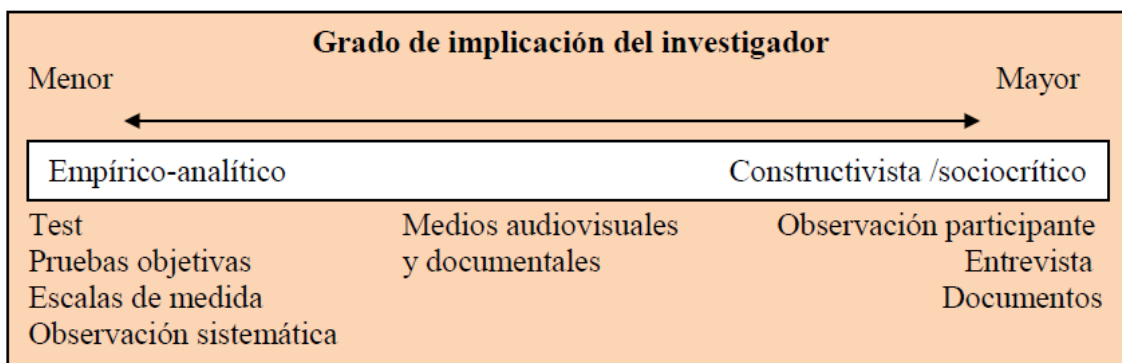


Figura 67. Grado de implicación del investigador.

Fuente: Arnal (1997).

Atendiendo a la figura anterior y al perfil de nuestra investigación, hemos escogido un tipo de metodología que comentaremos a continuación y que creemos que es la más apropiada para poder dar respuesta a los objetivos, preguntas e hipótesis formuladas.

3.1. Tipo de metodología. Justificación.

La opción metodológica elegida se enmarca dentro del paradigma interpretativo y se trata de un modelo mixto que combina datos cuantitativos y cualitativos que se complementarán y relacionarán, obtenidos a partir de los instrumentos aplicados (Mateo, 2000). Al respecto nos dicen Rincón, et al. (1995: 26):

En ciencias sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diferentes ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social.

La investigación se desarrollará dentro del método mixto, aunque cuenta con un diseño de enfoque dominante o principal, dado que se realizará un procedimiento cuantitativo que prevalece en la estructura del proceso, pero se apoyará también en componentes cualitativos, con el fin de aportar proposiciones coherentes a los objetivos de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para Nieto y Recamán (2010), el paradigma interpretativo abarca un conjunto de corrientes humanísticas, dirigiéndose a las acciones humanas y de la vida social. Su fundamento está el contexto personal de los sujetos interpretando las situaciones, el significado, las intenciones propias de los sujetos, describiendo las peculiaridades de cada sujeto o situación. .

Imbernón et al. (2007c) consideran que en la elección de la metodología para una investigación se debe tener en cuenta, por un lado, las teorías pertinentes de los atributos paradigmáticos, y por otro, las características de la realidad específica, considerando la posibilidad de adoptar ambos caminos metodológicos. La investigación interpretativa, en opinión de estos autores, pretende saber qué ocurre, qué ha pasado y qué significa o qué ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica.

Para Barbera e Inciarte (2012), el paradigma interpretativo se dirige a que el investigador busque razones y no causas, pues las razones se enmarcan en el pensamiento, emociones o lógicas que motivan a las personas a realizar algo, por ello, la característica relevante del enfoque interpretativo, según estas autoras, es la conducta humana.

Como dice González Martínez (1993), el método interpretativo parte de lo que el sujeto estudiado supone, significa o procesa y cómo lo elabora desde sus características, explicando la realidad. Este autor incide en el auge que ha tenido la investigación en las ciencias sociales en los últimos años y en el ámbito de la educación, resaltando en el enfoque interpretativo para analizar los procesos implícitos así como la actuación del docente y el discente, así como las herramientas para recabar información, contándose entre ellas el cuestionario.

3.2. Diseño y análisis.

Se trata de un estudio exploratorio, no experimental, de carácter transversal que combina una metodología descriptiva y correlacional. Los estudios descriptivos pretenden explicar del modo más exhaustivo posible cómo es una realidad (Parcerisa, 2007b), en nuestro caso, una muestra relevante de alumnado adulto de lenguaje musical en un contexto no formal. La intención de un estudio exploratorio es la de buscar las variables relevantes en un proceso en nuestro caso, educativo, con el fin de hallar, mediante análisis estadísticos, aquellas relaciones entre las variables intervinientes que permitan establecer nexos y tendencias, con el fin de hacer propuestas de futuro que permitan mejorar este tipo de procesos educativos.

A tal efecto, se realizaron los siguientes análisis:

- Análisis descriptivo de los estadísticos básicos que incluyeron la media, desviación estándar, mediana e intervalos intercuartiles para las variables continuas y ordinales, y las frecuencias y porcentajes para las variables categóricas. Para comprobar el supuesto de normalidad de las variables se utilizó el test de Kolmogorov-Smirnov.
- Para analizar el grado de relación entre variables cualitativas se utilizaron las tablas de contingencia (ji-cuadrado) propuestas por Pearson. Para analizar el grado de asociación entre variables de intervalo o de razón se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.
- Para contrastar la hipótesis de igualdad de medias, suponiendo que las varianzas poblacionales fueran iguales, se utilizó la prueba de T (t de student).
- Para la comparación de dos o más muestras se aplicó la F de Fisher-Snedecor siempre y cuando se cumplieran los dos supuestos fundamentales: normalidad y homocedasticidad. Es decir, que la variable dependiente se distribuyera normalmente (normalidad) y que se cumpliera la igualdad de varianzas (homocedasticidad), que se comprobó mediante la prueba de Levene. Para los contrastes a posteriori, asumiendo varianzas iguales, se utilizó el análisis de Bonferroni, y no asumiendo varianzas iguales, el contraste T2 de Tamhane. En los casos en los que no se cumplió homogeneidad de varianzas se procedió a aplicar pruebas no paramétricas: para

muestras independientes, la U de Mann-Whitney, y para varias muestras independientes la H de Kruskal-Wallis.

- Para el cálculo de la fiabilidad se utilizó la prueba de alfa de Cronbach.
 - Para determinar la relación entre escalas, se aplicó una regresión lineal.
 - Para el análisis estadístico se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 16.0.
- Para todas las pruebas realizadas, el nivel de significación estadístico se fijó en igual o inferior a 0,05.

3.3. Procedimiento.

Las técnicas de recogida de datos se definen según Latorre (2007) como los diferentes instrumentos, estrategias y medios audiovisuales utilizados por los investigadores sociales para recabar información. La recogida de datos, según este autor, aparte de representar un momento importante en la investigación permite reducir la realidad para poder analizar mejor la información.

En la siguiente figura, el autor anterior nos propone algunas técnicas de recogida de información divididas en tres bloques por sus características o recursos utilizados.

INSTRUMENTOS (PAPELY LÁPIZ)	ESTRATEGIAS (INTERACTIVAS)	MEDIOS AUDIO- VISUALES
<ul style="list-style-type: none"> - Tests - Pruebas objetivas - Escalas - Cuestionarios - Observaciones sistemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista - Observación participante. - Análisis documental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Video - Fotografía. - Magnetófono. - Diapositivas.

Figura 68. Técnicas de recogida de información.

Fuente: Latorre (2007).

Respecto al uso de encuestas y cuestionarios, Casas, Repullo y Donado (2003), comentan como se incluyen dentro de las fases de una investigación, junto a:

- Identificación del problema.
- Determinación del diseño de investigación.
- Especificación de las hipótesis.
- Definición de las variables.
- Selección de la muestra.
- Diseño del cuestionario.
- Organización del trabajo de campo.
- Obtención y tratamiento de los datos.
- Análisis de los datos e interpretación de los resultados.

Los participantes participaron voluntariamente en la investigación, firmando el consentimiento informado. Los cuestionarios fueron recogidos de forma presencial en un solo momento temporal al inicio del curso 2013-14 (octubre). La evaluación de lenguaje musical se efectuó al finalizar dicho curso (mayo 2014). Todos los datos han sido tratados de forma anónima mediante códigos de identificación para preservar el anonimato de los alumnos y la confidencialidad de los resultados, enmarcándose dentro de los condicionantes del Informe Belmont (1978) y el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB (2010).

3.4. Selección de la muestra. Participantes.

Como dicen Salamanca y Martín-Crespo (2007), para los trabajos cualitativos suelen utilizarse muestras pequeñas no aleatorias, y aunque debido a esta escasa representación muestral, algunas veces se ponga en duda la relevancia de los resultados cabe recordar que la relevancia de la investigación cualitativa presenta interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades múltiples, por lo que la generalización no es un objetivo de la investigación.

Reforzando lo anterior, Serbia (2007) nos dice que la selección de la muestra en estudios cualitativos no debe seguir los procedimientos clásicos, esto significa que no debe ser cerrada, pues el investigador avanza según la información que va obteniendo, tomando decisiones para los nuevos pasos a seguir. En opinión de este autor, como selección inicial de la muestra se puede tener en cuenta que los sujetos hayan tenido alguna experien-

cia sobre el tema que se quiera investigar o que tengan un vínculo determinado de identificación.

Los cuestionarios de competencias se aplicaron de forma auto-administrada en un solo momento temporal, en el aula de lenguaje musical del Conservatorio Profesional de Música de la Vall d'Uixó, en octubre de 2013. En el momento de la recogida de los cuestionarios se verificó su correcta y completa contestación. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a la realización de los correspondientes análisis estadísticos. Los instrumentos de medida de lenguaje musical se aplicaron a final del curso académico, en mayo del 2014.

La muestra consiste en los alumnos de la asignatura de Lenguaje Musical para adultos, del Conservatorio Profesional de Música (La Vall d'Uixó, Castellón), de diferentes niveles en cuanto a conocimientos musicales y también respecto a edades, sexo, profesiones, nivel educacional y status social. La recogida de muestra se refiere al alumnado del curso 2013-14.

La muestra con la que pudimos contar para realizar el estudio fue de 69 participantes, por tanto entendemos, como ya mencionamos con anterioridad, que se trata de un número adecuado para obtener datos significativos; por otra parte y en relación con el estudio, consideramos que el seguimiento personalizado requiere de un número inferior a lo que suelen ser las muestras, pues estimamos que una implicación más directa del investigador permite conocer aspectos que de otra manera no sería posible, en relación tanto a la evaluación del LM como a los cambios en las competencias sociales y personales.

3.5. Instrumentos.

Los instrumentos utilizados en esta tesis fueron los siguientes:

a) Escala académico-formativa: Cuestionario detallado que incluyó información relevante sobre el nivel educativo, conocimientos musicales previos, dedicación laboral, intereses formativo-musicales, y aspectos del lenguaje musical que interesaban especialmente a los participantes. La escala está dividida en diferentes apartados, siendo el primero destinado a recabar información personal (edad, género, profesión, estudios, instru-

mento musical). Un segundo apartado se destinó a averiguar los motivos por los que se decidió a estudiar música. El siguiente apartado, muy relevante para nosotros, pretendía averiguar qué conceptos del aprendizaje musical tenían previamente.

b) Escala sociodemográfica. Está compuesta por la edad, el género, el nivel de educación y la ocupación actual de los participantes, que permite calcular el nivel socioeconómico o de posición social de dos factores, de Hollingshead (1975). La combinación de la educación y la profesión de los participantes permite interpretar la posición que ocupa la persona dentro de una estructura de 5 niveles sociales: alto (rango 55-66), medio-alto (rango 40-54), medio (rango 30-39), medio-bajo (rango 20-29) y bajo (rango 8-19).

c) Test de inteligencia creativa (CREA, Corbalán et al., 2006). Este cuestionario ofrece una medida indirecta de la creatividad, ya que fuerza a activar los mecanismos que participan en el acto creativo pero no implica estrictamente una ejecución productiva creativa. El CREA utiliza como procedimiento de medida de la creatividad, la capacidad del sujeto para elaborar preguntas. La prueba consta de una lámina para adultos a partir de la cual los participantes deben formular la mayor cantidad de interrogantes posibles en un tiempo preestablecido de cuatro minutos.

El cuestionario ofrece una puntuación total centil en un rango de 0 a 100. En dicho rango, una puntuación inferior a 30 puntos indicaría bajo nivel de creatividad, una puntuación entre 31 y 70 puntos indicaría creatividad moderada, y una puntuación superior a 71 indicaría excelente creatividad. Su fiabilidad test-retest es 0.875 y alfa Cronbach 0.79.

d) Inventario de Adjetivos para la evaluación de la Personalidad. (IA-TP, Tous, Pont, Muiños, 2003). Autoinforme formado por nueve escalas: personalidad inhibida, cooperativa, sociable, confiada, convincente, respetuosa, sensible, impulsiva e introvertida.

- La escala 1 (**personalidad introvertida**) caracteriza personas de naturaleza reservada y solitaria. Prefieren mantenerse distantes y con un compromiso limitado hacia los demás. Puntuaciones muy altas aumentan la probabilidad de desarrollar un trastorno esquizoide de personalidad. En mujeres, esta escala correlaciona significativamente ($p < 0.05$) positivamente con neuroticismo y negativamente con extraver-

sión. En hombres, la personalidad introvertida correlaciona positiva y significativamente ($p < 0.005$) con amabilidad y negativamente con extraversión y responsabilidad.

- La escala 2 (**personalidad inhibida**) caracteriza a personas consideradas ansiosas y con tendencia a sentirse desgraciadas. A menudo muestran comportamientos nerviosos, inquietos, tensos y temerosos ante el posible rechazo de los demás. Desean encerrarse en su propio mundo y temen las consecuencias de la intimidad. Puntuaciones muy altas en esta escala favorecen la presencia de un trastorno evitativo de la personalidad. En mujeres, la personalidad inhibida correlaciona significativamente ($p < 0.05$) en positivo con neuroticismo y amabilidad, y en negativo con extraversión. En hombres, la personalidad inhibida correlaciona negativa y significativamente ($p < 0.005$) con extraversión y responsabilidad.

- La escala 3 (**personalidad cooperativa**) caracteriza las personas que buscan constantemente el afecto y la aprobación de los otros. Adaptan su conducta en función de las necesidades de las personas que les rodean, descuidando las suyas propias. Puntuaciones altas en esta escala pueden poner de manifiesto el trastorno de personalidad sumisa. En mujeres, la personalidad cooperativa correlaciona positiva y significativamente ($p < 0.05$) con responsabilidad y amabilidad. En hombres, la personalidad cooperativa correlaciona positiva y significativamente ($p < 0.005$) con amabilidad, y negativamente con neuroticismo.

- La escala 4 (**personalidad sociable**) caracteriza personas consideradas espontáneas y alegres, entusiastas, y animadas en sus relaciones. Se comporta de forma variable en sus deseos y sus necesidades; y suelen cambiar de opinión respecto a sus pensamientos y ambiciones. Son personas aventureras que acostumbran a ansiar las novedades. Muy hábiles y aptos para las relaciones sociales. Las puntuaciones altas son indicativas de la tendencia a desarrollar un trastorno histriónico de la personalidad. Tanto en mujeres como en hombres, la personalidad sociable correlaciona positiva y significativamente ($p < 0.05$) con extraversión, y negativamente con neuroticismo.

- La escala 5 (**personalidad confiada**) evalúa personas con un tipo de conducta ególatra. Tienen un sentido elevado de su auto-importancia, y se muestran creídos y arrogantes. Las puntuaciones altas en esta escala informan sobre una mayor vulnerabilidad a desarrollar un trastorno narcisista de la personalidad. En mujeres, la personalidad confiada correlaciona negativa y significativamente ($p < 0.05$) con neuroticismo y amabilidad. En hombres, la personalidad confiada correlaciona positiva y significativamente ($p < 0.005$) con extraversión, y negativamente con neuroticismo y amabilidad.

- La escala 6 (**personalidad convincente**) caracteriza personas fuertes y tenaces en su forma de pensar; tienden a ser personas obstinadas, ambiciosas y competitivas. Puntuaciones muy altas en esta escala pueden poner de manifiesto una tendencia a un trastorno antisocial de la personalidad, incluso de un trastorno agresivo de la personalidad. Tanto en mujeres como en hombres, la personalidad convincente correlaciona negativa y significativamente ($p < 0.05$) con neuroticismo y amabilidad. Además en hombres, correlaciona positivamente con extraversión.

- La escala 7 (**personalidad respetuosa**) caracteriza las personas responsables, correctas socialmente, trabajadoras y obedientes con cualquier autoridad. Intentan defender las reglas y las normas sociales y pueden ser considerados por los demás como moralistas, rígidos consigo mismos y con quienes les rodean. Puntuaciones muy altas en esta escala indican una tendencia hacia un trastorno obsesivo-compulsivo de la personalidad. En mujeres, la personalidad respetuosa correlaciona positiva y significativamente ($p < 0.05$) con responsabilidad y amabilidad. En hombres, la personalidad respetuosa correlaciona positiva y significativamente ($p < 0.005$) con responsabilidad.

- La escala 8 (**personalidad sensible**) caracteriza a personas que tienden a la ambivalencia de sus propios intereses y deseos. A menudo se les ve malhumoradas, poco satisfechas consigo mismas y con los demás, caprichosas, indecisas, inconstantes e irritables. Puntuaciones altas en esta escala conducen a una mayor probabilidad de desarrollar un trastorno no especificado de la personalidad, trastorno pasivo-agresivo o negativista de la personalidad. En mujeres, la personalidad inhibida

correlaciona negativa y significativamente ($p < 0.05$) con la responsabilidad. En hombres, la personalidad inhibida correlaciona negativa y significativamente ($p < 0.005$) con apertura a la experiencia y responsabilidad.

- La escala 9 (**personalidad impulsiva**) caracteriza personas que presentan conductas impulsivas, de descontrol, insatisfechas con ellas mismas y con los demás, manipuladoras e inestables emocionalmente, vulnerables, muy sensibles y dependientes de los demás. Puntaciones altas en esta escala conducen a una tendencia a desarrollar un trastorno límite de la personalidad. Tanto en mujeres como en hombres, la personalidad impulsiva correlaciona negativa y significativamente ($p < 0.05$) con extraversión y responsabilidad. Además, en mujeres, correlaciona positivamente con neuroticismo.

El IA-TP evalúa y predice la vulnerabilidad, disposición o predisposición hacia nueve tipos de rasgos de personalidad, lo cual nos pone sobre aviso del estado emocional, mental y comportamental de la persona evaluada. La prueba está destinada a población adulta de ambos sexos. El IA-TP es una medida fiable y válida, que contiene 146 adjetivos distribuidos por igual en cada una de las escalas que constituyen la prueba. Cada escala está formada por 19 adjetivos, de los cuales 14 son propios y discriminantes de la escala a la que pertenecen y 5 son compartidos con alguna de las restantes escalas y son denominados comunes. Respecto el rigor, puntúa el alfa de Cronbach 0.71 y la $p < 0.005$.

e) Test de Inteligencia Emocional. (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009). Evalúa la inteligencia emocional mediante una escala de capacidad de cómo resuelven problemas emocionales las personas. El MSCEIT es la primera medida que proporciona puntuaciones válidas de las cuatro áreas principales de la inteligencia emocional: 1) la capacidad de percibir las emociones con precisión, 2) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad, 3) comprender las emociones y 4) manejar las emociones para el crecimiento personal. Los primeros dos factores del modelo, percepción y facilitación, formarían parte del área experiencial ya que están más relacionadas con los sentimientos. Así, el factor de percepción tiene que ver con la capacidad para percibir emociones en los demás mientras que el factor de facilitación se refiere a la habilidad para usar las emociones para mejorar nuestro pensamiento. Por otro lado, los factores

de comprensión y manejo forman parte del área estratégica ya que tienen que ver con la capacidad para evaluar y planear acciones gracias a la información proporcionada por los sentimientos y emociones. Así, el factor de comprensión se refiere a la capacidad para conocer cómo las emociones cambian en nosotros mismos y en los demás y también cómo éstas cambiarían a las personas y sus comportamientos a lo largo del tiempo. Igualmente, el factor de regulación se refiere a la capacidad para integrar la lógica y las emociones para tomar decisiones efectivas.

El MSCEIT es una medida fiable y válida, aplicable a partir de los 17 años de edad, proporciona las puntuaciones de las dos grandes áreas de la inteligencia emocional: experiencia emocional y razonamiento emocional, cuenta con una dilatada historia de desarrollo psicométrico; utiliza un sistema de puntuación de las respuestas basado en el consenso de los sujetos de la muestra de tipificación, es fácil de utilizar y atractivo para los examinados, y proporciona puntuaciones y resultados sencillos de interpretar.

La adaptación española del MSCEIT se realizó de forma preliminar con 946 estudiantes universitarios y de instituto (Extremera et al., 2006) y luego se ha ampliado a otros rangos de edad alcanzándose una muestra total de 2060 personas (733 varones y 1327 mujeres) obtenida de seis estudios diferentes (Extremera y Fernández- Berrocal, 2009). Los ámbitos de aplicación prioritario son el clínico, organizacional, de investigación y educacional. En este último, la inteligencia emocional correlaciona positivamente con el éxito académico, el MSCEIT ayuda a determinar qué estudiantes presentan mayores dificultades para afrontar adecuadamente las demandas sociales. La fiabilidad de la escala test-retest es de 0.95 y alfa de Cronbach 0.86.

f) Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002). La escala EHS evalúa la asertividad y las habilidades sociales; se puede administrar individual o colectivamente, a adolescentes y adultos, con un tiempo de duración de, aproximadamente, entre 10 a 15 minutos. Está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de asertividad déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en sentido positivo, con 4 alternativas de respuesta. A mayor puntuación global, el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos. La escala proporciona seis factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de

enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. El EHS permite obtener la puntuación de cada uno de los seis factores y una puntuación global, lo que posibilita diferenciar los perfiles individuales de sujetos con puntuación total alta, que se muestran con asertividad y habilidades sociales en diferentes contextos, o de sujetos con puntuación global baja, que actúan de forma no asertiva y con pocas habilidades sociales de forma generalizada. El EHS es una medida fiable y válida, dando puntuaciones de alfa 0.88, $p < 0.006$ y $r = 0.2$.

g) Escala de evaluación de lenguaje musical. Se ha diseñado y validado una escala de evaluación de lenguaje musical, que permite establecer los contenidos adquiridos y el grado de conocimiento de la asignatura. Para ello se ha partido de un análisis documental, de las normativas y publicaciones al respecto, que se trianguló con informaciones obtenidas por profesorado del área, para establecer su validez interna.

La escala propuesta se diseñó principalmente para recoger información relevante sobre los diferentes aspectos relacionados con el nivel de lenguaje musical adquirido en las sesiones formativas de esta asignatura en adultos, siguiendo las pautas y recomendaciones de Oriol (2004).

En la elaboración del instrumento se han tenido en cuenta la claridad en la redacción, la simplicidad en el diseño, así como la delimitación operativa de las variables de estudio, a partir de los objetivos y contenidos del estudio tal y como recomiendan Hoinville y Jowell (1978) para el diseño y la operativización de las variables evaluadas con el fin de obtener buenas respuestas. Para la elaboración y validación de la escala se han seguido los consejos y pasos seguidos por Rincón et al. (1995), Porta y Ferrández (2009), y Ramos (2010), que fueron los siguientes:

- Construcción de la escala piloto. A partir de una revisión bibliográfica exhaustiva sobre los aspectos relacionados con el lenguaje musical se plantearon las dimensiones que deberían incluirse en el instrumento (Granda, Cortijo y Alemany, 2012). En esta primera fase se contempló la inclusión de 5 dimensiones o competencias, que fueron:
 - Auditiva/Perceptiva.

- Rítmica –Corporal.
- Comunicativa /vocal.
- Instrumental.
- Musicológica.

Los descriptores e ítems propuestos en esta escala piloto fueron:

Descriptores	Ítems
Comprensión auditiva	-Reconocimiento melódico -Reconocimiento rítmico
Comprensión lectora (musical)	-Reproducción vocal -Reproducción escrita
Lateralidad / Disociación	-Capacidad para realizar actividades utilizando diferentes partes del cuerpo a la vez (marcar el compás, acompañarse, etc.)
Habilidades motrices	-Utilizar el cuerpo como instrumento de comunicación musical.
Reacción	-Reconocimiento de cambios agógicos y dinámicos. -Responder con movimientos motrices a diferentes estímulos musicales.
Sincronización / Coordinación	-Control del tiempo interior. -Adaptarse a cambios agógicos.
Control corporal	-Relajación muscular -Reaccionar ante situaciones de tensión.
Expresión vocal	-Entonación. -Dicción. -Respiración.
Organización del tiempo	-Saber distribuirse y rentabilizar el tiempo de dedicación musical.
Estrategias para el aprendizaje	-Hábitos de estudio.
Tomar decisiones	-Capacidad para escoger
Resolver problemas	-Saber actuar ante dificultades.
Uso de las NTIC	-Conocer y aplicar los recursos tecnológicos -Actualizar los conocimientos desde las posibilidades tecnológicas.
Notación	-Reconocer diferentes escrituras musicales (contemporáneas, de carácter pedagógico, etc.)
Fisiología de la voz y del oído	-Entender las posibilidades del aparato fonador y auditivo
Terminología	-Comprender los términos técnicos y aplicarlos.
Organología	-Clasificar los instrumentos. -Conocer las características instrumentales.

Figura 69. Descriptores de la escala piloto.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se decidió el número de ítems que constituirían cada dimensión, teniendo en cuenta que el número de ítems de esta primera escala se procuró que fuese al menos el doble de los que compondrán el cuestionario final, tal y como aconsejan Carretero-Dios y Pérez (2005).

A la hora de redactar los ítems, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: relevancia, claridad, discriminación y bipolaridad (Morales, 2011). La respuesta a cada ítem sigue una escala Likert de 5 puntos, donde 1 es “nada” y 5 representa “mucho”. En total se propusieron 16 ítems y 20 ejercicios, tal y como puede apreciarse en el modelo del anexo 10

- Estudio de los ítems de la escala. En esta fase se analizaron los aspectos relacionados con la terminología y el contenido de los ítems de la escala piloto que evaluaría el nivel de aprendizaje de lenguaje musical. Para ello se contó con la opinión de cuatro profesores expertos del área de Didáctica de la Expresión Musical de diferentes universidades. Con la intención de obtener una valoración lo más amplia posible por parte de los expertos participantes, se les solicitó que para cada uno de los ítems o preguntas evaluarán tres aspectos (Bernal et al., 2014):

- Calidad técnica: grado en el que el ítem, por su redacción, no induce a sesgos conceptuales y recoge con precisión los conceptos que se pretende evaluar.
- Representatividad: grado en el que el planteamiento del ítem es el mejor posible, es decir, se analiza la relevancia de los ítems en la evaluación del lenguaje musical
- Coherencia: grado de relación entre ítems y dimensiones analizadas, es decir, la adecuación de los elementos de lenguaje musical evaluados en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de adultos.

Cada uno de estos aspectos fueron evaluados entre 1 y 10 (mínimo y máximo, respectivamente) y disponían de un apartado de observaciones. Con las opiniones y sugerencias de los expertos, se elaboró el cuestionario final teniendo en cuenta las aportaciones recibidas por los expertos, la escala final se compuso de 20 ítems (ver anexo XX)

- Revisión lingüística de los ítems de la escala. Dicha revisión técnica corrió a cargo de profesorado experto del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la

Universidad de Barcelona. Con sus aportaciones respecto a sesgos gramaticales y terminológicos se construyó la escala piloto final (ver anexo 10)

- Estudio de la fiabilidad interjueces. Se seleccionaron aleatoriamente 10 estudiantes de los grupos de lenguaje musical para adultos, que realizaron unos ejercicios de lenguaje musical que fueron grabados en DVD para su posterior análisis y evaluación. Las grabaciones fueron evaluadas por dos jueces independientes aplicando las unidades de análisis del cuestionario final. De esta manera, tal y como se realiza en otros estudios (Ramos, 2005) se pretendió evaluar la fiabilidad interjueces mediante el estudio de las concordancias y discrepancias entre ambos jueces a la hora de puntuar. El índice de concordancia (alfa de cronbach) se calculó a partir de los acuerdos totales (emitidos por cada evaluador) y el número total de ítems que componen la escala. En caso de producirse una discrepancia marcada, se procedió a modificar o redactar de nuevo el ítem de la escala, o bien, decidir su eliminación. La fiabilidad interjuez (alfa Cronbach) obtenida fue de 0.86.

Tras este análisis la escala definitiva para evaluar el lenguaje musical en adultos se compone de 20 ítems con cuatro alternativas de respuestas; la puntuación total va de 1 a 80.

CAPÍTULO

4

RESULTADOS

4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados (escala académico-formativa, escala sociodemográfica, test de inteligencia creativa, inventario de adjetivos para la evaluación de personalidad, test de inteligencia emocional, escala de habilidades sociales y la escala de evaluación de lenguaje musical) en la muestra de estudiantes de la asignatura de Lenguaje Musical para adultos.

4.1. Presentación de los resultados.

La muestra está compuesta por 69 estudiantes adultos que cursaron la asignatura de Lenguaje Musical durante el periodo 2011-2013, en el Conservatorio Profesional de Música de la VAll d'Uixó.

Escala académico-formativa: Cuestionario detallado contestado al inicio del curso, que incluye información relevante sobre la formación musical previa, instrumentos estudiados, etc. de los estudiantes. Además incluye los motivos por los que realizan el curso, así como los objetivos y los contenidos de la asignatura que les gustaría trabajar.

Respecto a la **formación musical**, en porcentaje absoluto, el 57,6% (n = 38) no tiene formación musical previa al curso, el 37,9% (n = 25) tiene una formación básica, y el 4,5% (n = 3) tiene una intermedia. No disponemos de la información en 3 estudiantes. Ver figura 70.

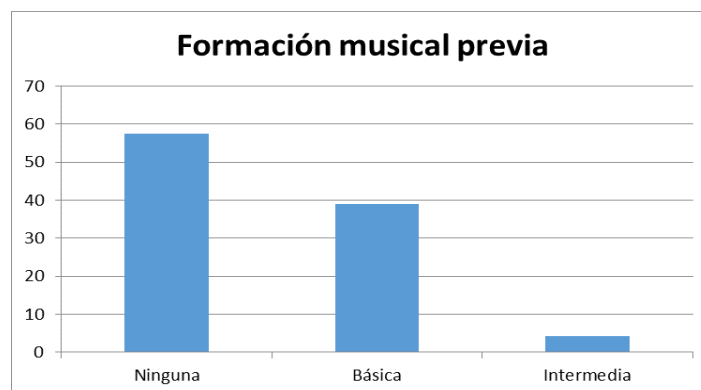


Figura 70. Formación musical previa de los estudiantes que participaron en el estudio

Respecto al **instrumento estudiado**, el 26,1% (n = 18) toca algún instrumento (clarinete, flauta, violín, viola, piano, etc.), y un 73,9% (n =51) no toca ningún instrumento.

El **motivo** por el que los estudiantes se plantean realizar el curso de Lenguaje Musical para Adultos es en un 50% por aprender y continuar los estudios profesionales o bien para ampliar conocimientos previos, en un 40% para distraerse o desconectar de las tareas diarias, y en un 10% simplemente porque le gusta.

Para los estudiantes, los **objetivos de la asignatura** que les gustaría desarrollar y practicar serían los siguientes ámbitos (en una escala de 9 al 1, de mayor a menor importancia) los siguientes ámbitos: trabajar la audición (media 7,1 DT = 2), la rítmica (media 6,9, DT = 2,3), los instrumentos en el aula (media 6,8, DT = 1,2), la notación musical (media 6,7, DT = 2,3), la creación musical (media 6,6, DT, 2,8), la improvisación (media 6,6, DT= 2,4), el contenido teórico (media 6,4, DT = 1,9), el control de la ansiedad escénica (media 6,2, DT = 2,4), la conciencia corporal (media 6, DT = 2,5), la expresión corporal (media 5,9, DT = 2,3), la lateralidad (media 5,6, DT = 2,5), la relajación (media 5,5, DT = 2,3), y el canto (media 5,4, DT = 2,4). Ver figura 71.

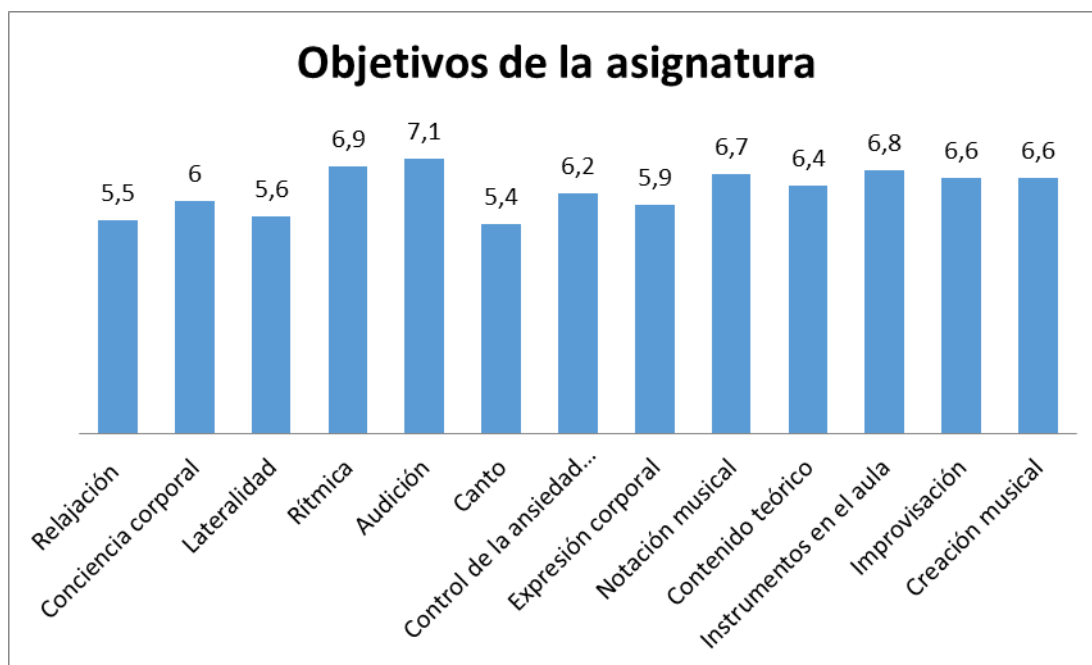


Figura 71. Objetivos de la asignatura, según los estudiantes que participaron en el estudio

Para los estudiantes, los **contenidos de la asignatura** que les gustaría trabajar serían (escala de 1 al 9 de menor a mayor importancia), por este orden: la improvisación (media 5,3, DT = 2,7), las canciones y fragmentos musicales (media 4,4, DT = 2,5), la rítmica (media 4,1, DT = 2,1), el contenido teórico (media 4, DT = 2,3), la relajación (media 3, DT = 2,2) y el calentamiento del cuerpo y voz (media 2,5, DT = 1,8). Ver figura 72.

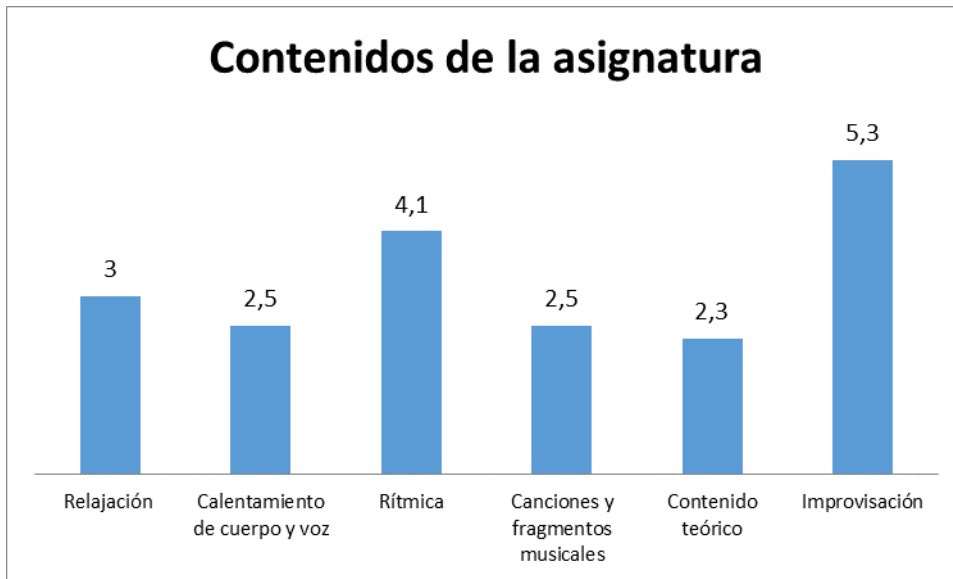


Figura 72. Contenidos de la asignatura que les gustaría trabajar según los estudiantes que participaron en el estudio

En **conclusión**, el perfil de estudiante que cursa la asignatura de Lenguaje Musical es de un adulto sin formación musical previa, que no suele tocar ningún instrumento. El motivo por el que se plantean realizar el curso de Lenguaje Musical suele ser por aprender y ampliar conocimientos. Y los contenidos a trabajar serían principalmente la improvisación y las canciones y fragmentos musicales.

- a) Escala sociodemográfica.** En esta escala se recogieron datos sobre la edad, el género, el lugar de residencia, el estado civil, el nivel de educación y la ocupación actual de los estudiantes.

La edad media de los estudiantes fue de 50,6 años (DT = 16,8, rango de edad entre 16 a 82 años). Un 11,6% (n = 8) tenía menos de 30 años; un 15,9% (n = 11) entre 31 y 40 años; un 27,5% (n = 19) entre 41 y 50 años; un 10,1% (n = 7) entre 51 y 60 años; un

20,3% (n = 14) entre 61 y 70 años y un 14,5% (n = 10) eran mayores de 71 años. Ver figura 73.

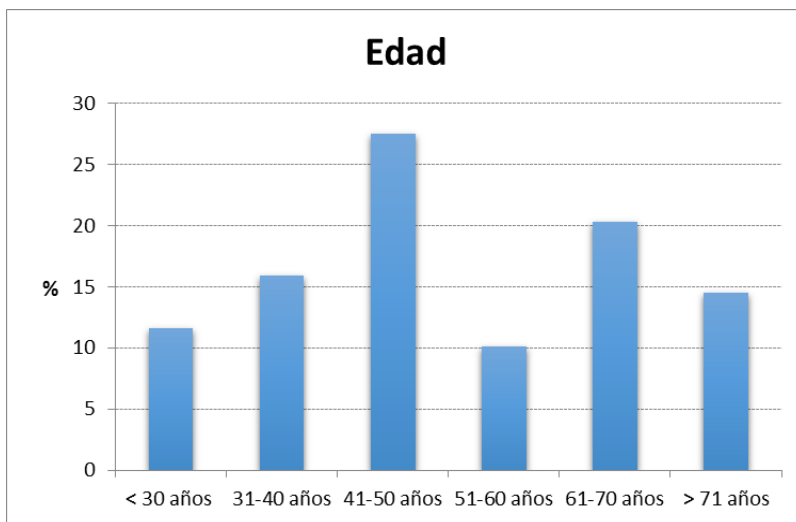


Figura 73. Edad de los estudiantes que participaron en el estudio.

Para cálculos posteriores la muestra fue dividida en dos subgrupos: los estudiantes menores de 50 años y los mayores de 51 años. Los estudiantes menores de 50 años representaban el 55,1% (n = 38) y el 44,9% (n = 31) los mayores de 50,1 años.

Respecto al **género** de los estudiantes, un 30,4% eran hombres (n = 21) y un 69,6% mujeres (n = 48), ver figura 76. No se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en función de la edad ($t = -1,450$, $p = ,152$).

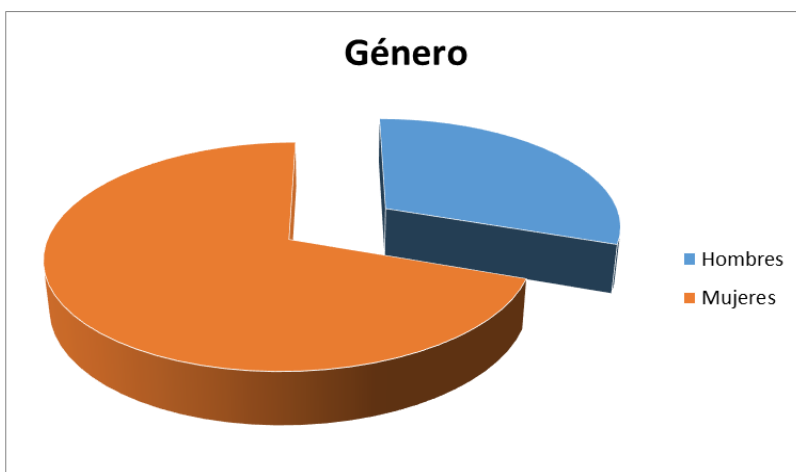


Figura 74. Género de los estudiantes que participaron en el estudio.

Respecto al **lugar de residencia** de los estudiantes, en porcentajes absolutos, el 59,3% (n = 35) residían en una ciudad pequeña; un 37,3% (n = 22) en un pueblo, y un 3,4% (n = 1) en una gran ciudad. No disponemos de la información en 10 estudiantes. Ver figura 75.

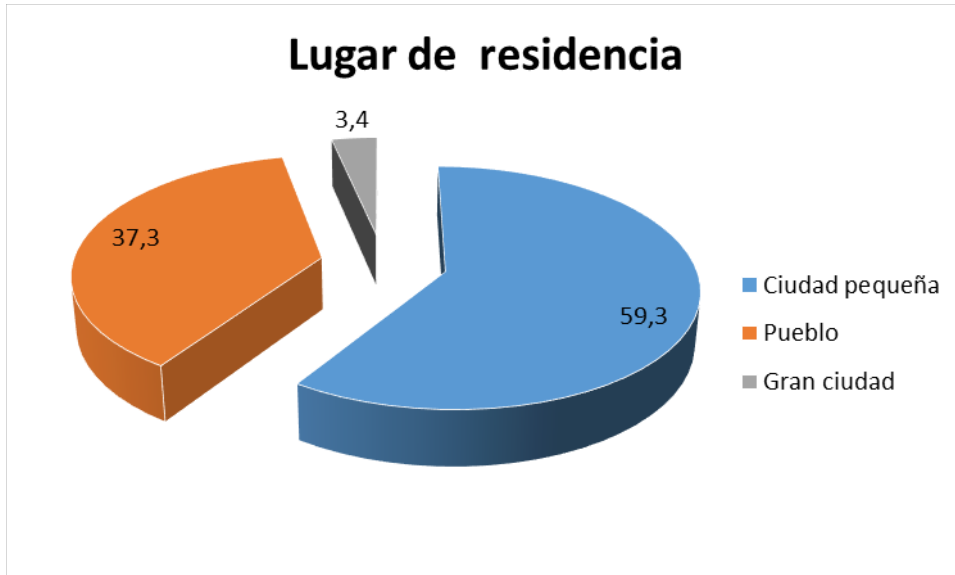


Figura 75. Lugar de residencia de los estudiantes que participaron en el estudio.

Respecto al **estado civil** de los estudiantes, en porcentajes absolutos, un 45,8% (n = 27), estaban solteros/as; un 40,7% (n = 24), estaban casados o convivían en pareja; un 4,3% (n = 3) divorciados/as, y un 7,2% (n = 5) eran viudos/as. No disponemos de la información en 10 estudiantes. Ver figura 76.

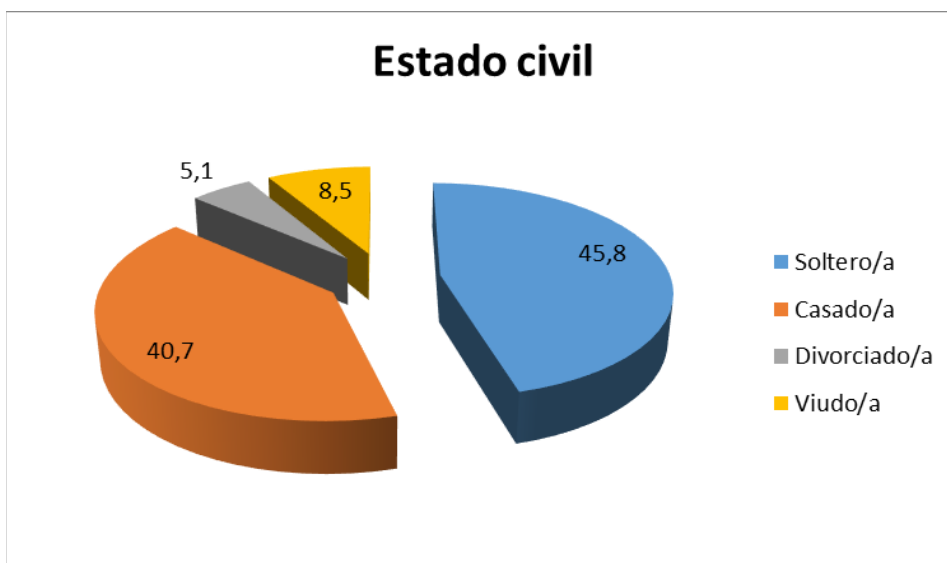


Figura 76. Estado civil de los estudiantes que participaron en el estudio.

Respecto a la **formación académica** de los estudiantes, en porcentaje absolutos, el 21,7% (n = 15) no tenía estudios primarios acabados; el 23,2% (n = 16) tenía estudios primarios completados; el 13% (n = 9) tenía estudios secundarios no finalizados; el 17,4% (n = 12) estudios secundarios completados; el 7,2% (n = 5) tenía estudios universitarios no finalizados; el 8,7% (n = 6) estudios universitarios de grado medio (antiguas diplomaturas), y el 8,7% (n = 6) estudios universitarios de grado superior (antiguas licenciaturas o grados). Ver figura 77.

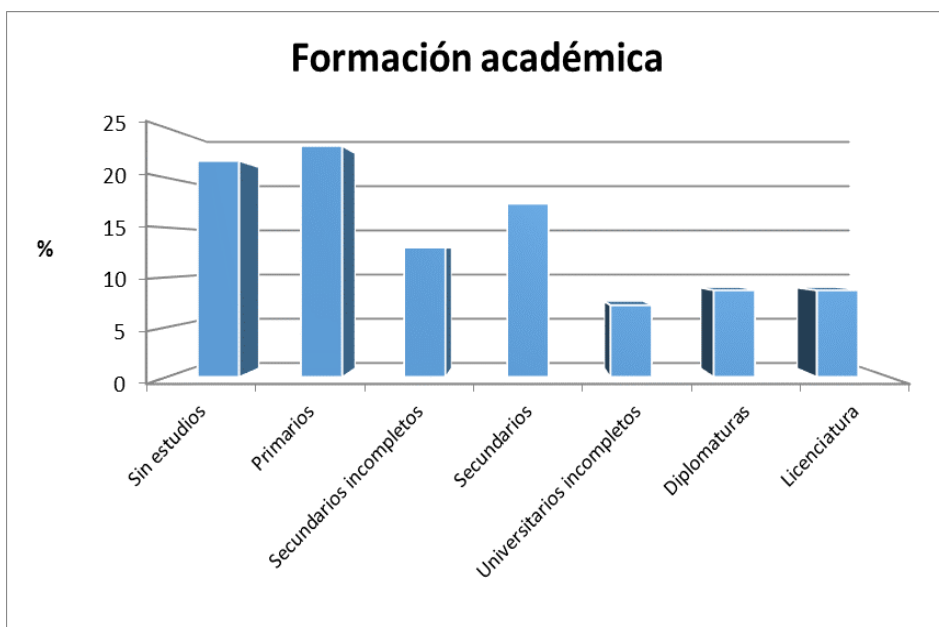


Figura 77. Formación académica de los estudiantes que participaron en el estudio.

Respecto a la **ocupación laboral** actual de los estudiantes, en porcentajes absolutos, el 50,7% (n = 34) estaban en paro o eran jubilados; el 1,5% (n = 1) realizaban trabajos semi-cualificados; el 13,4% (n = 9) trabajos cualificados; el 9% (n = 6) trabajaban en servicios o ventas; el 23,9% (n = 16) realizaban trabajos técnicos, y un 1,5% (n= 1) en trabajos como altos ejecutivos. No disponemos de la información en 2 estudiantes. Un 85% trabajaban a jornada completa, y un 15% lo hacían a jornada parcial. Ver figura 78.

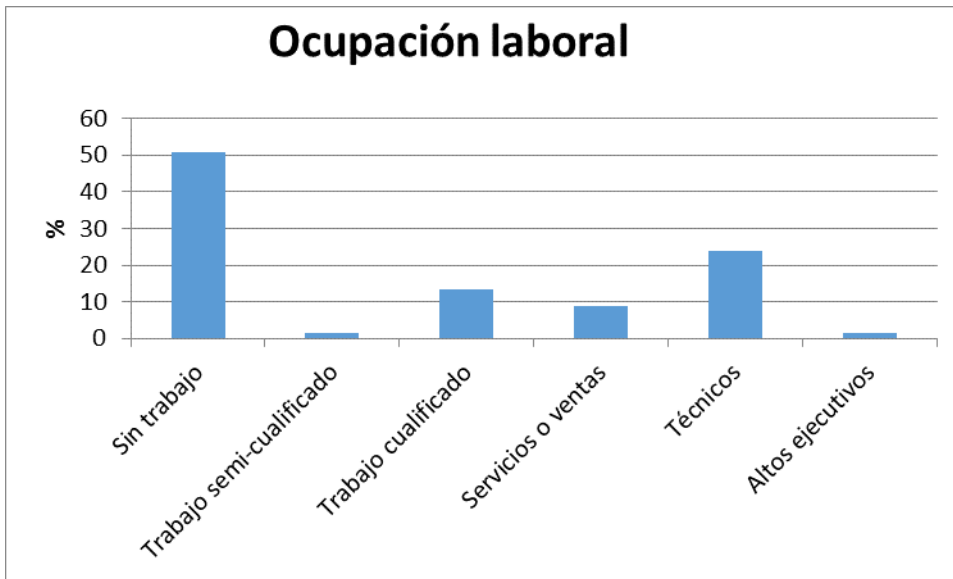


Figura 78. Formación académica de los estudiantes que participaron en el estudio.

El **nivel socio-económico** de los estudiantes, calculado mediante el índice de Hollingshead (1975), fue en porcentajes absolutos: un 47,8% (n = 33) eran de un nivel bajo; el 18,8% (n = 13) de nivel medio-bajo; el 13% (n = 89) de nivel medio; el 13% (n = 9) de nivel medio-alto, y el 7,2% (n = 5) de nivel alto. Ver figura 79.

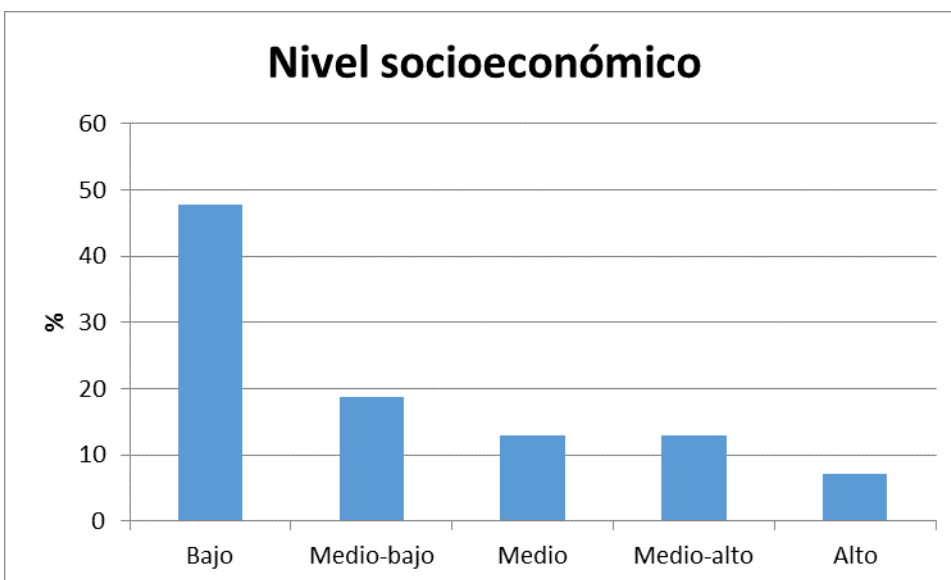


Figura 79. Nivel socioeconómico de los estudiantes que participaron en el estudio.

En **conclusión**, los estudiantes son principalmente mujeres de mediana edad, solteras, residentes en una pequeña ciudad, con estudios primarios completados, sin trabajo, y procedentes de un nivel socio-económico bajo.

c) Descripción de las puntuaciones del cuestionario de creatividad (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).

Como podemos observar en la tabla siguiente, los participantes obtuvieron una puntuación global en el cuestionario de creatividad de 20,9 (SD = 24,9) lo que indicaría que se autodefinen como personas escasamente creativas. Ver tabla 82.

En su conjunto, la puntuación global del grupo en el cuestionario crea es de 20,1. La puntuación obtenida por el grupo en la escala CREA es baja. Esta puntuación indicaría una limitada capacidad para la producción creativa. Las principales habilidades cognitivas se centrarían en el ámbito de la resolución de problemas de tipo convergente. Responderían mejor a contextos que no exijan una pauta de elaboración de propuestas o tareas imaginativas. Tendencia general a la adaptación y dificultades para la reflexión crítica.

Tabla 1. Análisis descriptivo de las puntuaciones centiles obtenidas en el *Cuestionario de Creatividad* (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).

Cuestionario de CREA	Media	SD	Rango	puntuaciones
Índice global de creatividad (n = 59)	20,1	24,9	1-97	

Una puntuación baja indica escasas posibilidades para la búsqueda y planteamientos de problemas y por tanto para las soluciones de alternativas o imaginativas. Un rendimiento bajo puede ser resultado de limitaciones cognitivas o estar provocado por variables motivacionales o afectivas que interfieren en los procesos cognitivos de elaboración y ejecución. También podría ser expresión de un estilo de afrontamiento evitativo. Ver figura 80.

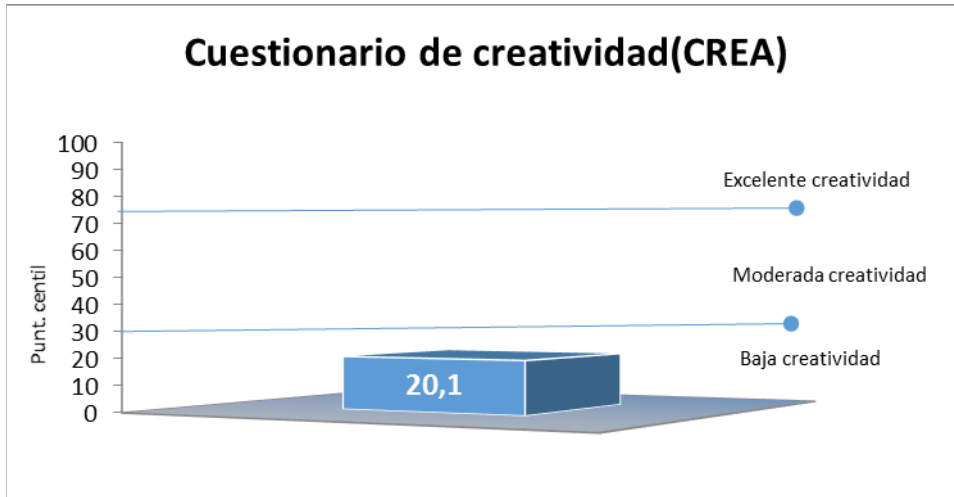


Figura 80. Puntuaciones directas obtenidas en el cuestionario de *Creatividad* (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).

En función de la categorización de la puntuación obtenida, 83,1% (n = 49) de los participantes muestran tener una baja creatividad; la mayoría de participantes, el 8,5% (n = 5) de los participantes indican tener una moderada creatividad; y el 8,5% (n = 5) presentan una excelente creatividad. No disponemos de la información en 10 estudiantes. Ver tabla 2.y figura 81.

Tabla 2. Análisis descriptivo de las puntuaciones categorizadas obtenidas en el cuestionario de *Creatividad* (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).

Cuestionario CREA	Centil	Porcentaje
Baja creatividad	Inferior a 35	83,1
Moderada creatividad	Entre 36-65	8,5
Excelente creatividad	Superior a 66	8,5

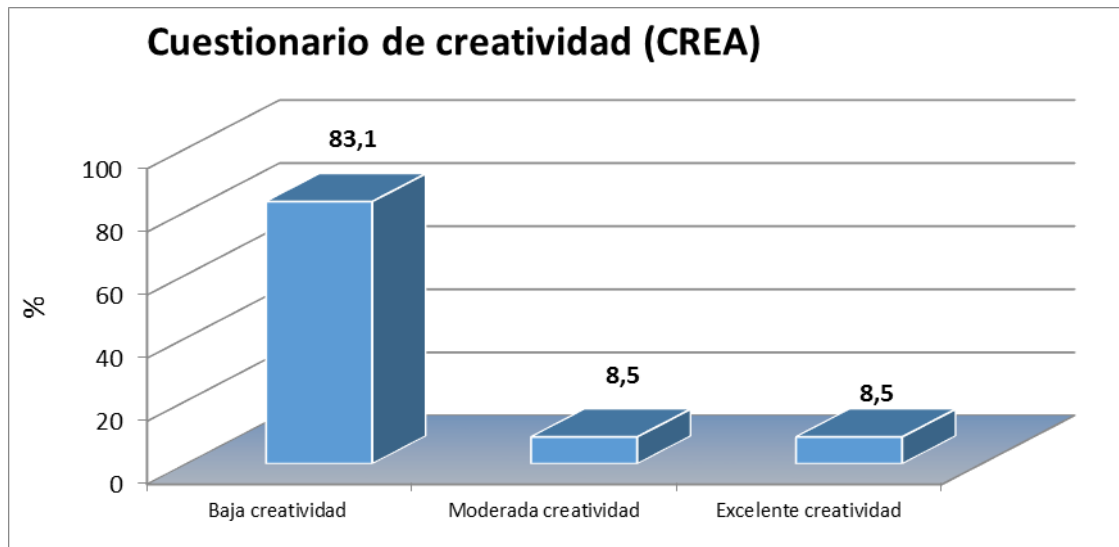


Figura 81. Puntuaciones categorizadas obtenidas en el cuestionario de *Creatividad* (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).

Diferencias de Creatividad en función del género

En general, los hombres presentan puntuaciones globales inferiores en el cuestionario de creatividad (media de 9,3, SD = 11,4), mientras que las mujeres, más alta (media de 26,4, SD = 27,4), diferencias que fueron estadísticamente significativas ($t = -3,352$, $p = ,001$). No disponemos de la información en 10 estudiantes. Ver tabla 3 y figura 82.

Tabla 3. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el cuestionario de *Creatividad* (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).

Cuestionario CREA	Hombres (n = 19)		Mujeres (n = 40)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Creatividad	9,3	11,4	26,4	27,4	-3,352	,001

^at de Student (diferencias de medias)

^bSignificación estadística

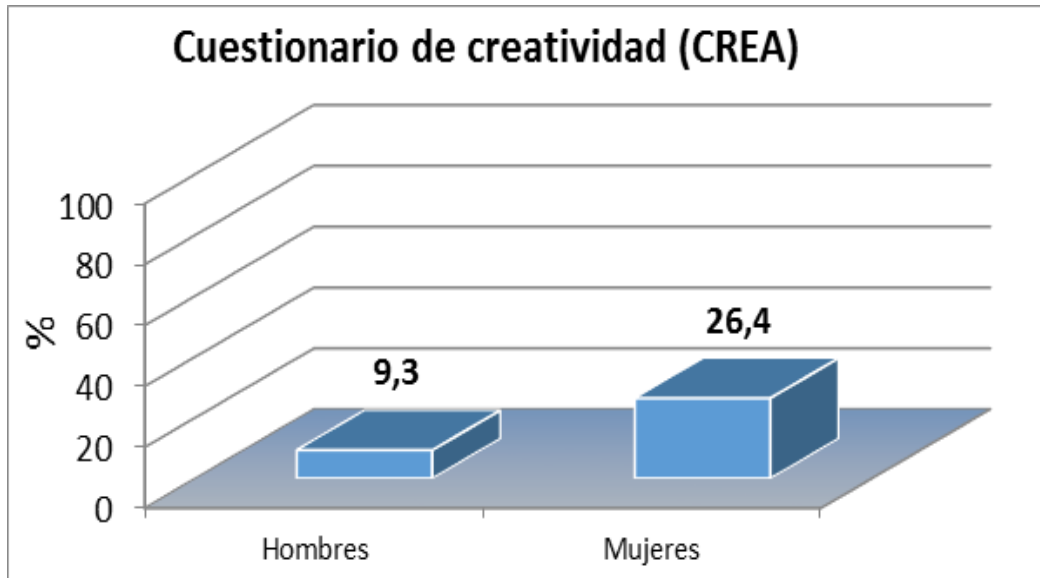


Figura 82. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en el cuestionario de *Creatividad* (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).

Diferencias de Creatividad en función de la edad

En general, los menores de 50 años presentan puntuaciones globales similares en el cuestionario de creatividad (media de 26,7, SD = 28,4), a las puntuaciones obtenidas por los mayores de 50,1 años (media de 15,3, SD = 19,9). Tanto los mayores como los menores, en conjunto, mostrarían una moderada creatividad, las diferencias entre ambos grupos no fueron estadísticamente significativas ($t = 1,793$, $p = ,078$). No disponemos de la información en 10 estudiantes. Ver tabla 4 y figura 83.

Tabla 4. Diferencias de medias según edad obtenidas en el cuestionario de *Creatividad* (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).

Cuestionario CREA	Menores de 50 años (n = 29)		Mayores de 50,1 años (n = 30)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Creatividad	26,7	28,4	15,3	19,9	1,793	,078
^a t de Student (diferencias de medias)						
^b Significación estadística						

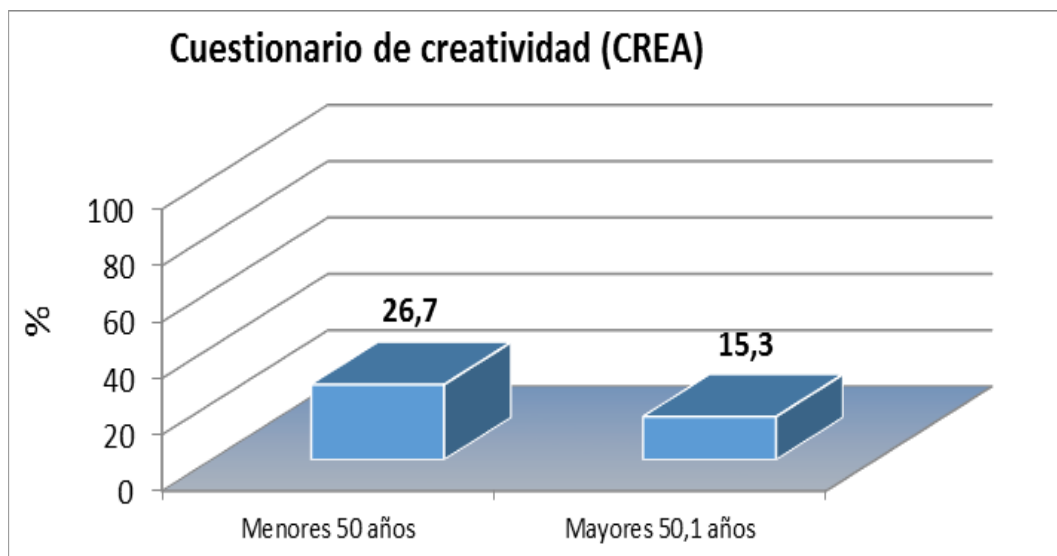


Figura 83. Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenidas en el cuestionario de *Creatividad* (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, CREA, 2003).

En **conclusión**, los estudiantes obtuvieron una puntuación global baja en el cuestionario de creatividad, lo que indicaría que son personas escasamente creativas, con una capacidad limitada para la producción creativa. Las principales habilidades cognitivas que presentarían se centrarían más en la resolución de problemas de tipo convergente, responderían mejor a contextos que no exijan una pauta de elaboración de propuestas o tareas imaginativas o de improvisación. Los estudiantes mostrarían una tendencia general a la adaptación y dificultades para la reflexión crítica. En la muestra analizada, las mujeres son más creativas que los hombres. No se hallaron diferencias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 años.

d) Descripción de las puntuaciones en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005).

Como podemos observar en la tabla siguiente, los participantes obtuvieron una puntuación que va desde 45,1 (SD = 7,2) en la escala 4 (personalidad sociable), a 66,5 (SD = 9,1) en la escala 8 (personalidad sensible). Las tres escalas con puntuaciones más altas son: la escala 8 (personalidad sensible), la escala 9 (personalidad impulsiva), y la escala 2 (personalidad inhibida). En general, los participantes se caracterizarían por ser personas

que tienden a la ambivalencia de sus propios intereses y deseos; son personas consideradas como ansiosas que pueden mostrarse nerviosas, inquietas o tensas ante el posible rechazo de los demás y personas sensibles a los comentarios de los demás y que en un momento determinado pueden responder o mostrar poco autocontrol. Ver tabla 5 y figura 84.

Tabla 5. Análisis descriptivo de las puntuaciones centiles obtenidas en el *Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005)*.

Escalas del IA-TP	Media	SD
Escala 1. Personalidad Introversa	57,3	7,5
Escala 2. Personalidad Inhibida	60,9	9,6
Escala 3. Personalidad Cooperativa	46,7	8,1
Escala 4. Personalidad Sociable	45,1	7,2
Escala 5. Personalidad Confiada	53,7	7,6
Escala 6. Personalidad Convincente	56,9	7,9
Escala 7. Personalidad Respetuosa	43,5	11,9
Escala 8. Personalidad Sensible	66,5	9,1
Escala 9. Personalidad Impulsiva	61,7	10,1

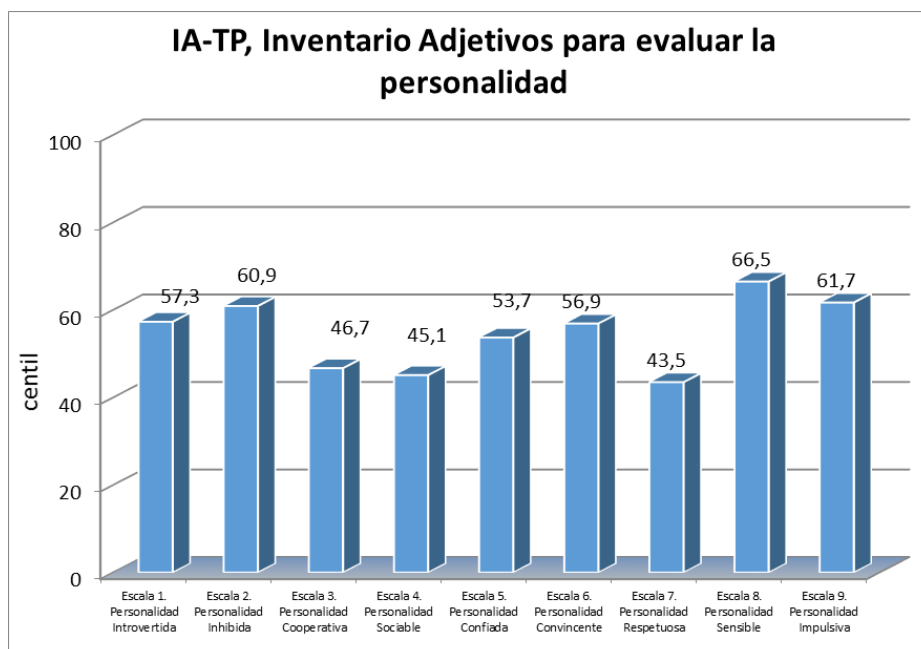


Figura 84. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en el *Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005)*.

Diferencias de Personalidad en función del género

En general, los hombres obtuvieron una puntuación que va desde 45,9 (SD = 7,3) en la escala 3 (personalidad cooperativa, la más baja) a 67,4 (SD = 7,0) en la escala 8 (personalidad sensible). Las tres escalas con puntuaciones más altas en hombres fueron: la escala 8 (personalidad sensible), la escala 9 (personalidad impulsiva), y la escala 6 (personalidad convincente). Los hombres se caracterizarían por una tendencia a la ambivalencia de intereses y deseos, tendencia a la indecisión y fluctuantes en sus actitudes e intereses.

En las mujeres obtuvieron una puntuación que va desde 42,0 (SD = 12,4) en la escala 7 (personalidad respetuosa) a 66,1 (SD = 10,0) en la escala 8 (personalidad sensible). Las tres escalas con puntuaciones más altas en mujeres son la escala 8 (personalidad sensible), la escala 9 (personalidad impulsiva), y la escala 2 (personalidad inhibida). Las mujeres, al igual que los hombres, se caracterizarían por una tendencia a la ambivalencia de intereses y deseos, a la indecisión y por ser fluctuantes en sus actitudes e intereses.

Comparando las puntuaciones entre hombres y mujeres, los hombres y las mujeres muestran una puntuación similar en las escalas de personalidad, no se hallaron diferencias o estadísticamente significativas en ninguna de las escalas: personalidad introvertida ($t = -1,116$, $p = ,257$), personalidad inhibida ($t = -1,301$, $p = ,199$), personalidad cooperativa ($t = -,493$, $t = ,624$), personalidad sociable ($t = 1,021$, $p = ,318$), personalidad confiada ($t = ,284$, $p = ,777$), personalidad convincente ($t = ,473$, $p = ,638$), personalidad respetuosa ($t = 1,457$, $p = ,151$), personalidad sensible ($t = ,492$, $p = ,625$) y personalidad impulsiva ($t = -1,913$, $p = ,061$). Ver tabla 6 y figura 85.

Tabla 6. Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastorno de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005).

Cuestionario IA-TP	Hombres (n = 19)		Mujeres (n = 40)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Escala 1. Personalidad Introversa	55,4	8,8	58,1	6,7	-1,116	,257
Escala 2. Personalidad Inhibida	58,5	12,6	62,0	7,8	-1,301	,199
Escala 3. Personalidad Cooperativa	45,9	7,3	47,0	8,3	-,493	,624
Escala 4. Personalidad Sociable	46,9	10,0	44,3	5,5	1,021	,318
Escala 5. Personalidad Confiada	54,1	8,9	53,5	7,1	,284	,777
Escala 6. Personalidad Convicente	57,7	8,2	56,6	7,9	,473	,638
Escala 7. Personalidad Respetuosa	46,9	10,4	42,0	12,4	1,457	,151
Escala 8. Personalidad Sensible	67,4	7,0	66,1	10,0	,492	,625
Escala 9. Personalidad Impulsiva	58,0	8,9	63,4	10,3	-1,913	,061

^at de Student (diferencias de medias)
^bSignificación estadística

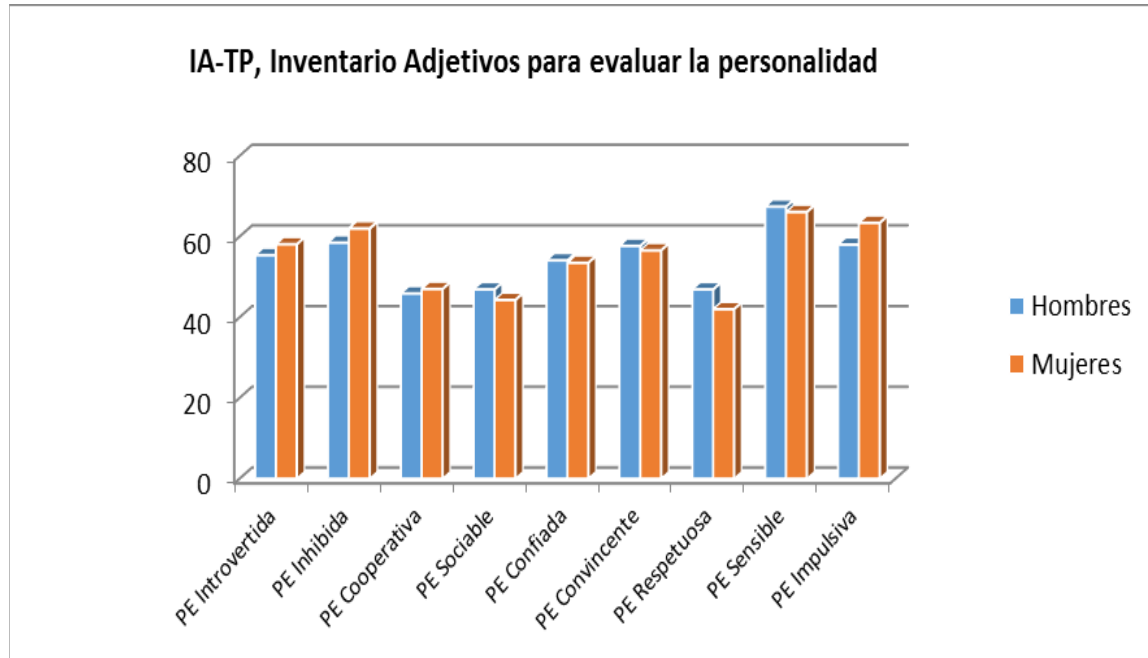


Figura 85. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005).

Diferencias en Personalidad en función de la edad

En general, los menores de 40 años obtuvieron una puntuación que va desde 45,9 (SD = 7,3) en la escala 3 (personalidad cooperativa) a 67,4 (SD = 7,0) en la escala 8 (personalidad sensible). Las tres escalas con puntuaciones más altas en hombres son la escala 8 (personalidad sensible), la escala 9 (personalidad impulsiva), y la escala 6 (personalidad convincente).

En los mayores de 50,1 años obtuvieron una puntuación que va desde 42,0 (SD = 12,4) en la escala 7 (personalidad respetuosa) a 66,1 (SD = 10,0) en la escala 8 (personalidad sensible). Las tres escalas con puntuaciones más altas en mujeres son la escala 8 (personalidad sensible), la escala 9 (personalidad impulsiva), y la escala 2 (personalidad inhibida).

Comparando las puntuaciones, tanto los menores de 50 años como los mayores de 50,1 años presentan un perfil de personalidad similar sin diferencias estadísticamente significativas en las escalas del cuestionario excepto en personalidad cooperativa, en la que los mayores de 50,1 años se mostrarían más cooperativos que los menores de 50 años ($t = -3,324, p = ,002$). Ver tabla 7 y figura 86.

Tabla 7. Diferencias de medias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 obtenidas en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005).

Cuestionario IA-TP	Menores 50 años (n = 29)		Mayores 50,1 años (n = 30)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Escala 1. Personalidad Introversiva	55,2	7,5	59,1	7,2	-2,005	,005
Escala 2. Personalidad Inhibida	59,7	12,5	62,0	5,9	-,909	,967
Escala 3. Personalidad Cooperativa	43,3	7,4	49,8	7,3	-3,324	,002

rativa							
Escala 4. Personalidad Social	46,2	8,8	44,2	5,5	1,041	,304	
Escala 5. Personalidad Confiada	55,4	8,8	52,1	6,2	1,650	,105	
Escala 6. Personalidad Convincente	58,8	7,5	55,2	8,0	1,743	,087	
Escala 7. Personalidad Respetuosa	45,4	10,3	41,8	13,1	1,142	,259	
Escala 8. Personalidad Sensible	68,3	6,4	64,9	10,9	1,399	,168	
Escala 9. Personalidad Impulsiva	60,0	9,5	63,3	10,5	-1,244	,219	

^at de Student (diferencias de medias)

^bSignificación estadística

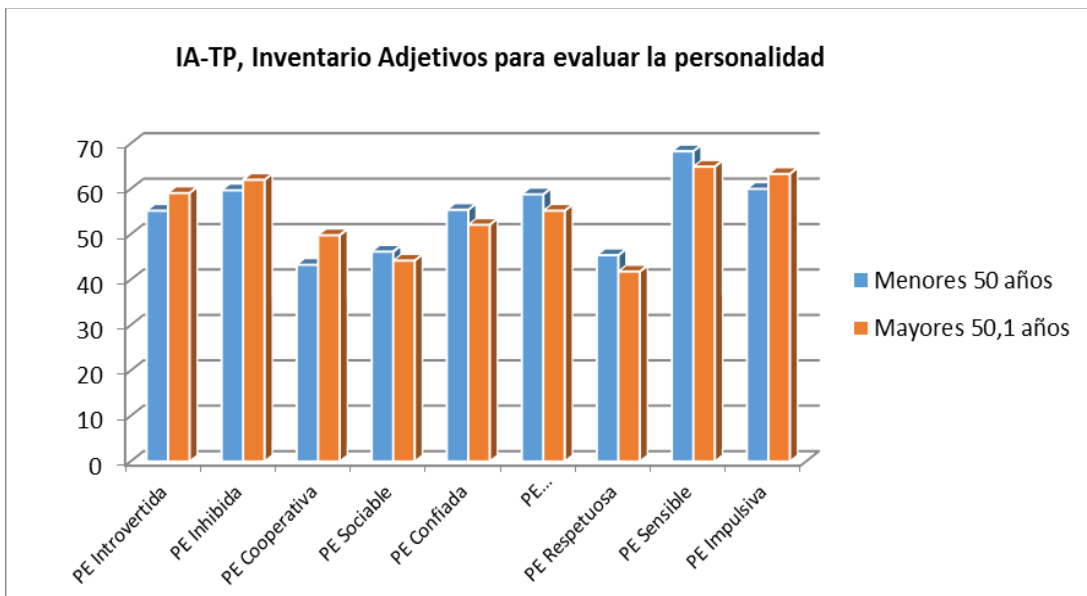


Figura 86. Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenidas en el Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muñíos, 2005).

En **conclusión**, los estudiantes tanto hombres como mujeres se caracterizarían por ser personas que tienden a la ambivalencia de sus propios intereses y deseos; son personas consideradas como ansiosas que pueden mostrarse nerviosas, inquietas o tensas ante el posible rechazo de los demás y personas sensibles a los comentarios de los demás, que en un momento determinado pueden responder o mostrar poco autocontrol. No se hallan diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su perfil de personalidad. En cuanto a la edad, los mayores de 50,1 años se mostrarían más cooperativos que los menores de 50 años.

Descripción de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12)

Como podemos observar en la tabla siguiente, los participantes obtuvieron una puntuación que va desde 73,5 (SD = 15,0) en el factor 3 (control del estrés) a 84,1 (SD = 12,6) en el factor 2 (autoestima). Las dos escalas con puntuaciones más altas son autoestima (media = 84,1, SD =12,6) y la puntuación Global (media = 78,6, SD =9,8). En general, los participantes se describen con notable autoestima y moderadas estrategias de afrontamiento. Ver tabla 8 y figura 87.

Tabla 8. Análisis descriptivo de las puntuaciones directas ponderadas obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).

Escalas del GHQ-12	Media	SD
Escala 1. Estrategias de afrontamiento	78,1	8,9
Factor 2. Autoestima	84,1	12,6
Factor 3: Control del Estrés	73,5	15,0
Puntuación global en el GHQ-12	78,6	9,8

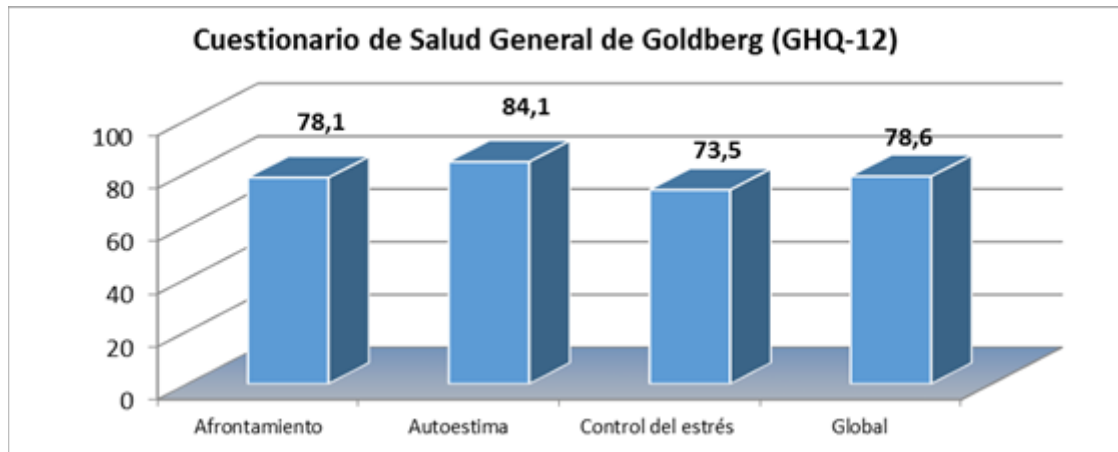


Figura 87. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).

Diferencias en salud general en función del género

En general, los hombres presentan puntuaciones globales más altas en el GHQ-12, media de 81,3 (SD = 10,9), que las mujeres, media 77,0 (SD = 9,0). Ambos grupos manifiestan tener una salud regular, sin que se hallen diferencias entre ambos grupos ($t = 1,766$, $p = ,083$).

En función de las escalas, los hombres obtuvieron puntuaciones que van desde 75,0 (SD = 8,7) en la escala 1 (afrentamiento) hasta 89,8 (SD = 12,8) en la escala 2 (autoestima). Las puntuaciones de las mujeres oscilan entre 70,2 (SD = 13,8) en la escala 3 (control del estrés) hasta 81,4 (SD = 11,7) en la escala 2 (autoestima). Los participantes varones expresaron presentar más autoestima que las mujeres ($t = 2,492$, $p = ,016$), y controlan mejor el estrés que ellas ($t = 2,633$, $p = ,011$). No se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la escala de afrontamiento ($t = -1,879$, $p = ,065$). Ver tabla 9 y figura 88.

Tabla 9. Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).

Escala del CHQ-12	Hombres (n =19)		Mujeres (n = 40)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Escala 1. Estrategias de afrontamiento	75,0	8,7	78,5	8,7	-1,879	,065
Factor 2. Autoestima	89,8	12,8	81,4	11,7	2,492	,016
Factor 3: Control del estrés	80,7	15,2	70,2	13,8	2,633	,011
Puntuación global en el GHQ-12	81,3	10,9	77,0	9,0	1,766	,083

^at de Student (diferencias de medias)
^bSignificación estadística

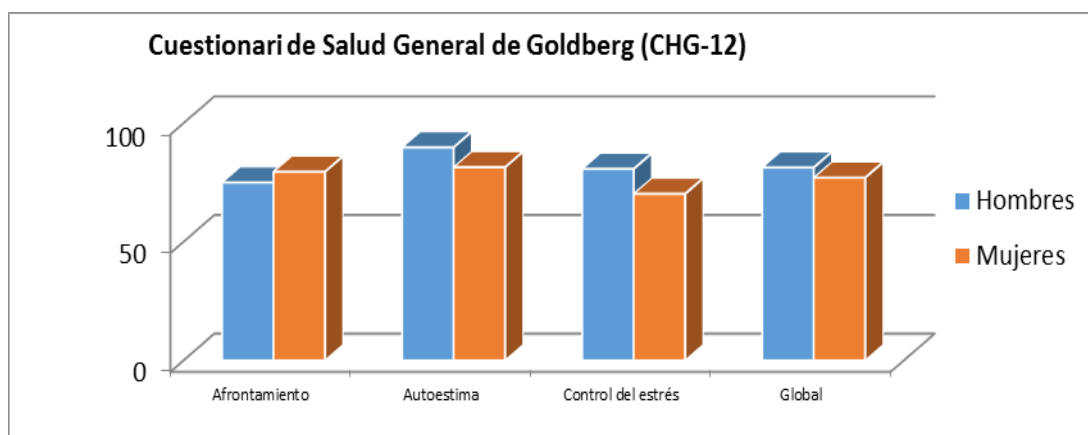


Figura 88. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en función del género en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).

Diferencias en salud general en función de la edad

En general, en ambos grupos de edad (menores de 50 años y mayores de 50,1) presentan puntuaciones globales similares en el GHQ-12, media de 79,3 (SD = 11,2), en los participantes más jóvenes y media 77,8 (SD = 8,3) en los más mayores. No se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos (t =,594 p = ,555).

En función de las escalas, los participantes de menores de 50,1 años obtuvieron puntuaciones que van desde 75,2 (SD = 16,2) en la escala 3 (control del estrés) hasta 86,4 (SD = 13,0) en la escala 2 (autoestima). Las puntuaciones de los mayores de 50,1 años oscilan entre 71,9 (SD = 13,7) en la escala 3 (control del estrés) hasta 81,8 (SD = 11,9) en la escala 2 (autoestima). No se hallaron diferencias entre ambos grupos de edad en ninguna de las escalas, ni en la escala 1 [estrategias de afrontamiento ($t = -1,423$, $p = ,160$), ni en la escala 2 [autoestima ($t = 1,394$, $p = ,169$)], ni en el factor 3 [control del estrés ($t = ,853$, $p = ,297$)].

Tabla 10. Diferencias de medias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 años, obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).

Escalas del EHS	Menores de 50 años (n =29)		Mayores de 50,1 años (n =30)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Factor 1. Estrategias de afrontamiento	76,4	9,5	79,7	8,1	-1,423	,160
Factor 2. Autoestima	86,4	13,0	81,8	11,9	1,394	,169
Factor 3: Control del estrés	75,2	16,2	71,9	13,7	,853	,397
Puntuación global en el GQ-12	79,3	11,2	77,8	8,3	,594	,555

^at de Student (diferencias de medias)
^bSignificación estadística

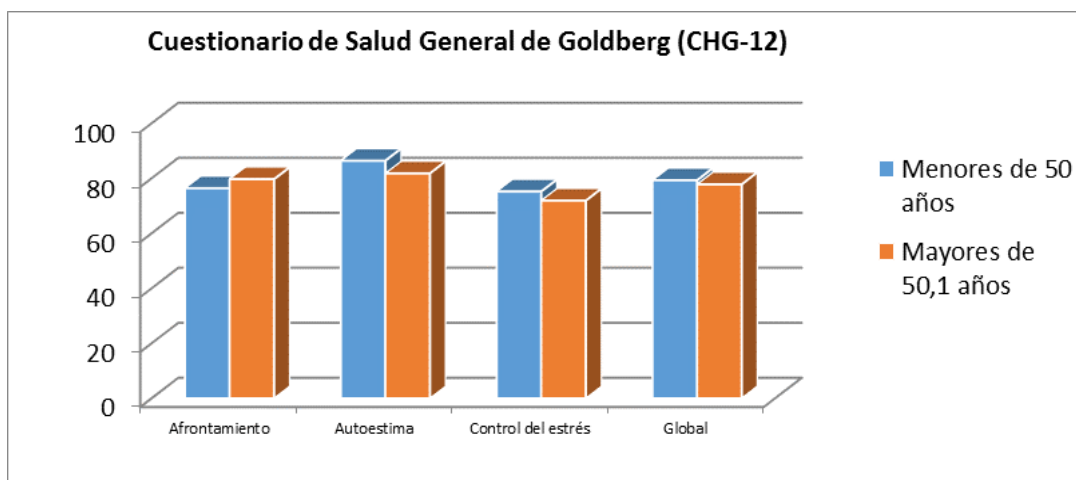


Figura 89. Puntuaciones directas ponderadas en función de la edad, obtenidas en el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).

En **conclusión**, los participantes se describían con notable autoestima y moderadas estrategias de afrontamiento. Los hombres presentaban más autoestima que las mujeres y manejan mejor el estrés que ellas. No se hallaron diferencias significativas entre menores de 50 años y mayores de 50,1 años.

Descripción de las puntuaciones obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

Como podemos observar en la tabla siguiente, los participantes obtuvieron una puntuación que va desde 91,9 (SD = 9,4) en la escala de facilitación emocional a 107,6 (SD = 11,9) en la escala de percepción emocional. En general, los participantes se caracterizarían por ser personas con una inteligencia emocional competente (Puntuación global media 101,5, SD = 9,7). Ver tabla 11.

Tabla 11. Análisis descriptivo de las puntuaciones centiles obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional. (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

Escalas de las escalas del MSCEIT	Media	SD
Percepción emocional	107,6	11,9
Facilitación emocional	91,9	9,4
Comprensión emocional	101,4	10,9
Manejo Emocional	101,4	10,9
Puntuación global	101,5	9,7

En general, los participantes se caracterizarían por ser personas con una buena capacidad para percibir las emociones en uno mismo y en los demás, y mostrarse sensibles a otro tipo de estímulos como narraciones, música, arte, etc. (percepción emocional), aunque mostrarían mayor dificultad para expresar sus emociones (facilitación emocional). Ver figura 90.

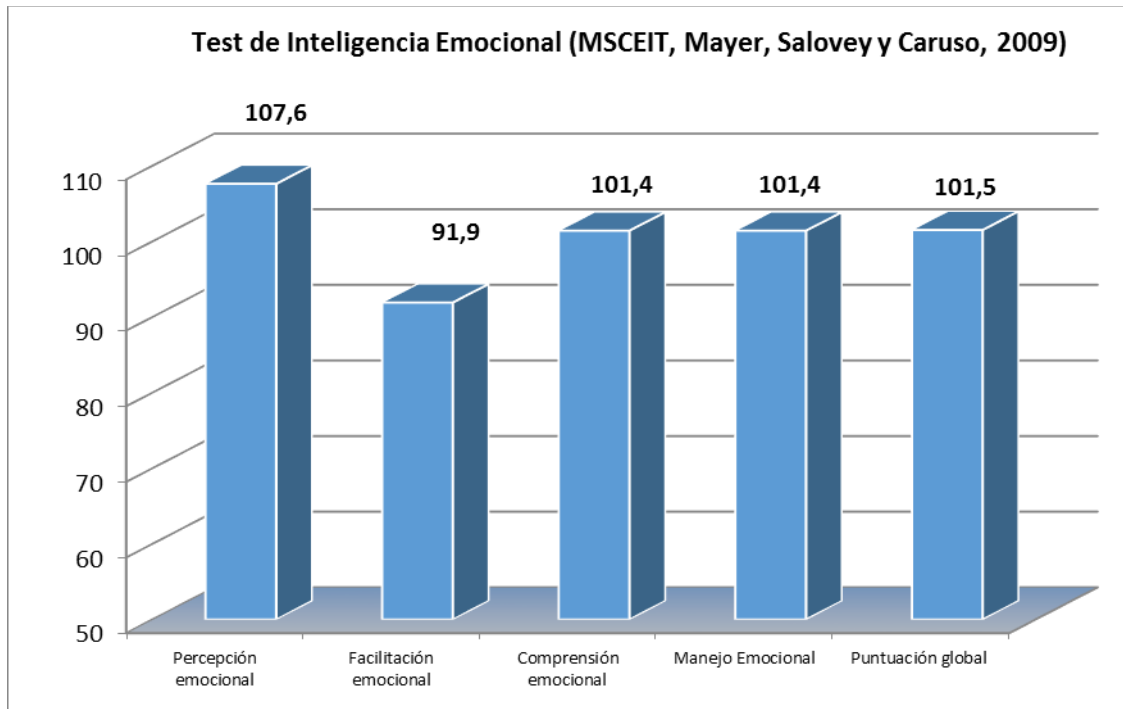


Figura 90. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

Diferencias en Inteligencia Emocional en función del género

En general, los hombres obtuvieron una puntuación que va desde 92,3 (SD = 11,2) en la escala de facilitación emocional a 105,0 (SD = 14,4) en la escala de percepción emocional. Los hombres presentarían una inteligencia emocional competente, con más facilidad para percibir los estados emocionales propios y ajenos, aunque menor capacidad para expresar emociones.

En las mujeres obtuvieron una puntuación que va desde 91,7 (SD = 8,6) en la escala de facilitación emocional a 108,8 (SD = 10,5) en la escala de percepción emocional. Las mujeres, al igual que los hombres, presentarían una inteligencia emocional competente, con más facilidad para percibir los estados emocionales propios y ajenos, y menor capacidad para expresar emociones.

Comparando las puntuaciones entre hombres y mujeres, las mujeres presentan más control emocional que los hombres, más capacidad para mostrar sus sentimientos y modularlos en uno mismo para promover la comprensión interpersonal ($t = -4,385$, $p = ,0001$). No

se hallaron diferencias significativas en el resto de escalas: percepción emocional ($t = -1,123$, $p = ,266$), facilitación emocional ($t = ,209$, $p = ,835$), comprensión emocional ($t = -,423$, $t = ,674$) y puntuación global ($t = -1,508$, $p = ,138$). Ver tabla 12 y figura 91.

Tabla 12. Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

Escalas de las escalas del MSCEIT	Hombres (n = 19)		Mujeres (n = 40)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Percepción emocional	105,0	14,4	108,8	10,5	-1,123	,266
Facilitación emocional	92,3	11,2	91,7	8,6	,209	,835
Comprensión emocional	100,5	11,3	101,8	10,8	-,423	,674
Manejo Emocional	94,6	9,6	104,6	7,3	-4,385	,0001
Puntuación global	98,5	12,1	102,8	8,4	-1,508	,138

^at de Student (diferencias de medias)
^bSignificación estadística

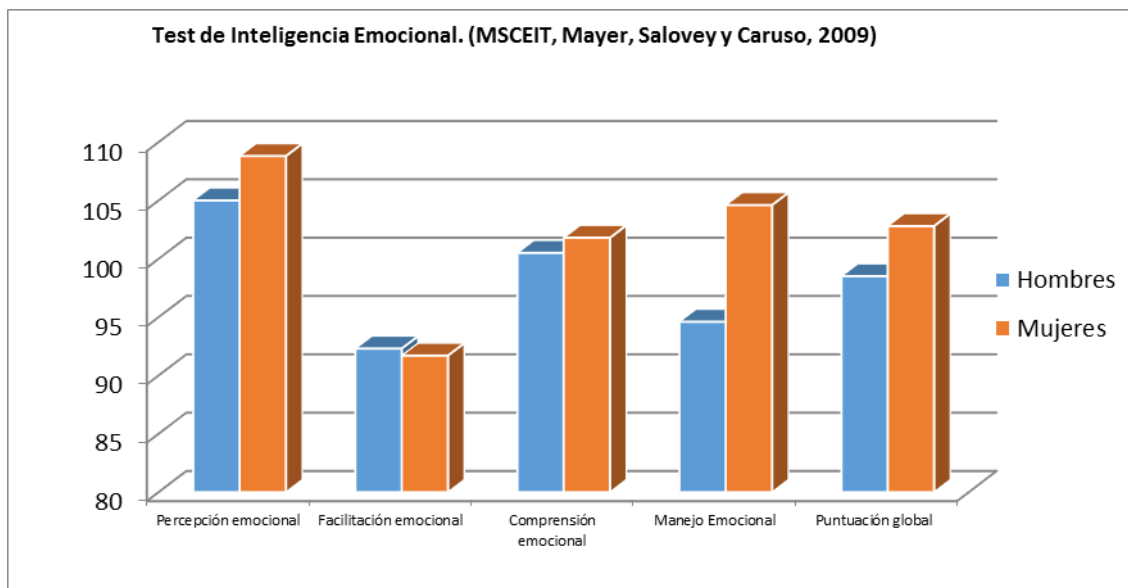


Figura 91. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

Diferencias en Inteligencia Emocional en función de la edad

En general, los menores de 50 años obtuvieron una puntuación que va desde 97,4 (SD = 9,0) en la escala de facilitación emocional a 106,9 (SD = 13,1) en la escala de percepción emocional. Los menores de 50 años presentarían una inteligencia emocional competente, con más facilidad para percibir los estados emocionales propios y ajenos, aunque menor capacidad para expresar emociones.

Los mayores de 50,1 años obtuvieron una puntuación que va desde 86,8 (SD = 6,7) en la escala de facilitación emocional a 108,3 (SD = 10,7) en la escala de percepción emocional. Los mayores de 50,1 años, al igual que los menores de 50 años, presentarían una inteligencia emocional competente, con más facilidad para percibir los estados emocionales propios y ajenos, y menor capacidad para expresar emociones.

Comparando las puntuaciones entre ambos grupos, los mayores presentan más facilidad para percibir sus estados emocionales y expresarlos ($t = 4,993$, $p = ,001$) y mayor comprensión de la información emocional, y como esta evoluciona a lo largo de las transiciones interpersonales ($t = 2,132$, $p = ,037$). No se hallaron diferencias significativas en el resto de escalas: percepción emocional ($t = -,448$, $p = ,656$), manejo emocional ($t = ,588$, $t = ,559$) y puntuación global ($t = 1,747$, $p = ,130868$). Ver tabla 13 y figura 92.

Tabla 13. Diferencias de medias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

Escalas de las escalas del MSCEIT	Menores 50 años (n = 29)		Mayores 50,1 años (n = 30)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Percepción emocional	106,9	13,1	108,3	10,7	-,448	,656
Facilitación emocional	97,4	9,0	86,8	6,7	4,993	,0001
Comprensión emocional	104,5	14,5	98,6	4,3	2,132	,037
Manejo Emocional	102,1	11,6	100,7	6,6	,588	,559
Puntuación global	103,9	12,8	99,3	5,0	1,747	,086
^a t de Student (diferencias de medias)						
^b Significación estadística						

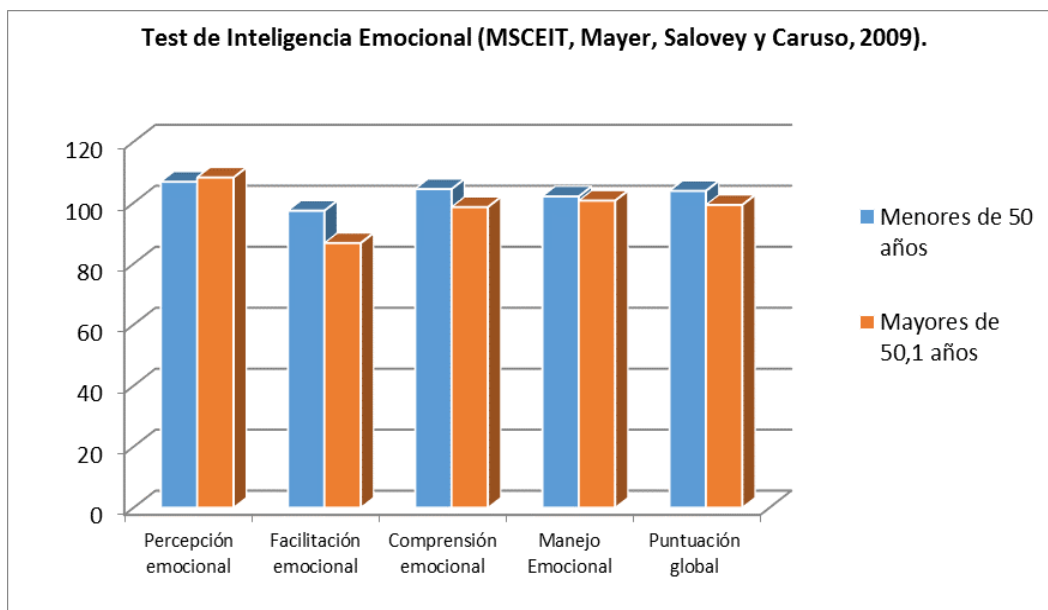


Figura 92. Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

En **conclusión**, los participantes se caracterizarían por ser personas con una buena capacidad para percibir las emociones en uno mismo y en los demás, y mostrarse sensibles a otro tipo de estímulos como narraciones, música, arte, etc., aunque mostrarían mayor dificultad para expresar sus emociones. Tanto hombres como mujeres presentarían una inteligencia emocional competente, con más facilidad para percibir los estados emocionales propios y ajenos, y menor capacidad para expresar emociones, aunque ellas presentarían más control emocional que los hombres, más capacidad para mostrar sus sentimientos y modularlos en uno mismo para promover la comprensión interpersonal. Por edad, los mayores presentan más facilidad para percibir sus estados emocionales y expresarlos y mayor comprensión de la información emocional, y como ésta evoluciona a lo largo de las transiciones interpersonales.

e) Descripción de las puntuaciones en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).

Como podemos observar en la tabla siguiente, los participantes obtuvieron una puntuación que va desde 21,9 (SD = 19,9) en la escala de autoexpresión en situaciones sociales a 57,4 (SD = 24,2) en la escala de defensa de los propios derechos. Aunque los participantes se caracterizarían por presentar poca competencia en habilidades sociales, destacan no obstante las dos siguientes: ser asertivo frente a desconocidos en defensa de los propios derechos (factor 2, media = 57,4, SD =24,2) y capacidad para expresar enfado o disconformidad (factor 3, media 44,8, SD =17,1). Ver tabla 14 y figura 93.

Tabla 14. Análisis descriptivo de las puntuaciones centil obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).

Escalas del EHS	Media	SD
Factor 1. Autoexpresión en situaciones sociales	21,9	19,9
Factor 2. Defensa de los propios derechos	57,4	24,2
Factor 3: Expresión de enfado o disconformidad	44,8	17,1
Factor 4: Decir no y cortar interacciones.	28,2	20,0
Factor 5: Hacer peticiones	28,0	20,2
Factor 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	33,5	20,5
Puntuación global en EHS	28,0	19,5

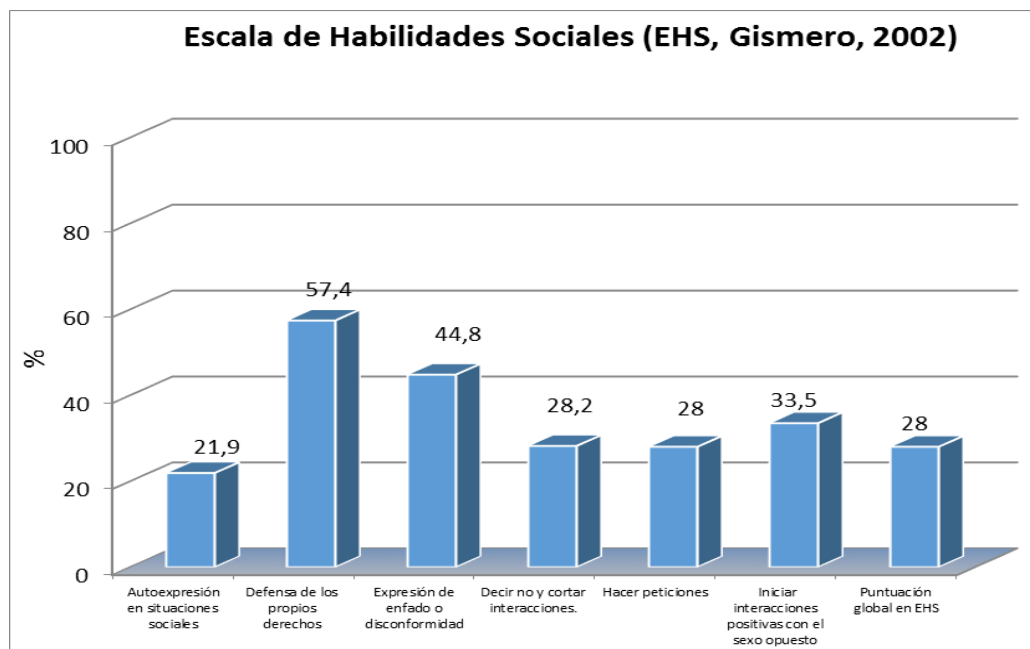


Figura 93. Puntuaciones directas obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).

Diferencias de Habilidades Sociales en función del género

En general, los hombres obtuvieron una puntuación que va desde 20,0 (SD = 16,4) en la escala de autoexpresión en situaciones sociales, a 54,3 (SD = 10,1) en la escala de defensa de los propios derechos. Los hombres se caracterizarían por saber expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos, y menor capacidad para expresarse de forma espontánea sin ansiedad, en distintas situaciones sociales.

Las mujeres obtuvieron una puntuación que va desde 22,5 (SD = 18,1) en la escala de autoexpresión en situaciones sociales a 58,1 (SD = 26,7) en la escala de defensa de los propios derechos. Las mujeres, al igual que los hombres, se caracterizarían por saber expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos, aunque menor capacidad de expresarse de forma espontánea sin ansiedad, en distintas situaciones sociales. Comparando las puntuaciones entre hombres y mujeres, no se hallaron diferencias significativas en ninguna de las escalas del EHS: autoexpresión en situaciones sociales ($t = -,329$, $p = ,744$), defensa de los propios derechos ($t = -,393$, $p = ,696$), expresión de enfado o disconformidad ($t = 1,102$ $t = ,277$), decir no y cortar interacciones ($t = 1,547$, $p = ,738$), hacer peticiones ($t = ,337$, $p = ,738$), iniciar interacciones sociales ($t = ,249$, $p = ,805$), y puntuación global ($t = ,725$, $p = ,473$). Ver tabla 15 y figura 94.

Tabla 15. Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).

Escalas del EHS	Hombres (n = 19)		Mujeres (n = 40)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Factor 1. Autoexpresión en situaciones sociales	20,0	16,4	22,5	18,1	-,329	,744
Factor 2. Defensa de los propios derechos	54,3	10,1	58,1	26,7	-,393	,696
Factor 3: Expresión de enfado o disconformidad	50,0	15,8	43,1	17,4	1,102	,277
Factor 4: Decir no y cortar interacciones	37,0	21,1	25,9	19,3	1,547	,130
Factor 5: Hacer peticiones	30,0	16,0	27,5	18,5	,337	,738
Factor 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	35,0	14,4	33,1	19,6	,249	,805
Puntuación global en EHS	32,5	14,9	26,8	18,2	,725	,473
^a t de Student (diferencias de medias)						
^b Significación estadística						

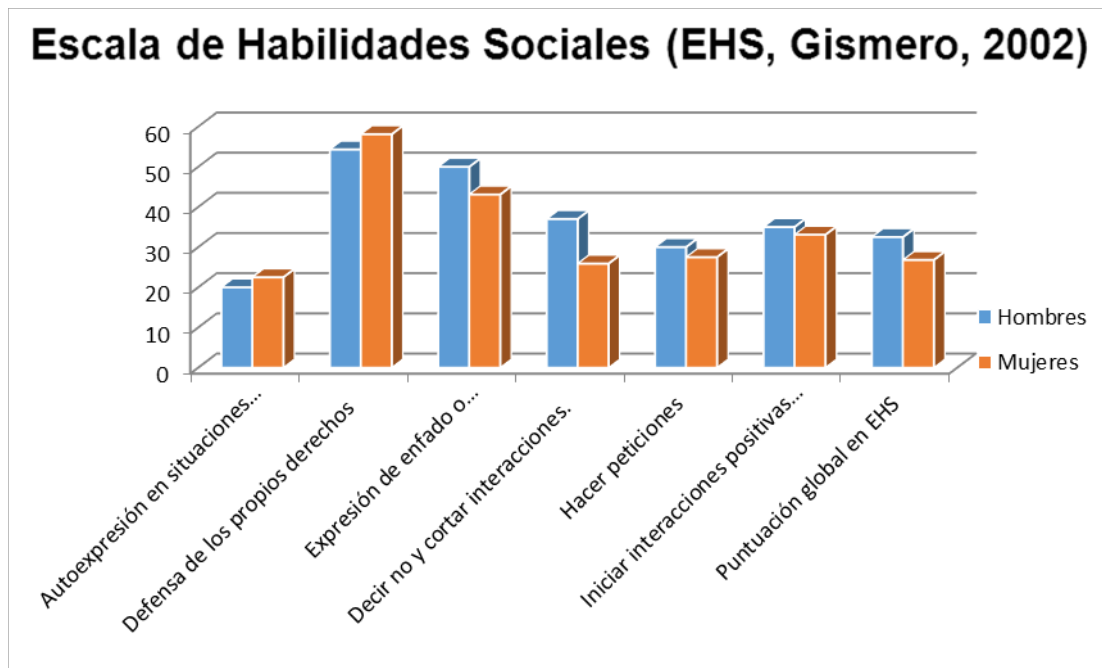


Figura 94. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).

Diferencias en Habilidades Sociales en función de la edad

En general, los menores de 50 años obtuvieron una puntuación que va desde 15,0 (SD = 12,1) en la escala de hacer peticiones a 51,0 (SD = 15,3) en la escala de defensa de los propios derechos. Los menores de 50 años se caracterizarían por su capacidad de expresarse de forma espontánea, y con menor capacidad para pedir cosas que les interesan a terceros.

Los mayores de 50,1 años obtuvieron una puntuación que va desde 24,8 (SD = 9,6) en la escala de autoexpresión en situaciones sociales, a 61,4 (SD = 23,0) en la escala de defensa de los propios derechos. Los mayores de 50,1 años, al igual que los menores de 50 años, se caracterizarían por su capacidad de expresarse de forma espontánea, y con mayor capacidad para pedir cosas que les interesan a terceros.

Comparando las puntuaciones entre ambos grupos, no se hallarán diferencias significativas en las escalas del EHS: autoexpresión en situaciones sociales ($t = -1,150$, $p = ,257$), defensa de los propios derechos ($t = -1,320$, $p = ,195$), expresión de enfado o disconformidad ($t = -,311$, $p = ,757$), decir no y cortar interacciones ($t = ,516$, $p = ,609$), iniciar inter-

acciones sociales ($t = -,569$, $p = ,805573$) y la puntuación global ($t = -,497$, $p = ,622$), excepto en la escala de hacer peticiones ($t = -3,786$, $p = ,001$). Los mayores de 50,1 años mostrarían más capacidad para pedir cosas que les interesan a terceros. Ver tabla 16 y figura 95.

Tabla 16. Diferencias de medias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismo, 2002).

Escalas de las escalas del MSCEIT	Menores 50 años (n = 29)		Mayores 50,1 años (n = 30)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
Factor 1. Autoexpresión en situaciones sociales	17,5	10,1	24,8	9,6	-1,150	,257
Factor 2. Defensa de los propios derechos	51,0	15,3	61,4	23,0	-1,320	,195
Factor 3: Expresión de enfado o disconformidad	43,7	11,9	45,6	19,8	-,311	,757
Factor 4: Decir no y cortar interacciones	30,6	22,9	27,3	18,4	,516	,609
Factor 5: Hacer peticiones	15,0	12,1	36,1	20,1	-3,786	,001
Factor 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	31,2	22,6	35,0	9,4	-,569	,573
Puntuación global en EHS	26,0	11,6	29,2	18,4	-,497	,622

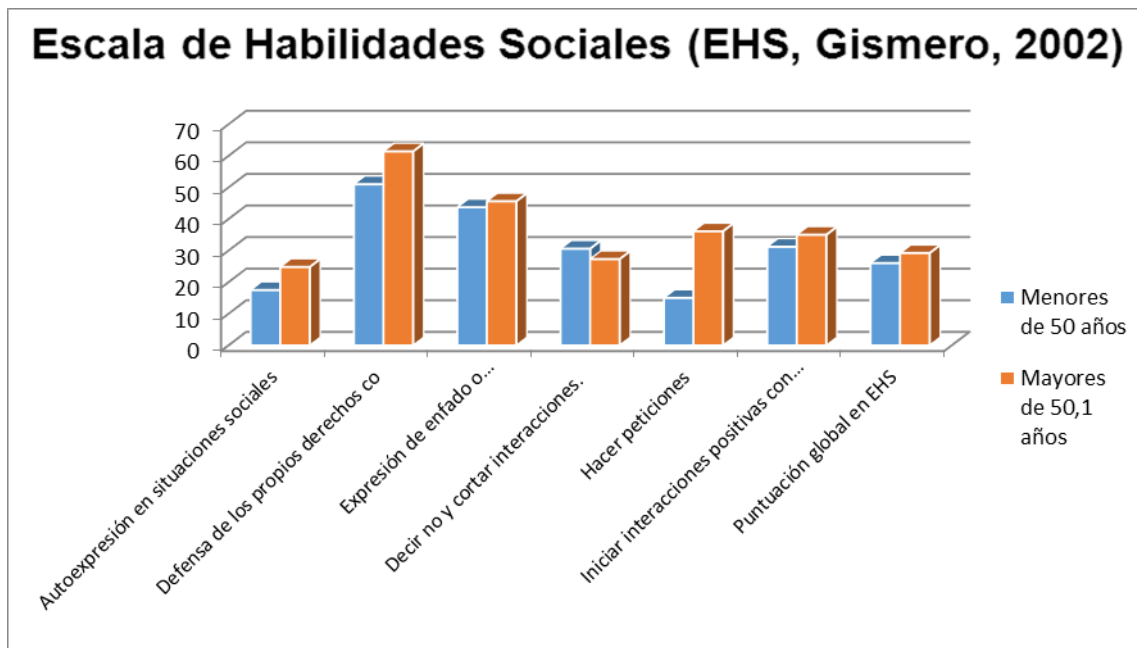


Figura 95 Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).

En **conclusión**, los participantes se caracterizarían por saber expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos y por la capacidad para expresar enfado o disconformidad. Tanto hombres como mujeres se caracterizarían por saber expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos, y menor capacidad de expresarse de forma espontánea y sin ansiedad, en distintas situaciones sociales. Por edad, los mayores de 50,1 años mostrarían más capacidad para pedir cosas que les interesan a terceros.

f) Descripción de las puntuaciones en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical.

La Escala de Evaluación de las competencias en Lenguaje Musical construida y validada en este trabajo es un cuestionario detallado que evalúa aspectos del lenguaje musical englobados en cuatro áreas competenciales: auditiva/perceptiva, rítmica/corporal, lectoescritura musical, y comunicativa/interpretativa.

La competencia auditiva/perceptiva es evaluada mediante cinco pruebas distintas: el reconocimiento de ritmos que se escuchan, el reconocimiento de melodías, el reconoci-

miento de intervalos concretos, la práctica de intervalos melódicos y armónicos, y el reconocimiento de cambios agógicos y dinámicos.

La competencia rítmica/corporal es evaluada mediante las siguientes pruebas: la reproducción de los ritmos escuchados, la reproducción de dos ritmos diferentes a la vez de manera corporal, la interiorización de la pulsación, la identificación de acentos fuertes y el reconocimiento de compases 2, 3 y 4 tiempos, y saber completar propuestas rítmicas a partir de propuestas del docente.

La competencia en lectoescritura Musical es evaluada mediante: la reproducción oral correcta de la partitura (repentizada), la lectura recitada de la partitura (con preparación), escribir con notación musical los fragmentos escuchados (dictados musicales escritos), escribir un ritmo escuchado, crear fragmentos musicales desde consignas establecidas.

La competencia comunicativa/interpretativa es evaluada por: la interpretación vocal de pequeños fragmentos musicales, la improvisación vocal a partir de una tonalidad determinada, la creación con la voz a partir de pequeños motivos propuestos, y la expresión corporal reactiva a una música propuesta.

Respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes, las puntuaciones más altas fueron las relacionadas con la competencia rítmica/corporal (media 3,16, SD = ,92) seguida de la competencia auditiva/perceptiva (media 2,80, SD = ,85). Esto indica que los estudiantes tienen buenas aptitudes potenciales para el aprendizaje musical general, tanto por sus capacidades perceptivas básicas para la música así como la capacidad para interiorizar mediante el cuerpo la expresión y conceptualización de los contenidos musicales. Ambas competencias combinadas pueden propiciar un eficaz aprovechamiento de los contenidos musicales presentes en este tipo de cursos, y muestran cómo se han desarrollado convenientemente aquellas competencias específicas propias de la enseñanza del lenguaje musical. Ver tabla 17 y figura 96.

Tabla 17. Análisis descriptivo de las puntuaciones directas obtenidas en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical

<i>Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical</i>	Media	SD
Competencia auditiva/perceptiva	2,80	,85
Competencia rítmica/corporal	3,16	,92
Competencia lectoescritura Musical	2,40	1,14
Competencia comunicativa/interpretativa	2,50	1,00
Punt. GLOBAL competencias en lenguaje musical	2,66	,91

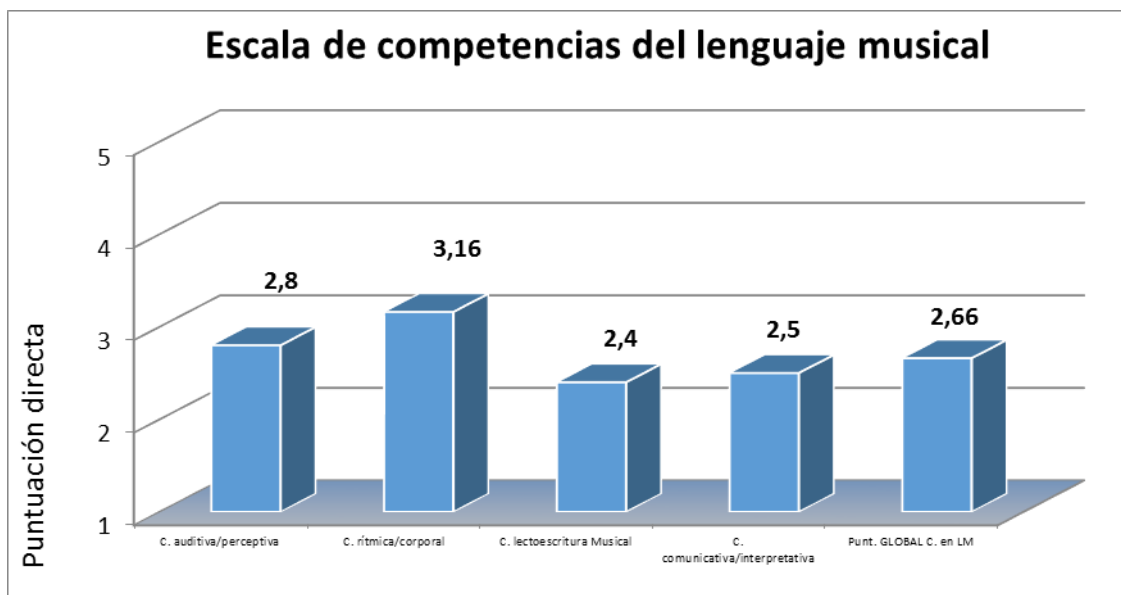


Figura 96. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical

Analizando el perfil dentro de cada competencia, encontramos que dentro de:

- La competencia auditiva/perceptiva, el ítem con mayor puntuación es reconocer cambios agógicos y dinámicos (media 3,68, SD = ,81) y con menor puntuación el reconocimiento de intervalos melódicos y armónicos (media 2,67, SD = 1,07). Estos resultados coinciden con la percepción de dificultad de aprendizaje que suelen

tener los profesores de lenguaje musical en las escuelas de música. Las diferencias en percepción dinámica y agógica son un contenido que suele estar ya bien adquirido en la etapa de educación infantil y primaria, por lo que al tratarse de adultos, es lógico que éstos presenten buenos resultados en esta escala. Respecto al reconocimiento interválico, éste representa una seria dificultad en el aprendizaje del LM en todos los niveles.

- En la competencia rítmica/corporal, el ítem con mayor puntuación es la completar propuestas rítmicas (3,69, SD = ,83) y con la menor puntuación es reproducir dos ritmos diferentes (media 2,91, SD = 1,11).
- Respecto a la competencia en lectoescritura musical, el ítem con mayor puntuación es crear fragmentos musicales desde consignas establecidas (media 3,50, SD = ,8) y con la menor, los dictados musicales escritos (media 2,24, SD = 1,33). Una vez más se consigna que el ejercicio de dictado musical suele ser una de las dificultades más serias con las que se enfrentan los alumnos de LM, pues incluye procesos auditivos, memorísticos, atencionales, de escritura, etc. Curiosamente la creación musical a partir de consignas establecidas suele resultar un ejercicio más sistemático y como tal, más sencillo de realizar, pues no persigue la belleza u originalidad del trabajo, sino su corrección musical.
- En la competencia comunicativa/interpretativa el ítem con mayor puntuación es el de expresar a través de la voz correctamente (media 2,94, SD = 1,04) y con la menor, el de expresar a través del cuerpo (media 2,32, SD = 1,32). Las dificultades de expresión de los adultos hacen que las puntuaciones de estas escalas sean bastante bajas en general, siendo los factores relacionados con la expresión corporal los menos desarrollados, lógicamente si se tiene en cuenta la poca experiencia previa de los alumnos en este campo, mientras que el uso de la voz cantada es una de las actividades que están más al alcance de los adultos interesados por la música, y que probablemente muchos de ellos hayan podido practicar con anterioridad al curso de lenguaje musical.

Tabla 18. Análisis descriptivo de las puntuaciones directas obtenidas en las subescalas del cuestionario de evaluación de las competencias del lenguaje musical.

<i>Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical</i>	Media	SD
Competencia auditiva/perceptiva		
Reconocer el ritmo que se escucha	2,91	1,08
Reconocer la melodía	3,42	,84
Reconocer intervalos concretos	2,68	1,01
Reconocer intervalos melódicos y armónicos	2,67	1,07
Reconocer cambios agógicos y dinámicos	3,68	,81
Competencia rítmica/corporal		
Reproducir un ritmo escuchado	3,25	1,15
Reproducir dos ritmos diferentes	2,91	1,11
Interiorizar la pulsación	3,02	1,14
Identificar los acentos fuertes	3,62	,87
Reconocer los compases de 2, 3, y 4 tiempos	3,59	,87
Completar propuestas rítmicas	3,69	,83
Competencia lectoescritura Musical		
Reproducir correctamente de manera oral la partitura	2,32	1,37
Lectura recitada a primera vista y sin entonación	2,89	1,05
Dictados musicales escritos	2,24	1,33
Escribir un ritmo escuchado previamente	2,48	1,45
Crear fragmentos musicales desde consignas establecidas	3,50	,80
Competencia comunicativa/interpretativa		
Expresar a través de la voz correctamente	2,94	1,04
Improvisar a través de la voz	2,73	,93
Crear con la voz, previa preparación	2,93	1,04
Expresar a través del cuerpo	2,32	1,37
PUNTUACIÓN GLOBAL DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE MUSICAL	2,66	,91
Puntuación directa		

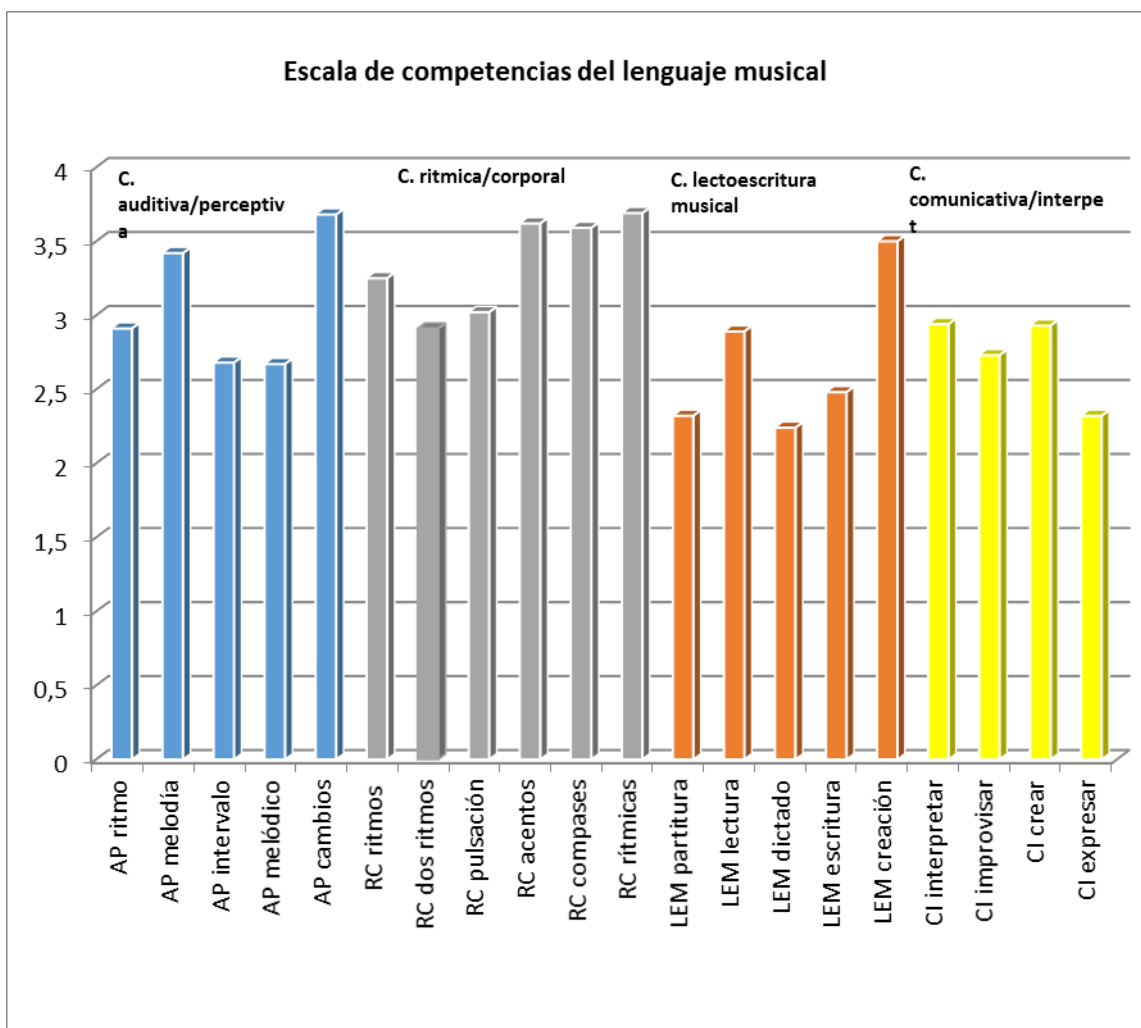


Figura 97. Puntuaciones directas ponderadas obtenidas en las subescalas del cuestionario de evaluación de las competencias del lenguaje musical.

Diferencias en las competencias de lenguaje musical en función del género

En general, los hombres obtuvieron una puntuación que va desde 3,12 (SD = ,90) en la competencia comunicativa/interpretativa a 3,70 (SD = ,93) en la competencia rítmica/corporal. En nuestra muestra, los hombres se caracterizarían por una buena asertividad y experiencia en actividades participativas musicales que implican la práctica vocal y corporal.

Las mujeres obtuvieron una puntuación que va desde 2,37 (SD = 1,01) en la competencia de lectoescritura musical a 3,12 (SD = ,85) en la competencia rítmica/corporal. En nuestra

muestra, las mujeres se caracterizarían por tener poca experiencia en actividades musicales participativas que impliquen el conocimiento de lectoescritura musical y en general, poca experiencia en actividades participativas de tipo corporal, como la danza o la rítmica.

Comparando las puntuaciones entre hombres y mujeres, se hallaron diferencias significativas en todas las competencias evaluadas: competencia auditiva/perceptiva ($t = 2,152$ $p = ,034$), competencia rítmica/corporal ($t = 2,925$, $p = ,004$), competencia en lectoescritura musical ($t = 3,230$, $p = ,002$) y competencia comunicativa/interpretativa ($t = 3,194$, $p = ,002$) y la puntuación global en competencias del lenguaje musical ($t = 3,140$, $p = ,002$). Ver tabla 19 y figura 98.

Es interesante resaltar que tanto hombres como mujeres coinciden en ser la competencia rítmico-corporal la más adquirida, con mejores puntuaciones. Esto contrasta con la idea ampliamente aceptada de que los hombres son más torpes que las mujeres en cuanto a movimientos rítmicos, bailan menos y peor, etc. Probablemente este dato sea cierto para la población general, pero en nuestro caso, los hombres presentan buenos niveles de esta habilidad, ya sea por el trabajo en el aula o porque inicialmente eran personas predispuestas a ello y que habían practicado y mantenido un buen nivel de coordinación y expresión motriz (por ejemplo mediante la práctica de la danza social). Este aspecto debería ser tenido en cuenta a la hora de evaluar inicialmente el grupo de alumnos adultos, para programar el lenguaje Musical con mayor o menor atención al trabajo rítmico y psicomotriz.

Tabla 19. Diferencias de medias entre hombres y mujeres obtenidas en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical.

<i>Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical</i>	Hombres (n = 19)		Mujeres (n = 40)		t^a	p^b
	Media	SD	Media	SD		
Competencia auditiva/perceptiva	3,30	,99	2,90	,71	2,152	,034
Competencia rítmica/corporal	3,70	,93	3,12	,85	2,925	,004
Competencia lectoescritura Musical	3,16	1,18	2,37	1,01	3,230	,002
Competencia comunicativa/interpretativa	3,12	,90	2,43	,98	3,194	,002
Punt. GLOBAL	3,29	,94	2,66	,82	3,140	,002
^at de Student (diferencias de medias)						
^bSignificación estadística						

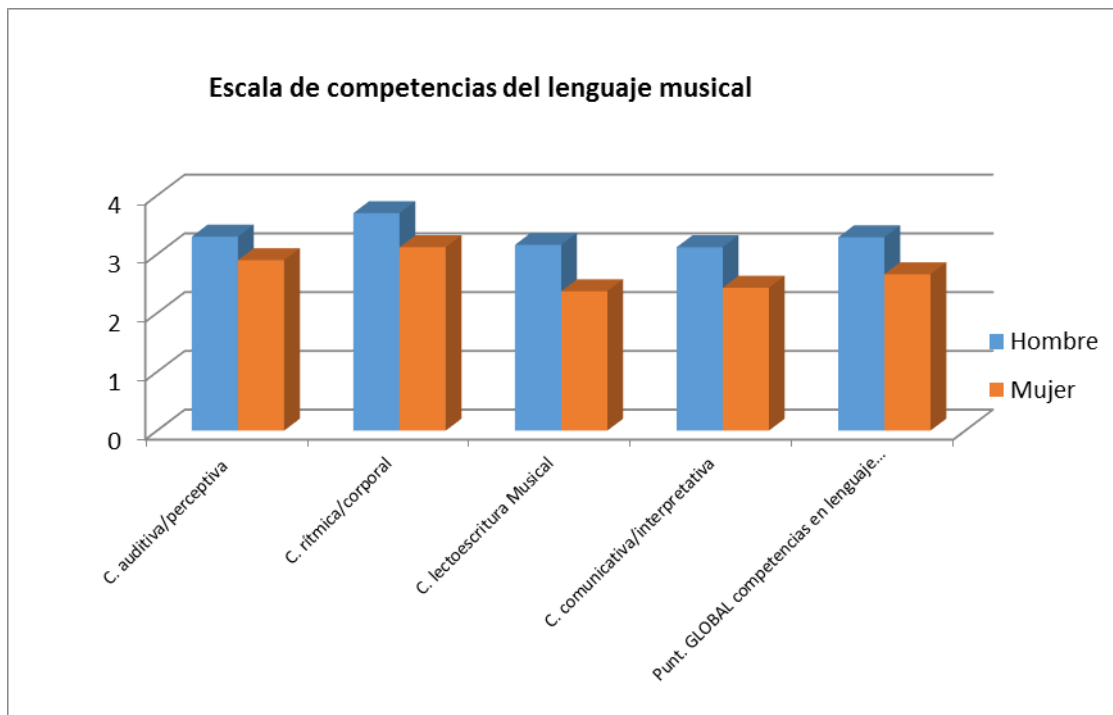


Figura 98. Puntuaciones categorizadas en función del género obtenidas en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical

Diferencias en las competencias de lenguaje musical en función de la edad

En general, los menores de 50 años obtuvieron una puntuación que va desde 3,14 (SD = 1,13) en la competencia lectoescritura musical a 3,78 (SD = ,89) en la competencia rítmica/corporal. Los menores de 50 años se caracterizarían por un buen conocimiento de las habilidades requeridas en las actividades de lectoescritura musical (notación, lectura, escritura, etc.), así como también de las competencias referidas a la coordinación motriz con música y a su expresión.

Los mayores de 50,1 años obtuvieron una puntuación que va desde 2,17 (SD = ,69) en la competencia de lectoescritura musical a 2,85 (SD = ,69) en la competencia rítmica/corporal. Los mayores de 50,1 años se caracterizarían por un conocimiento limitado de las habilidades requeridas en las actividades de lectoescritura musical (notación, lectura, escritura, etc.), así como un nivel normal en las competencias referidas a la coordinación motriz con música y a su expresión.

Comparando las puntuaciones entre ambos grupos, se hallaron diferencias significativas en todas las competencias evaluadas: competencia auditiva/perceptiva ($t = 3,324$ $p = ,001$), competencia rítmica/corporal ($t = 5,238$, $p = ,001$), competencia en lectoescritura musical ($t = 4,222$, $p = ,001$) y competencia comunicativa/interpretativa ($t = 4,580$, $p = ,001$) y la puntuación global en competencias del lenguaje musical ($t = 4,331$, $p = ,001$). Estos datos confirman numerosas investigaciones anteriores que confirman una limitación progresiva en las capacidades de aprendizaje de nuevas habilidades según se aumenta la edad. Además debemos tener en cuenta el deterioro progresivo de las capacidades auditivas de la población a medida que envejece, así como de la memoria visual y auditiva y de una cierta limitación de la motricidad gruesa. Por lo tanto es lógico afirmar que estos resultados coinciden con lo que era de esperar al trabajar con adultos de edades tan distintas. Sería una aportación en este sentido poder evaluar los cambios efectuados por los participantes a lo largo de diversos cursos y comparar dichos resultados con la curva fisiológica y cognitiva de la población general, para ver si una actividad como la que se plantea en esta investigación podría ser un medio de mantener determinadas capacidades en ejercicio y frenar cierto deterioro físico y cognitivo. Ver tabla 20 y figura 99.

Tabla 20. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical.

	Menores de 50 años (n = 29)		Mayores de 50,1 años (n = 30)		t ^a	p ^b
	Media	SD	Media	SD		
<i>Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical</i>						
Competencia auditiva/perceptiva	3,33	,93	2,74	,62	3,324	,001
Competencia rítmica/corporal	3,78	,89	2,85	,69	5,238	,001
Competencia lectoescritura Musical	3,14	1,13	2,17	,93	4,222	,001
Competencia comunicativa/interpretativa	3,15	,98	2,23	,80	4,580	,001
Punt. Global	3,31	,91	2,50	,72	4,331	,001
^a t de Student (diferencias de medias)						
^b Significación estadística						

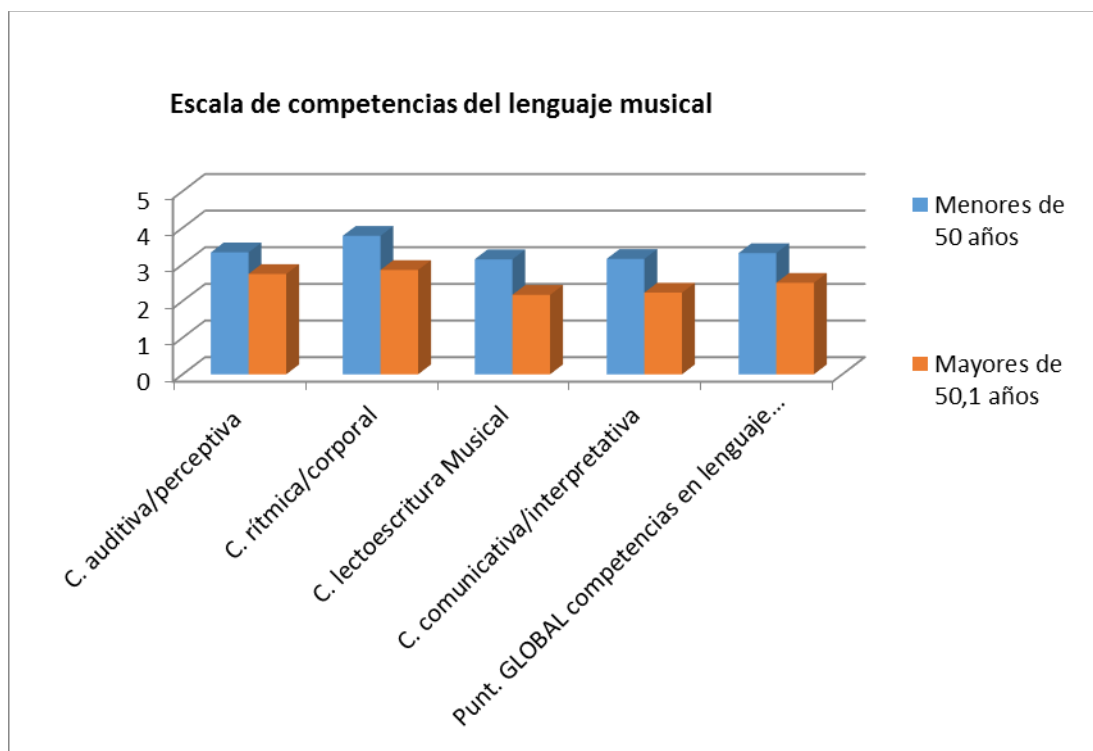


Figura 99. Puntuaciones categorizadas en función de la edad obtenida en la Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical.

Relación entre las competencias del lenguaje musical y las subescalas del cuestionario de evaluación del lenguaje Musical.

Nos preguntamos qué ítems serían los más relevantes dentro de cada competencia analizada, para ello realizamos una correlación de Pearson y un análisis de regresión lineal dentro de cada una de las competencias, ver Tabla 21. Los resultados indican que:

- En la competencia auditiva/perceptiva las correlaciones van desde ,841 (reconocer cambios agógicos y dinámicos) a ,923 (en reconocer intervalos II melódicos y armónicos).
- En la competencia rítmica/corporal las correlaciones van desde ,892 (completar propuestas rítmicas) a ,966 (interiorizar la pulsación).
- En la competencia lectoescritura musical las correlaciones van desde ,840 (crear fragmentos musicales desde consignas establecidas) a ,976 (dictados musicales escritos).

- En la competencia comunicativa/ interpretativa las correlaciones van desde ,903 (expresar a través del cuerpo) a ,949 (crear con la voz previa preparación).

Tabla 21. Correlación de Pearson entre las competencias del lenguaje musical.

Competencias del lenguaje musical								
COMPETENCIA	AUDITI-VA/PERCEPTIVA	1	2	3	4	5	6	
1. C. auditiva/ perceptiva		1,00						
		0						
2. Reconocer el ritmo que se escucha		,893	1,00					
		0						
3. Reconocer la melodía		,899	,819	1,00				
				0				
4. Reconocer intervalos I concretos		,908	,685	,724	1,00			
					0			
5. Reconocer intervalos II melódicos y armónicos		,923	,739	,735	,949	1,00		
						0		
6. Reconocer cambios agógicos y dinámicos		,841	,737	,777	,658	,654	1,00	
							0	
COMPETENCIA	RÍTMICA/CORPORAL	1	2	3	4	5	6	7
1. C. rítmica/ corporal		1,0						
		00						
2. Reproducir un ritmo I escuchado		,93	1,0					
		0	00					
3. Reproducir dos ritmos II diferentes		,91	,83	1,0				
		4	8	00				
4. Interiorizar la pulsación		,96	,88	,89	1,0			
		6	7	6	00			
5. Identificar los acentos fuertes		,93	,80	,78	,86	1,0		
		3	1	7	7	00		
6. Reconocer los compases de 2, 3, y 4 tiempos		,90	,74	,75	,87	,94	1,0	
		9	7	4	7	5	00	

7. Completar propuestas rítmicas	,89	,84	,74	,80	,82	,76	1,0
	2	8	2	7	3	6	00

COMPETENCIA LECTOESCRITURA MUSICAL	1	2	3	4	5	6
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------

1. Competencia lectoescritura Musical	1,00					
	0					
2. Reproducir correctamente de manera oral la partitura	,971	1,00				
		0				
3. Lectura recitada a primera vista y sin entonación	,959	,931	1,00			
			0			
4. Dictados musicales escritos	,976	,952	,927	1,00		
				0		
5. Escribir un ritmo escuchado previamente	,974	,932	,894	,944	1,00	
					0	
6. Crear fragmentos musicales desde consignas establecidas	,840	,736	,783	,753	,810	1,00
						0

COMP. COMUNICATIVA/INTERPRETATIVA	1	2	3	4	5
--	----------	----------	----------	----------	----------

1. Competencia comunicativa/interpretativa	1,000				
2. Expresar a través de la voz correctamente	,924	1,000			
3. Improvisar a través de la voz	,924	,817	1,000		
4. Crear con la voz, previa preparación	,949	,887	,884	1,000	
5. Expresar a través del cuerpo	,903	,745	,758	,771	1,000

* Correlación significativa $p < ,005$

** Correlación significativa $p < ,001$

En **conclusión**, los resultados de las correlaciones de Pearson dentro de cada competencia analizada, indican que los ítems analizadas son altamente representativos de la competencia que se quiere evaluar, por lo tanto, podemos afirmar que la escala de competencias de lenguaje musical construida ad hoc presenta un alto grado de validez.

Análisis de regresión lineal para determinar la relación entre las subescalas de las competencias en lenguaje musical

Nos interesaba conocer qué ejercicios eran los más representativos y que mejor definen cada una de las competencias en lenguaje musical analizadas, para ello se realizó un análisis de regresión lineal.

Los resultados del análisis de la regresión lineal (ver Tabla 22) indican que:

- Reconocer intervalos II melódicos y armónicos describe el 85% de la varianza de la competencia auditiva/perceptiva ($t = 21,456$, $p = ,001$). Los ítems más representativos (de mayor a menor importancia) dentro de la competencia auditiva/perceptiva serían: Reconocer intervalos II melódicos y armónicos, reconocer la melodía, reconocer cambios agógicos y dinámicos, reproducir un ritmo escuchado y reconocer intervalos I concretos.
- Interiorizar la pulsación describe el 93,3% de la varianza de la competencia rítmica corporal ($t = 33,778$, $p = ,001$). Los ítems más representativos (de mayor a menor importancia) dentro de la competencia rítmica/ corporal son: Interiorizar la pulsación, Identificar los acentos fuertes, Reproducir un ritmo I escuchado, Reproducir dos ritmos II diferentes, Completar propuestas rítmicas, y Reconocer los compases de 2, 3, y 4 tiempos.
- Dictados musicales escritos describe el 95,1% de la varianza de la competencia lectoescritura musical ($t = 14,645$, $p = ,001$). Los ítems más representativos (de mayor a menor importancia) dentro de la competencia lectoescritura musical son: Dictados musicales escritos, Crear fragmentos musicales desde consignas establecidas, Reproducir correctamente de manera oral la partitura, Escribir un ritmo escuchado previamente y Lectura recitada a primera vista y sin entonación.
- Crear con la voz previa preparación describe el 89,9% de la varianza de la competencia comunicativa/interpretativa ($t = 15,731$, $p = ,001$). Los ítems más representativos (de mayor a menor importancia) dentro de la competencia comunicati-

va/interpretativa son: Crear con la voz, previa preparación, Expresar a través de la voz correctamente, Expresar a través del cuerpo e Improvisar a través de la voz.

Tabla 22. Análisis de regresión lineal para determinar la relación entre las subescalas en las competencias del lenguaje musical: R corregida (R^2), coeficiente no estandarizado (B), estándar error, coeficiente beta estandarizado (β); análisis de la varianza y nivel de significación.

Variables Independientes	Variables dependientes	R²	Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado	F	p
			B	SE B	β		
Predictores: (Constant), Reconocer intervalos II	C. auditiva/perceptiva		,000	,000		460,37	,0001
Reconocer melodía		,850	,200	,000	,222		
Reconocer cambios		,957	,200	,000	,235		
Reconocer ritmos		,981	,200	,000	,198		
Reconocer intervalos I		,994	,200	,000	,215		
		1,000			,243		
Predictores: (Constant), Interiorizar pulsación	C. rítmica/corporal		,000	,000		1140,87	,0001
Identificar acentos		,933	,167	,000	,214		
Reproducir ritmos I		,969	,167	,000	,210		
Reproducir ritmos II		,987	,167	,000	,162		
Completar propues. rítmicas		,993	,167	,000	,180		
Reconocer compases	,998	,167	,000	,209			
		1,000	,167	,000	,138		
Predictores: (Constant)	C. lectoescritura musical		,000	,000		237,59	,0001
Dictados musicales		,951	,898	,200	,232		
Crear fragmentos		,977	,956	,200	,207		
Reproducir partitura		,993	,987	,200	,214		
Escribir notación		,996	,994	,200	,227		
Lectura recitada	1,000	1,000	,200	,212			
Predictores: (Constant)	C. comunicativa/interpretativa		,019	,026		247,46	,0001
Crear con la voz		,899	,251	,019	,262		
Expresar con el cuerpo		,972	,207	,009	,241		
Expresar con la voz		,989	,350	,017	,382		
Improvisar		1,000	,185	,010	,217		

Variables dependientes: las competencias del Lenguaje Musical

Variables independientes: las subescalas de cada competencia

En **conclusión**, los ejercicios que mejor representan las competencias analizadas en lenguaje musical son los siguientes: en *competencia auditiva perceptiva* el reconocimiento de intervalos melódicos y armónicos, en *competencia rítmica corporal* el interiorizar la pulsación, en *competencia lectoescritura musical* el dictados musicales escritos, en *competencia comunicativa/interpretativa* el crear con la voz previa preparación.

Relación entre las competencias del lenguaje musical y las escalas psicológicas

Nos interesaba conocer la relación entre las competencias en el lenguaje musical y las escalas psicológicas aplicadas para ello hemos realizado una correlación de Pearson. Los resultados indican que la competencia de lectoescritura musical y la competencia comunicativa e interpretativa correlacionan con algunas de las escalas psicológicas, concretamente la competencia de lectoescritura musical correlaciona con la escala global de salud general (CHQ-12) ($r = ,281$, $p = ,048$). Y la competencia comunicativa e interpretativa correlaciona con la puntuación global del MSCEIT (inteligencia emocional global) ($r = -,300$, $p = ,40$) y con la escala global de salud general (CHQ-12) ($r = ,302$, $p = ,39$). No se hallaron correlaciones en la competencia auditiva/perceptiva, en la competencia rítmica/corporal y en las competencias globales.

Cuando los participantes se perciben con peor estado de salud general presentan peor puntuación en la competencia lectoescritura musical y competencia comunicativa e interpretativa de la escala de competencias del lenguaje musical.

Cuando los participantes se describen con menor inteligencia emocional presentan peor competencia comunicativa e interpretativa de la escala de competencias del lenguaje musical.

Tabla 23. Correlación de Pearson entre las competencias del lenguaje musical y las escalas psicológicas

Escalas Psicológicas	Competencias del lenguaje musical				
	C. audiotiva/perceptiva	C. rítmica/corporal	C. lectoescritura Musical	C. comunicativa/interpretativa	Competencias globales
CREA creatividad global	-,049	-,031	-,110	,266	,068
MSCEIT inteligencia emocional global	-,165	,068	-,200	-,300*	-,179
EHS habilidades sociales global	,195	,092	-,100	,112	,152
CHQ-12 salud general global	,193	,149	-,281*	-,302*	,221

* Correlación significativa $p < ,005$
 ** Correlación significativa $p < ,001$

En **conclusión**, la lectoescritura musical y la competencia comunicativa e interpretativa se verían mermadas por la autopercepción de presentar peor estado de salud general, y además una menor inteligencia emocional también afectaría negativamente a la competencia comunicativa e interpretativa de la escala de competencias del lenguaje musical.

4.2. Síntesis de los resultados

Escala académico-formativa

1. En **conclusión**, el perfil de estudiante que cursa la asignatura de Lenguaje Musical es de un adulto sin formación musical previa, que no suele tocar ningún instrumento. El motivo por el que se plantean realizar el curso de Lenguaje Musical suele ser por aprender y ampliar conocimientos. Y los contenidos a trabajar serían principalmente la improvisación y las canciones y fragmentos musicales.

Escala socio-demográfica

2. En **conclusión**, los estudiantes son principalmente mujeres de mediana edad, solteras, residentes en una pequeña ciudad, con estudios primarios completados, sin trabajo, y procedentes de un nivel socio-económico bajo.

Questionario de *Creatividad (CREA)*

3. En **conclusión**, los estudiantes obtuvieron una puntuación global baja en el cuestionario de creatividad, lo que indicaría que son personas escasamente creativas, con una capacidad limitada para la producción creativa. Las principales habilidades cognitivas que presentarían se centrarían más en la resolución de problemas de tipo convergente, responderían mejor a contextos que no exijan una pauta de elaboración de propuestas o tareas imaginativas o de improvisación. Los estudiantes mostrarían una tendencia general a la adaptación y dificultades para la reflexión crítica. En la muestra analizada, las mujeres son más creativas que los hombres. No se hallaron diferencias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 años.

Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastorno de personalidad (IA-TP, Tous, Pont y Muiños, 2005)

4. En **conclusión**, los estudiantes tanto hombres como mujeres se caracterizarían por ser personas sensibles, que tienden a la ambivalencia de sus propios intereses y deseos; son personas consideradas como ansiosas que pueden mostrarse nerviosas, inquietas o tensas ante el posible rechazo de los demás y personas sensibles a los comentarios de los demás y que en un momento determinado pueden responder o mostrar poco autocontrol. No hallándose diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su perfil de personalidad. En cuanto a la edad, los mayores de 50,1 años se mostrarían más cooperativos que los menores de 50 años.

Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12)

5. En **conclusión**, los participantes se describen con notable autoestima y moderadas estrategias de afrontamiento. Los hombres presentarían mejor autoestima y manejarían mejor el estrés que las mujeres. No se hallaron diferencias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 años.

Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

6. En **conclusión**, los participantes se caracterizarían por ser personas con una buena capacidad para percibir las emociones en uno mismo y en los demás, y mostrarse sensibles a otro tipo de estímulos como narraciones, música, arte, etc., y mostrarían mayor dificultad para expresar sus emociones. Tanto hombres como mujeres presentarían una inteligencia emocional competente, con más facilidad para percibir los estados emocionales propios y ajenos, y menor capacidad para expresar emociones. Aunque ellas presentarían más control emocional que los hombres, más capacidad para mostrar sus sentimientos y modularlos en uno mismo para promover la comprensión interpersonal. Por edad, los mayores presentan más facilidad para percibir sus estados emocionales y expresarlos y mayor comprensión de la información emocional, y como esta evoluciona a lo largo de las transiciones interpersonales.

Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002).

7. En **conclusión**, los participantes se caracterizarían por presentar pocas habilidades sociales. Tanto hombres como mujeres se caracterizarían por saber expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo, y menor capacidad de expresarse de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintas situaciones sociales. Por edad, los mayores de 50,1 años mostrarían más capacidad para pedir cosas que les interesan a terceros.

Escala de evaluación de las competencias del lenguaje musical.

8. En **conclusión**, los resultados de las correlaciones de Pearson dentro de cada competencia analizada, indican que los ítems analizadas son altamente representativos de la competencia que se quiere evaluar, por lo tanto, podemos afirmar que la escala de competencias de lenguaje musical construida ad hoc presenta un alto grado de validez.

9. En **conclusión**, los ejercicios que mejor representan las competencias analizadas en lenguaje musical son los siguientes: en *competencia auditiva perceptiva* el reconocimiento de intervalos melódicos y armónicos, en *competencia rítmica corporal* el interiorizar la pulsación, en *competencia lectoescritura musical* el dictados musicales escritos, en *competencia comunicativa/ interpretativa* el crear con la voz previa preparación.
10. En **conclusión**, la lectoescritura musical y la competencia comunicativa e interpretativa se verían mermada por la autopercepción de presentar peor estado de salud general, y además una menor inteligencia emocional también afectaría negativamente a la competencia comunicativa e interpretativa de la escala de competencias del lenguaje musical.

CAPÍTULO

5

CONCLUSIONES

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones referidas a objetivos.

A partir del objetivo general de la presente investigación sobre el estudio de la influencia de competencias personales y sociales (creatividad, personalidad, inteligencia emocional y habilidades sociales) en alumnos adultos de lenguaje musical en el ámbito educativo no-formal, se definieron cinco objetivos específicos que pasamos a enunciar y comentar a continuación:

Objetivo 1. Exposición de los principios, contenidos educativos y metodologías referidas a la enseñanza del lenguaje musical para adultos, así como de los métodos de evaluación aplicados a lo largo de la historia en la enseñanza del lenguaje musical, mediante una amplia revisión bibliográfica y documental.

La necesidad de conocer y profundizar en el tema de Lenguaje Musical nos ha llevado a la lectura y análisis de una extensa y variada bibliografía, significativa para ilustrar y reforzar nuestro trabajo. Como ya suponíamos desde un principio, no hemos encontrado metodologías exprofeso para adultos dentro del marco de la educación musical. Se suelen utilizar las mismas metodologías para niños como para adultos, así nos encontramos con métodos activos dirigidos a los más jóvenes, que en ningún caso hacen referencia a adultos de manera específica, por lo que los adultos si reciben formación musical, lo hacen desde métodos que no están pensados para ellos.

En general podemos decir, tras la recopilación bibliográfica respecto a los métodos de aprendizaje musical de finales del siglo XIX hasta nuestros días, que su búsqueda ha estado encaminada a facilitar el aprendizaje musical desde la práctica activa, en contraposición al tradicional solfeo, o incluyendo a este solfeo entendido como parte integral de algunas metodologías y orientado desde un trabajo corporal y lúdico. En su mayor parte los métodos de aprendizaje musical contemplan el trabajo corporal como herramienta para la adquisición de conocimiento de una manera global, lo que demuestra la importancia del cuerpo no sólo en la competencia comunicativa sino también el aprendizaje general de la música.

Por otra parte, diferentes autores que hemos señalado en los apartados correspondientes, sí hacen mención especial a las especificidades del adulto como discente; llegando algunos autores a categorizarlos por edades, distinguiendo diferentes grados de adultez. También encontramos diferencias entre motivaciones para el aprendizaje de la música, que en algunos casos vienen determinadas por situaciones familiares o laborales. Otras aportaciones a tener en cuenta se enmarcan en las capacidades de aprendizaje del adulto y las particularidades que muestran con el paso de la edad, como la pérdida progresiva de la vista, la audición o el control psicomotriz.

El enfoque aportado por Dewey es, bajo nuestro punto de vista, relevante en nuestro estudio, al enlazar función social con el ámbito educativo, atendiendo a los objetivos que en aprendizaje para adultos y a lo largo de la vida plantea la UNESCO, dentro del contexto de exclusión social o inclusión educativa, lo que nos ha llevado en nuestro trabajo a que Competencias Sociales y Personales puedan adquirir un lugar relevante en el aprendizaje del Lenguaje Musical.

Es importante destacar la regularización en el marco legal dentro del aprendizaje de las personas adultas en España, pues la educación artística no se recoge, aunque sí se contempla en los Centros de Formación de Adultos, a través de talleres específicos.

Cabe señalar que, para abordar una propuesta para elaborar una herramienta de evaluación del lenguaje musical, hemos recogido de las principales metodologías activas, los puntos destacables y en común que contemplan todas ellas, así y siguiendo nuestro marco teórico, hemos podido comprobar la relevancia del ritmo en general y especialmente el trato en la expresión corporal que le da, sobre todo Dalcroze, quien plantea una metodología global desde la percepción corporal, asimilando los contenidos del lenguaje musical desde la activación corporal, uniendo solfeo, improvisación y eurítmica. Willems atiende especialmente a la lectoescritura, contemplando el ritmo y expresión corporal e incluyendo el juego como herramienta de aprendizaje. También Orff, destacando su continuidad en Jos Wuytack, da importancia al movimiento corporal, en su caso desde las danzas y músicas del mundo. Por su parte Kodály nos aporta además de la educación vocal, el solfeo relativo, una aportación que nos ayuda en la comprensión de las relaciones interválicas, sin descuidar la atención al ritmo o la lectura. Justine Ward nos recuerda la importan-

cia de la educación vocal, incluyendo juegos vocales para el aprendizaje. Los planteamientos de Martenot nos interesan especialmente por su enfoque global de entender el lenguaje musical y su forma de trabajar el ritmo como fuerza del movimiento que impulsa la acción. También Montessori es modelo, diferenciando entre niño y adulto por una parte y entendiendo que las dimensiones de espacio y tiempo se asimilan mejor a través del movimiento. La creatividad la encontramos en Paynter, independientemente de la técnica, su interés se dirige también al aspecto lúdico, y un aspecto al que nos adherimos es la concepción de que la música debe formar parte de la formación integral de la persona. Aunque el método de Suzuki no entiende la lectoescritura al inicio del aprendizaje musical, recogemos sus principios para nuestro trabajo, tales como el trabajo de conjunto y memorístico, o la práctica diaria para conseguir los objetivos.

La evaluación en Lenguaje Musical ha seguido las pautas marcadas por la evaluación tradicional de otros aprendizajes, con pruebas escritas, orales y prácticas, respecto a la voz o aplicándolos a instrumentos musicales, atendiendo a las diferentes evaluaciones (continua, formativa, sumativa, inicial o final), así pensar en una evaluación para valorar el aprendizaje en Lenguaje musical para adultos, se inspira en los trabajos de diferentes autores, pero también nos hace reflexionar sobre nuestra realidad en el aula, por ello creemos en una evaluación desde las experiencias y vivencias en el aula (o fuera de ella, audiciones, conciertos) con las que podamos constatar el progreso general de discente y no sólo como un proceso que mida exclusivamente los aprendizajes teóricos.

Un planteamiento sobre evaluación que recogemos de Duke (en Chacón, 2013) y que nos ha llevado a reflexionar para elaborar nuestra herramienta de evaluación es la de incluir *saberes, haceres, sentires*, aunque este último ítem lo hemos encauzado mediante cuestionarios de expertos, por tratarse de algo más complejo, sin duda y como señalan diferentes expertos, las emociones forman parte del aprendizaje en la medida en que influyen para estar o no motivados.

Debido a la complejidad e importancia que supone la evaluación, hemos recogido las opiniones de diferentes autores con respecto a la función evaluativa, así como las aportaciones del Ministerio de Educación, para poder contrastarlos, aunque en cualquier caso, las

metodologías musicales activas entienden la evaluación como un proceso constante y diario a través de la asimilación y comprensión de las actividades.

Objetivo 2. Diseñar un instrumento que permita la evaluación de los aprendizajes de lenguaje musical para adultos. Validarlo y aplicarlo a la muestra de participantes.

Como se ha dicho en ocasiones, la evaluación del lenguaje musical no es una tarea fácil y si es un proceso relevante, por lo que plantear un instrumento de evaluación nos ha llevado un tiempo y un proceso complejo, tanto para su confección como para su validación. El primer planteamiento nos llevó a planificar unos 40 ítems, lo cual por una parte no era operativo en la clase de Lenguaje musical y por otra parte desgranamos muchas competencias que en realidad podríamos unir. En esta primera propuesta consideramos incluir la Competencia Instrumental (no referidas a instrumentos musicales sino a habilidades y destrezas) y también la Competencia Musicológica, que tras el proceso de validación fue desestimada por no referirse a los contenidos específicos que deseábamos evaluar. Tampoco se introdujeron actividades de evaluación dentro de la ficha inicial, por lo que resulta un instrumento incompleto al no disponer de unos criterios concretos que pudiera utilizar cualquier docente que deseara utilizar en un futuro este instrumento.

Finalmente agrupamos los ítems de la ficha de evaluación en cuatro bloques de competencias: Auditiva/ perceptiva, Rítmica/ corporal, Lectoescritura Musical y Comunicativa/ interpretativa, resultando un total de 16 ítems que se evaluarían mediante 20 actividades.

Aunque los descriptores iniciales nos llevaron a algunas confusiones, pues no abarcaban convenientemente nuestros objetivos (en la siguiente figura se puede observar una pequeña muestra) las reflexiones aportadas en el proceso de validación nos llevaron a plantear los ítems en los indicadores para las propuestas de actividades de evaluación:

FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL LENGUAJE MUSICAL EN ALUMNADO ADULTO							
Competencia	Criterio de evaluación	Descriptor	A	B	C	D	E
Creativa	-Capacidad para resolver cualquier situación o adaptarse sin conocimiento de lo que se va a realizar.	Reacción					
		motivación					
		Integración en el grupo					
		improvisación					

Figura 100. Muestra parcial de la ficha inicial de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en la figura anterior, inicialmente propusimos en nuestro instrumento de evaluación la valoración a través de letras mayúsculas, aunque posteriormente se sustituyeron por una escala Likert con valores numéricos (del 1 al 5, de menor a mayor valoración o puntuación).

Asimismo, nos planteamos qué deseábamos que nuestro alumnado adquiriera a través del Lenguaje musical:

- que reconozca los diferentes parámetros de la música a través de la audición, desde la voz y la expresión corporal,
- que pueda comunicarse a través de la música, mediante la voz, el cuerpo o algún instrumento musical,
- que adquiera capacidades para poder interpretar de manera individual y en grupo,
- que adquiera habilidades para la improvisación vocal, instrumental y corporal,
- que sea creativo y utilice tanto el pensamiento convergente como divergente,
- que tenga consciencia de sus capacidades sociales y personales y cómo estas pueden influir en la relación con los demás y con uno mismo.

Estos objetivos de aprendizaje que acabamos de citar nos llevaron a plantear una serie de actividades que se muestran en la ficha final (anexo 10), y que fue validada por expertos en la materia. Tras sus consideraciones y recomendaciones dirigidas concretamente a las actividades de evaluación y su formulación cerramos el proceso de validación para poder implementarlas de manera individual en el grupo de clase.

Para aplicar la ficha de evaluación era necesario realizar actividades previas dirigidas a la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas dentro de las Competencias que habíamos planteado, pero dado el relevante e intenso proceso, así como el número de alumnos, la aplicación del instrumento evaluador se llevó a cabo en diferentes sesiones y con la repetición de las actividades, pues consideramos que una sola actividad por ítem no nos daba garantía para poder conocer al alumnado, así la implementación empezó a finales del tercer trimestre y en el orden que establecimos, Auditiva/perceptiva, Rítmica/corporal, Lectoescritura Musical y Comunicativa/interpretativa, además registramos las audiciones realizadas en diferentes ámbitos que permitieran ir más allá de la propia evaluación en clase, donde el ambiente de confianza adquirido con el tiempo se contraponía a la responsabilidad y concentración de comunicar en un escenario y a nosotros nos daba la posibilidad de evaluar las diferentes competencias desde la resolución de problemas en contextos reales.

Respecto a la validez y fiabilidad referidas al grado en que el instrumento mide lo que se pretende medir, podemos decir que la herramienta utilizada para la evaluación de los alumnos de nuestra investigación ha seguido los índices de fiabilidad que se requieren para que un instrumento se pueda aplicar con la garantía necesaria para recoger la información que los objetivos planteados requieran, para tal efecto ha sido necesario contar con la valoración de jueces expertos y externos que han discutido y valorado el instrumento, llegando a un planteamiento común. Respecto a la confiabilidad, dado el proceso de validación, así como los resultados obtenidos de la implementación del instrumento de evaluación, consideramos significativos los resultados aportados.

Objetivo 3. Aplicar a la muestra de participantes, los instrumentos de evaluación de competencias personales y sociales (CREA, Hollingshead, IATP, EHS, MSCEIT).

La “Enquesta-Valoració” o lo que entendemos por escala formativo académica (anexo 7), fue redactada en valenciano por tratarse de alumnado que vive en la Comunidad Valenciana, respetando así su idioma preferente y habitual. Este documento recogió básicamente información de carácter personal (sexo, edad, estudios, profesión, instrumento (en caso de preferencia) y teléfono. Otra información recogida atendió a las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué me planteé estudiar música?
- Objetivos de la asignatura (Lenguaje musical), ordenando de menor a mayor importancia los siguientes contenidos:

relajación, conciencia corporal, lateralidad, rítmica, audición, canto, control de la ansiedad escénica, expresión corporal, notación musical, contenidos teóricos, instrumentos en el aula, improvisación y creación musical.

También nos interesó el planteamiento de una clase de Lenguaje musical bajo el punto de vista del discente, así recogimos información preguntando qué porcentaje (hasta llegar al 100%) plantearían incluir en las sesiones de clase para cada uno de los siguientes ítems:

Relajación, calentamiento de voz y cuerpo, rítmica, canciones y fragmentos musicales, contenidos teóricos, improvisación, creación.

Continuando con el documento y por conocer si tenían algún conocimiento previo, cómo lo habían adquirido y si estaban satisfechos, preguntamos si:

- habían asistido previamente a alguna escuela o academia de música (en caso afirmativo debía contestar la siguiente pregunta),
- ¿continuas asistiendo? (en caso negativo debía contestar la siguiente pregunta),
- ¿por qué lo dejó?

En esta última cuestión fue importante para nosotros para conocer si las consecuencias fueron de carácter personal o si por el contrario tenían relación con las metodologías utilizadas.

Tras la evaluación de los ítems propuestos en la escala académica-formativa, podemos decir que los adultos que desean estudiar Lenguaje Musical no suelen tener conocimiento en contenidos teórico musicales previos, no tocan ningún instrumento y su motivación viene por el deseo de aprender y ampliar conocimientos, siendo los contenidos preferidos la improvisación, las canciones y fragmentos musicales.

El instrumento **Socio-demográfico** (Hollingshead, 1975) que nos permitió conocer el perfil discente señala que nuestros participantes son en su mayoría de sexo femenino y de mediana edad, solteras, y viven en una ciudad pequeña. Cuentan con educación básica, sin trabajo y con un nivel socio-económico bajo.

Respecto al **Cuestionario de Creatividad (CREA)** como ya se cita anteriormente, los resultados muestran que los estudiantes obtuvieron una puntuación global baja en el cuestionario de creatividad, lo que indicaría que son personas escasamente creativas, con una capacidad limitada para la producción creativa. Las principales habilidades cognitivas que presentarían se centrarían más en la resolución de problemas de tipo convergente, responderían mejor a contextos que no exijan una pauta de elaboración de propuestas o tareas imaginativas o de improvisación. Los estudiantes mostrarían una tendencia general a la adaptación y dificultades para la reflexión crítica. En la muestra analizada, las mujeres son más creativas que los hombres. No se hallaron diferencias entre menores y mayores de 50 años.

Como educadores nos preocupa este resultado, pues como ya citamos en nuestro trabajo y en palabras de Güell (2008) la creatividad está ligada a la motivación y por ello podemos entender que en el momento de pasar el cuestionario CREA, nuestro alumnado carecía de cierta motivación; por otra parte, la música, como dice Cruces (2009) potencia, entre otras cosas, la creatividad, por ello entendemos que el Lenguaje musical si se enseña también de manera activa y lúdica en los adultos, conseguirá motivar y en consecuencia potenciar la creatividad. A la vista de los resultados, será conveniente organizar buena parte de las actividades en el aula incluyendo aspectos creativos que desarrollen esta competencia.

Siguiendo a Marina (2009), la resolución de problemas y creatividad caminan de la mano, y en este sentido, el aprendizaje del Lenguaje musical debe abordarse desde prácticas reales, tales como improvisación, además de clases abiertas o audiciones que muestren estas capacidades de reacción y adaptación.

Un dato clave en este punto es el que nos aporta Webster (2009), según el cual tanto las habilidades cognitivas como las variables afectivas conforman el pensamiento creativo, por lo que el diseño de las actividades deberá contemplar ambas dimensiones.

En el **Inventario de Adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IATP, Tous, Pont y Muiños, 2005)**, como ya hemos comentado, los resultados señalan que los estudiantes tanto hombres como mujeres se caracterizarían por ser personas sensibles, que tienden a la ambivalencia de sus propios intereses y deseos; son personas considera-

das como ansiosas que pueden mostrarse nerviosas, inquietas o tensas ante el posible rechazo de los demás y personas sensibles a los comentarios de los demás y que en un momento determinado pueden mostrar poco autocontrol. No se hallaron diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su perfil de personalidad. En cuanto a la edad, los mayores de 50,1 años se mostrarían más cooperativos que los menores de 50 años.

La personalidad, se ve afectada por las emociones, por ello, tras la publicación del libro *Inteligencia Emocional* de Goleman, se empieza a dar más importancia a la conducta de las personas desde sus emociones. La relación entre personalidad, música y emociones se vincularían en la educación, así y de acuerdo con Marina (2009) la educación incide en la personalidad y si a ello se le añade el trabajo emocional desde la música, tendríamos lo que ya algunos autores afirman de que la educación debe enfocarse hacia el desarrollo integral de la persona, como es el caso de Pascual (2010), quien cita entre los principios de la educación musical a la libertad y creatividad para el desarrollo de la personalidad. No olvidemos los planteamientos de Maslow (2009), que sitúa de manera próxima a la creatividad y la personalidad y, al igual que Marina, confiere a la Educación un papel fundamental en la conformación de la personalidad. En resumen, como dice Maslow, palabras que suscribimos, la educación a través del Arte no debe ser tanto para formar artistas como a personas, y por tanto, el desarrollo de una personalidad abierta, sensible, plural y equilibrada es el objetivo de todos.

En esta discusión debemos citar el valor que se otorga al cuerpo como parte de la estructura de la personalidad; así, Fernández (2008) relaciona las acciones corporales con la personalidad siendo éstas un reflejo de aquellas. Tampoco podemos separar cuerpo y mente, pues autores como Markessinis (1995) dirigen la toma de conciencia de la personalidad hacia la relación cuerpo-mente y en su caso concreto, desde la metodología Dalcroze, estableciendo comunicación a través de los movimientos corporales. Este planteamiento no está lejos de Juntunen (2004) quien refuerza el tándem cuerpo-mente desde la práctica del método pedagógico musical Dalcroze como modo para adquirir conocimientos musicales.

No haber hallado diferencias respecto al sexo nos da libertad para la aplicación de las actividades planteadas en el Lenguaje musical respecto a la atención a la diversidad, sería

conveniente reforzar las actividades que relacionan cuerpo y mente implementando más las pedagogías musicales activas que tienen el cuerpo como herramienta de aprendizaje, tales como el caso del Dalcroze. Por otra parte nos preocupa que nuestro alumnado muestre actitudes respecto al rechazo de los demás, incidiendo en la sensibilidad a posibles comentarios y cierta falta de autocontrol, por lo que volvemos a insistir en potenciar actividades para el aprendizaje del Lenguaje musical desde el cuerpo como herramienta para adquirir habilidades y capacidades, y donde la expresión corporal muestre emociones a partir de acciones cercanas a la realidad (audiciones o muestras en público).

El **Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12)**, concluye en que los participantes se describen con notable autoestima y moderadas estrategias de afrontamiento. Los hombres presentarían mejor autoestima y manejarían mejor el estrés que las mujeres. No se hallaron diferencias entre menores de 50 años y mayores de 50,1 años.

Nos sorprende este dato sobre la autoestima y el estrés y la diferencia entre sexos y no entre edades, pues las habilidades sociales y personales engloban elementos tales como la autoestima, por ello enlazamos este punto con el anterior, reforzando así la educación emocional. El test al que se refieren Extremera y Fernández-Berrocal (2004), *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) aplicado en Estados Unidos, relaciona, entre otros parámetros, a la Inteligencia Emocional (IE) con el nivel de autoestima (a mayor IE mayor autoestima). Adam (2007) refuerza este planteamiento añadiendo que el conjunto de habilidades requeridas en la Educación Emocional permite desde el control de las emociones incidir en la autoestima o habilidades socioemocionales entre otros parámetros. Esto nos vuelve a llevar a la necesidad de inclusión de actividades para el aprendizaje del Lenguaje musical atendiendo a un trabajo lúdico y motivador que permita al alumnado tener conciencia de sus emociones y su relación entre cuerpo y mente.

En algunas actividades sobre música y adultos por Vernia (2011) ya se incluyen objetivos dirigidos a potenciar la autoestima desde la consecución de actividades teórico musicales, por ejemplo relacionando actividades que implican lateralidad (disociación doble, utilizar dos partes del cuerpo pero con movimientos diferentes) y emociones. Así, cuerpo y mente vuelven a tener relevancia en esta discusión, pues el control de la lateralidad se relaciona con los dos hemisferios cerebrales y con sus diferentes dominancias, donde las emociones

tienen también un lugar destacado. Por esto seguimos a Jensen (2004) quien relaciona movimiento y aprendizaje, con atención especial al aprendizaje afectivo o de las emociones, volviendo a insistir en que hay que tener en cuenta que el aprendizaje activo desde la actuación corporal no se limita sólo a la adquisición de contenidos específicos de la materia a aprender, sino a una visión mucho más holística del ser humano.

Con el **Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009)** hemos llegado a la conclusión de que los participantes se caracterizarían por ser personas con una buena capacidad para percibir las emociones en uno mismo y en los demás, mostrarse sensibles a otro tipo de estímulos como narraciones, música, arte, etc., y mostrarían mayor dificultad para expresar sus emociones. Tanto hombres como mujeres presentarían una inteligencia emocional competente, con más facilidad para percibir los estados emocionales propios y ajenos, y menor capacidad para expresar emociones. Las mujeres presentarían más control emocional que los hombres, más capacidad para mostrar sus sentimientos y modularlos en uno mismo para promover la comprensión interpersonal. Por edad, los mayores presentan más facilidad para percibir sus estados emocionales y expresarlos y mayor comprensión de la información emocional, y como esta evoluciona a lo largo de las transiciones interpersonales.

Nos sorprende, a la vez que nos alegra, saber que el alumnado participante, en general, es competente respecto a las emociones, por otra parte no nos extraña la dificultad que presentan en mostrar sus emociones, pues así también en las actividades para el Lenguaje musical en las cuales deben mostrarse en público o también a sus compañeros (cantar *a capella* o expresarse corporalmente) no les resulta nada fácil iniciarse, menos incómodo parece si estas actividades las desarrollan conjuntamente con dos o más compañeros/as. Estas reflexiones nos dirigen a autores como Kaschub (2002) para quien música y emociones se afectan mutuamente; por tanto podemos deducir que la Educación Emocional y la Educación Musical pueden llevarse de la mano y en consecuencia se repercutirá sobre la Inteligencia Emocional y el aprendizaje musical.

Se habla del impacto emocional que la música puede ejercer sobre el oyente, incluso cómo una música determinada puede incidir en los movimientos corporales que realizamos, y estos movimientos a su vez pueden sugerir emociones como es el caso de la investiga-

ción realizada por Burger et al. (2012) o Bicknel (2013) que también establecen relación entre música, movimiento y emociones.

Las *Escala de Habilidades Sociales (EHS, Gismero, 2002)*, nos deja como conclusión, que los participantes se caracterizarían por presentar en general pocas habilidades sociales. Aunque hombres y mujeres se caracterizarían por saber expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos, y mostrar menor capacidad para expresarse de forma espontánea y sin ansiedad, en distintas situaciones sociales. Por edad, los mayores de 50,1 años mostrarían más capacidad para pedir cosas que les interesan a terceros.

Seguimos enlazando con las conclusiones anteriores, aunque no nos ha sorprendido que los mayores muestren más capacidad para pedir cosas, esperábamos que estas mismas diferencias se dieran entre sexos. Por una parte podemos decir que la aplicación de las actividades ha sido adecuada respecto a diversidad de género, no así en cuanto a la diferencia de edades. No obstante, las habilidades sociales (HHSS) repercuten, como así lo afirma Paula (2000), tanto en la mejora escolar social como emocional. La música, como hecho social, y así lo destaca Adell (1998, en Cruces, 2009), aumenta la interacción social, la cooperación grupal y la recreación. En nuestro caso y para aplicar las actividades donde las emociones contactaran con la música y con el hecho social, seguimos las recomendaciones de Segura (2002), intentando que el grupo no fuera inferior a ocho, para poder establecer relaciones no sólo dirigidas al aprendizaje del Lenguaje musical, sino también a desarrollar las interacciones sociales. Uno de los trabajos que incide en estos aspectos es el elaborado por Hallam (2010) y sitúa a la música como herramienta para el desarrollo personal; así, la adquisición de habilidades musicales repercute en las habilidades sociales y en el trabajo en equipo. Con todo esto insistimos en que el aprendizaje del Lenguaje musical especialmente en adultos y contrariamente a como se sigue desarrollando, requiere un aprendizaje activo y que no sólo conecte con contenidos propios de la materia.

Objetivo 4. Evaluar la influencia de las competencias personales y sociales respecto los resultados de las pruebas de lenguaje musical.

La relación establecida entre las pruebas de Lenguaje Musical y su influencia en las Competencias Personales y Sociales viene determinada por las aportaciones de la Evaluación Psicológica y la Psicología Social en el Lenguaje Musical; por ello ha sido necesario servirnos de una serie de pruebas y cuestionarios que nos han llevado a entender un perfil de alumnado, con unas características e intereses determinados y crear una herramienta para establecer una escala de Competencias en Lenguaje Musical. Partíamos del supuesto de que el aprendizaje del Lenguaje Musical posibilita incidir en las competencias personales y sociales, al tratarse de una actividad desarrollada en grupo y con la necesaria participación activa que supone a la par un trabajo emocional, motivacional y de autoestima, era necesario corroborar este supuesto y la influencia que ejercía este tipo de competencias en la adquisición de competencias del lenguaje musical. La creación de un instrumento fiable y validado, en este caso, la escala de competencias del Lenguaje Musical elaborada significa disponer de una herramienta que nos permite conocer la relación entre las diferentes competencias Sociales y Personales y las propias del Lenguaje Musical.

Como ya hemos adelantado en la síntesis de los resultados, nos encontramos con un perfil de alumnado sin conocimientos previos sobre música, en general, en su mayoría mujeres de clase media baja, con estudios elementales cuya intención es aprender música desde las canciones y disfrutar con la improvisación, aunque pensábamos en un principio que su interés estaba en el aprendizaje de algún instrumento. No nos extrañó que la puntuación en creatividad fuera demasiado baja, aunque sí nos sorprendió que lo fuera más en hombres que en mujeres, no así la autoestima que presenta mayor nivel en el sexo masculino que en el femenino, no obstante pensamos que el aprendizaje musical mejoraría estos datos, por el impacto que tiene tanto en las emociones como en las relaciones personales. Por ello nos planteamos actividades cuyo desarrollo dejase mayor libertad al alumnado, fomentando su creatividad por una parte y con la superación de dichas actividades, el aumento de autoestima.

Los participantes, también mostraron sensibilidad sobre todo respecto a la opinión que tienen los demás sobre ellos, esto podría unirse a un nivel bajo de autoestima y en consecuencia a la escasa creatividad. Como podemos ver son factores que pueden impactar unos sobre otros y que las mismas actividades para el aprendizaje del lenguaje musical actuarían de forma correlativa, es decir, unas actividades que desde su libertad permitan

ser más creativos y en consecuencia aumentar la autoestima, incidirán también en una mayor confianza en sí mismo.

En esta línea, la menor dificultad para percibir las emociones de los demás frente a una mayor dificultad para expresar las propias, se entiende de que son buenos oyentes pero no comunicadores, por ello el lenguaje musical proporciona herramientas que inciden en la comunicación y en la expresión, siempre presentadas desde la flexibilidad y motivación de los participantes, pues de lo contrario notamos que las acciones son forzadas (no deseadas) y por lo tanto pierden su objetivo. En este sentido cabe añadir respecto a la evaluación del lenguaje musical, y por los resultados obtenidos, que es idónea para los objetivos del trabajo, destacando que con las competencias auditiva, rítmica corporal, lectoescritura musical y comunicativa /interpretativa obtenemos una formación completa respecto al lenguaje musical, permitiendo conocer desde nuestro instrumento de evaluación, el grado de conocimiento de los participantes, además de comportamientos que afectan a las competencias personales y sociales, cuya incidencia se podría apreciar en otros aspectos señalados anteriormente (creatividad, edad, habilidades sociales, personalidad, motivación o emociones).

Respecto a los resultados obtenidos en cuanto a las competencias del Lenguaje Musical, destacan la incidencia que tienen en la comunicación, en la atención y en la escucha tanto interna como externa. Estas competencias son: la competencia auditiva, la competencia rítmica, la competencia lectoescritura musical y la competencia comunicativa/interpretativa. A través de las habilidades y destrezas que se pretenden adquirir con estas dimensiones competenciales, se actúa también sobre las competencias sociales y personales, tanto la comunicación como la escucha o la expresión corporal en gestos, miradas, o actitudes son ítems integrantes de las HHSS y Personales de las personas. Asimismo, algunos niveles previamente adquiridos en competencias personales y sociales pueden tener incidencia en la adquisición de los contenidos del lenguaje musical.

Nos preocupa el bajo resultado respecto a la competencia en lectoescritura musical y la competencia comunicativa e interpretativa, afectadas no solo por la salud general sino por la baja inteligencia emocional. Esto tiene sentido si atendemos a lo que nos dice Sarramona (1998) sobre la pérdida de capacidades como la audición o la psicomotricidad con el

paso de la edad. Afortunadamente las investigaciones dirigidas a la relación entre música y adultos han aumentado, por ejemplo Varvarigou et al. (2013) en una investigación demuestran como la música puede aumentar la motivación del alumnado adulto, mejorar tanto aspectos emocionales, sociales como físicos, o el trabajo de Creech et al. (2013) cuya investigación se centra en el bienestar social, emocional y cognitivo de personas adultas.

Uno de los principales estudios sobre el rendimiento de adultos fue realizado por Lehman (1953). Éste sostenía que la creatividad productiva de los individuos estaba agotada hacia los cuarenta años, en cambio Schaie realizó unos estudios longitudinales en los que demostraba que la inteligencia de las personas adultas podría aumentar durante toda su adultez (Dave, 1979). Aunque con el tiempo se pierda en capacidades sensoriales y se acuse una disminución en el ritmo de actividad, siendo el oído y la vista los sentidos más afectados con la edad, la educación de los adultos debe adaptarse a las características psicológicas de estos, y el paso de los años no debe significar una renuncia al aprendizaje pues, la capacidad humana para aprender se da a lo largo de toda la vida (Sarramona, 1998).

En un principio intuíamos correlaciones entre diferentes aspectos musicales y sociales o personales, pero nos ha sorprendido la correlación con la salud general entendiendo que la lectoescritura musical está en mayor o menor nivel de resultados según la salud del participante, en cambio sí esperábamos una correlación de estos aspectos con la competencia rítmica/corporal o auditiva/perceptiva, pues la percepción por ejemplo está afectada en general, o bien por problemas de salud o por los efectos de la edad. Respecto a la correlación entre la competencia comunicativa e interpretativa con la inteligencia emocional, no nos ha extrañado, además pensamos que la autoestima o la falta de creatividad también están conectadas a competencias musicales que les permita expresarse y comunicar de manera libre y flexible.

Van-Der Hofstadt (2005) refuerza nuestras ideas desde el punto de vista de la transmisión de estímulos a través de símbolos, en este caso desde los símbolos musicales, afectando al comportamiento como la comunicación de carácter interpersonal. También Arconada (2006) plantea que la música además de comunicar sensaciones y sentimientos, repercute

en el estado de ánimo, como por ejemplo la asociación que muchas personas hacen entre una melodía escuchada y un momento determinado de su vida.

La Ley de Organización Educativa (LOE) hace referencia dentro del aprendizaje a lo largo de la vida, a la adquisición de competencias y aptitudes para el desarrollo personal, por ello no son pocos quienes refuerzan este aspecto desde diferentes herramientas o estrategias; Marzo y Figueras (1990) por ejemplo, dan una definición de lo que se puede entender por educación de adultos, resaltando aspectos tales como actitudes o comportamientos a lo largo de la vida.

También Hallam (2010) refuerza lo anterior desde sus investigaciones sobre los efectos positivos de la música en el desarrollo personal y social y la experiencia musical si ésta se da de manera positiva, es decir, si el aprendizaje, en este caso del Lenguaje musical, se adquiere a través de situaciones y experiencias que supongan un disfrute en el alumnado; por ello, en nuestras actividades hemos tenido en cuenta no sólo la atención a la diversidad, que ya era significativa, sino también las necesidades e intereses de cada discente para que su aprendizaje fuera, además de significativo, placentero, lo que supone un aprendizaje mediante emociones positivas.

Aunque las investigaciones de Jutras (2006) respecto a los beneficios de la música en adultos demuestran una menor incidencia en los aspectos sociales, sus conclusiones mostraron que los adultos, además de tener interés por la técnica del instrumento les importaba el propio crecimiento personal.

Por lo que respecta a la utilización de metodologías o estrategias de aprendizaje motivador, se incluye el juego dentro del Lenguaje Musical, pues un planteamiento lúdico en adultos resulta eficaz. Alsina et al. (2009) proponen que la creatividad sustituye al juego en el adulto, en cambio Bolsterli et al. (2006) entienden el juego como ayuda al desarrollo de competencias o capacidades como la comunicación, atención o concentración. Además, la transferencia de unas habilidades se puede conseguir a través de la adquisición de otras o como dice Basset (2013), si la habilidad musical es la capacidad de reproducir una escala uniforme, el elemento transferible podría ser el desarrollo de las habilidades motoras finas. También el trabajo de Dockwray y Moore (2008) sigue estos planteamientos e

incluso citan algunas de las habilidades que se pueden transferir a través de la música como: ética profesional, emprendeduría, liderazgo, resolución de problemas, automotivación o autoaprendizajes entre otras. Lo cual refuerza a nuestra hipótesis inicial de que el aprendizaje del Lenguaje Musical puede estar relacionado con el desarrollo de las Habilidades Personales y Sociales.

A tenor de lo expuesto, opinamos que el aprendizaje del Lenguaje musical en adultos, va mucho más allá de la mera adquisición de contenidos teóricos y prácticos relacionados con la materia. El alumnado adulto no desea aprender como un niño, pues tanto sus intereses como sus necesidades y sus realidades son muy diferentes y por ello en el aula pueden encontrarse tanta diversidad de perfiles, lo que requiere de un estudio y una formación hacia el discente de carácter especialista. Además el contenido transversal puede transformar a las personas, como es el caso de nuestro estudio.

Si desde el aprendizaje del Lenguaje Musical somos capaces de mejorar en la calidad de vida de las personas, en sus actitudes y aptitudes, potenciando además su motivación, autoestima, incidiendo de manera positiva en las emociones y mejorando en las HHSS y competencias personales, entonces nuestro objetivo estaría cumplido y esto se podría extender al resto de la población.

Nuestro grupo de alumnado declara haber cambiado, reconociendo que algunas de sus habilidades han mejorado, otras no sabían que las tenían, han descubierto que la música es más que aprenderla o interpretarla, es la relación en grupo, es la adquisición de valores, destrezas, capacidades que no se relacionan directamente con ella y por ello manifiestan la posibilidad de seguir colaborando para que el aprendizaje del Lenguaje Musical en adultos tenga en cuenta los resultados y conclusiones de esta investigación y pueda aplicarse a los diferentes centros de enseñanza musical.

Objetivo 5. Dar propuestas para el diseño y mejora de la enseñanza del Lenguaje Musical para adultos en contextos no formales.

Tomando como referencia, además de la experiencia práctica con distintos grupos de alumnos a lo largo de multitud de cursos académicos, los resultados obtenidos y las con-

clusiones en este trabajo doctoral, hemos elaborado unas bases para el diseño de una propuesta de mejora para la enseñanza del Lenguaje Musical en adultos (que consta en el anexo 5), para cuya justificación además tomamos las siguientes leyes y decretos como referencia:

DECRETO 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. [2007/11701]

LEY 1/95, de 20 de enero, de la Generalitat Valenciana, de formación de personas adultas. [95/0661]

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Plan de Acción 2010-2011 del Ministerio de Educación, con la Ley de Economía Sostenible, y con el Real Decreto Ley 1/2011

Manifestando la carencia respecto a una programación didáctica dirigida a la asignatura de Lenguaje Musical para adultos y recordando las características de los alumnos adultos hemos elaborado a partir de la información obtenida, de los resultados y las conclusiones, las siguientes bases para nuestra propuesta didáctica:

- **DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

- La *competencia en comunicación lingüística*: vocabulario básico musical, y utilización del lenguaje en el aprendizaje musical.
- La *competencia matemática*: ritmo, los compases, los valores y figuraciones.
- La *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*: contaminación acústica, buenos hábitos acústicos, y la correcta utilización del aparato fonador o respiratorio.
- El *tratamiento de la información y competencia digital*: a través de los recursos y herramientas tecnológicas (modificación del sonido, el registro o reproducción).
- La *competencia social y ciudadana*: comunicación colectiva, trabajo cooperativo de grupo instrumental, vocal y/o mixto.
- La *competencia cultural y artística*: apreciar, comprender, valorar críticamente, expresar ideas, atender al patrimonio cultural.

- La *competencia para aprender a aprender*: concentración, memoria, sentido de organización y orden.
- La *competencia de autonomía e iniciativa personal*: trabajo individual y el esfuerzo autónomo en el estudio.

-

- **OBJETIVOS**

Contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes distribuidas entre la competencia comunicativa, competencia rítmica, competencia auditiva-perceptiva, competencia creativa, competencia instrumental y competencia musicológica.

- **CONTENIDOS CONCEPTUALES**

Pulso, acento, compás, fórmulas rítmicas, polirritmias, síncopas, pentagrama, notas, intervalos simples, canciones, claves de sol y fa (4ª), términos de expresión, criterios estéticos de los estilos y géneros de los repertorios, relación con otras artes, etc.

- **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

- Aplicación de la teoría musical a la práctica.
- Creación e improvisación.
- Reconocimiento, discriminación y análisis de elementos musicales y sonoros.
- Entonación y expresión vocal.
- Técnica de la voz.
- Lectura, reproducción e interpretación vocal.

- **CONTENIDOS ACTITUDINALES**

Respeto por las propuestas propias o ajenas, desinhibición, compañerismo, buena convivencia del grupo, sensibilidad y sentido estético, disfrutar con la experiencia musical, confianza, esfuerzo, etc.

- **METODOLOGÍA**

Dado el carácter eminentemente práctico de esta asignatura se atenderá a desarrollar metodologías activas y participativas en actividades de audición y expresión vocal y musical. El agrupamiento del alumnado se realizará en función de horarios y niveles, y no según

edad. Se sugieren dos cursos para un mismo nivel, repartiendo así los contenidos y diferenciando el ritmo de la clase, con una ratio comprendida entre 12-15 adultos.

- **RECURSOS MATERIALES**

Los materiales se confeccionan ex profeso. Las lecturas sólo son orientativas y un punto de partida para la creación e improvisación. Los materiales serán de distintos tipos: aros, instrumentos musicales sencillos, audios, piano, pizarra, proyector, ordenador con conexión a internet y altavoces, lecturas escritas, ejercicios teórico-prácticos, webs, etc.

- **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

En términos generales, la evaluación ha de ser formativa y continua. La escala de evaluación de competencias de lenguaje musical es perfectamente adecuada para valorar el nivel de adquisición de las mismas. Asimismo pueden adaptarse subescalas a diferentes momentos y fases del aprendizaje.

5.2. Limitaciones y prospectiva.

Esta investigación está sujeta a determinadas características contextuales que pueden entenderse y representan algún tipo de limitación. Entre ellas deben citarse las relacionadas con la muestra elegida para el estudio (tamaño, procedencia y homogeneidad), también las relacionadas con el tipo de diseño de investigación, pues no se recoge la evolución de las competencias personales y sociales debidas a la actividad musical propuesta, y finalmente la escasa literatura al respecto de experiencias en este ámbito concreto de lenguaje musical con adultos.

Como prospectiva entendemos que sería interesante comparar nuestros resultados con otros grupos similares, aumentar el tamaño y variedad de la muestra y analizar la evolución (pre-post) de las competencias personales y sociales en adultos que desarrollen un programa de Lenguaje Musical.

Asimismo, al tratarse de grupos de edad avanzada, con algunas deficiencias sensoriales que pueden verse afectadas, sería interesante valorar si tales deficiencias sensoriales pueden mejorar con la práctica de lenguaje musical.

Uno de los aspectos más sugestivos de nuestra investigación es el trabajo corporal relacionado con el lenguaje musical. El ámbito de la rítmica Dalcroziana es especialmente sensible al respecto, y creemos que una mayor difusión y desarrollo de dichos aspectos contribuiría al bienestar y mejor aprovechamiento de la actividad musical en adultos amateurs. Su inclusión en actividades vocales (coros) e instrumentales (bandas) podría ser motivo de modificar organizativamente tales instituciones dedicadas durante décadas a la educación musical en contextos no formales.

Por otra parte y dada la relevancia de nuestro estudio hemos contactado con la Federación de Bandas de Música de la Comunidad Valenciana, quienes tienen a su cargo más de 500 escuelas de música y podemos decir que están interesados en los resultados de nuestra investigación para poder implementar actuaciones que mejoren en su alumnado adulto (escaso todavía) los aspectos que analizamos en nuestra investigación. De este acuerdo es consciente la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana a través de la Subdirección de Innovación Educativa, quien apoyará esta iniciativa cuando se puedan conocer los resultados de nuestro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (2008). *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Abad, F. (2007). *¿Do Re Qué? Guía práctica de iniciación al lenguaje musical*. Madrid: Berenice Manuales.
- Adam, E. (2007). ¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambio? En F. López Rodríguez (dir.), *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. (pp.17-27). (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Adorno, Th. W. (2006). *Escritos musicales I-III. Figuras sonoras. Quasi una fantasía. Escritos musicales III*. Madrid: Akal.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación. Un enfoque de procesos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguirre De Mena, O. y De Mena González, A. (1992). *Educación musical (Manual para el profesorado)*. Málaga: Aljibe.
- Aguirre, P., Akoschky, J., Alsina, P., Ballesté, R., Barrios, M.P., Centeno, J., Díaz, M., Domeque, M., García Morte, E., Ginestà, A., Gutiérrez Serrano, F., Martín, C., Muñoz Muñoz, J.R., Oriols, J., Suárez, J. y Vega, S. (2005). *La música en la escuela: la audición*. (2ª ed.) Barcelona: Graó
- Alcaraz, M. J. y Pérez, F. (eds). (2010). *Significado, emoción y valor. Ensayos sobre filosofía de la música*. Madrid: La balsa de Medusa.
- Alonso, C. M., y Gallego, D.J. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson.
- Alsina, P. (2006). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. (7ª ed.). Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2007a). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En Díaz y Giráldez (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2007b). Competencias en educación musical. En *Eufonía Didáctica de la Música*, 41, 17-36.
- Alsina, P. (2010). Programar para enseñar musicalmente. En Giráldez, A. (coord.) *Didáctica de la música* Barcelona: Graó.
- Alsina, P., y Sesé, F. (2006). *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. (6ª ed.) Barcelona: Graó.

- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). *El aprendizaje creativo. 10 ideas claves*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, C. (2011). Modelos de aprendizaje en la educación primaria. *Arista digital*, 6, 250-255.
- Amador, L., Monreal, M.C., y Marco, M.J. (2001). El adulto: Etapas y consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros*, 3, 97-112
- Amat, O. (2009). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. (6ª ed.). Barcelona: Profit.
- Amat, O. (2002). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.
- Andre, Ch., y Lelord, F. (2002). *La fuerza de las emociones*. Barcelona: Kairós.
- Andrés Ocaña, J. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Alicante: ECU.
- Antunes, C (2006). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea.
- Antúnez, S., Del Carmen, L.M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2008) *Del proyecto educativo a la programación de aula*. (2ª ed.). (10ª reimpresión) 109. Barcelona: Graó.
- Aranda, R. (Coord.) (2008). *Atención temprana en educación infantil*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Araújo, A.M. (Coord.) (2004). *Pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- Arconada, M.A. (2006). *Cómo trabajar la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó.
- Area, M., Parcerisa, A. y Rodríguez, J. (Coords.). (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Argos, J., y Ezquerra, P. (ed.) (1999). *Principios del Currículum. IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Santander: Autores.
- Armstrong, Th. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-62). Barcelona: Graó.

- Arroyo, S. (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid: siglo xxi.
- Arroyo, M.V. (2009). Los métodos en la educación musical. *Enfoques educativos*, 30, 25-35.
- Aschero, S. (1990). *Sistema musical Aschero. Sonocolores. Método de flauta dulce*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Atlas, A.W. (2002). *La música en el Renacimiento*. Madrid: Akal.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Azeredo, T. (2003). *Comprender y enseñar. Por una docencia de la mejor calidad*. Barcelona: Graó.
- Bachmann, M.L. (1998). *La rítmica Jaques Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Barbera, N., y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas *Multiciencias*, 12 (2), 199-205, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Batey, M., y Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132, 355-429.
- Bautista, A., y Pérez-Echeverría, P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20, (1) 17-34
- Bavister, S., y Vickers, A. (2005). *Programación neurolingüística (PNL). Las claves para una comunicación más efectiva*. Barcelona: Amat.
- Baxter, H., y Baxter, M. (2002). *Cómo leer música*. Barcelona: Robinbook.
- Beauvillard, L. (2006). *Un instrumento para cada niño*. Barcelona: Robinbook.
- Begines, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Leeme*, 21, 1-16.
- Belvin, R.M. (1995). *Roles de equipo en el trabajo*. Bilbao: Universal.
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bernal, J., Epelde A, Gallardo, M.A., Rodríguez A. (2014). La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Eufonia*, 60, 50-59. Ramos, G. (2005). Elementos para el

- diseño de planes de evaluación de programas de teleformación en la empresa. *RELIEVE*, 11(2), 1-16.
- Bernarás, E., Garaigordobil M. y de las Cuevas C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Bernardo J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp.
- Bernardo C, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp
- Bernardo, J., y Basterretche, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp.
- Betés, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2008a). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Educación Emocional para la convivencia: las competencias emocionales. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Bisquerra, R. (2008b). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Lo enfoco de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (Cord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª. Ed.). Madrid: Editorial Muralla.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- Blanchard, M., y Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Blasco, F., y Sanjosé, V. (1994). *Los instrumentos musicales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Blázquez, M. (2004). *Manual de música*. Valladolid: Plaza edición.
- Bolado, A. (dir.). (1988). *Diccionario del español actual*. Barcelona: Grijalbo.

- Bolaños, G. (2002). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. Costa Rica: EUNED.
- Bolsterli, M., Bonneton, D., Capitanescu, A., Gather Thurler, M., Maulini, O., Muller, A., Perrenoud, Ph., Savoie-Zajc, L., y Vellas, E. (2006). *La escuela entre la autoridad y la "Zizaña"*. Barcelona: Graó.
- Borguñó, M. (1946). *Educación Musical escolar y popular*. Sta. Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular.
- Bossuat, Ch. (2007). Shinichi Suzuki. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música*, pp. 79-87. Barcelona: Graó.
- Bowles, Ch. L. (1991). Self- Expressed Adult Music Education Interests and Music Experiences. *Journal of Research in Music Education* 39. pp. 191-205.
- Bowles, Ch. (2002). Teachers of Adult Music Learners: An Assessment of Characteristics and Instructional Practices, Preparation, and Needs. *Applications of Research in Music Education*. vol. 21, (2), 35-41.
- Brockbank, A., y Mcbill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea De Formación Profesional*, 2, 8-14.
- Burley, J. (1987). Adult Music Education in the USA. [Educación Musical para Adultos en los EEUU]. *International Journal of Music Education*, 9, 33
- Burnard, P. (2010). Creativity in music education: Inspiring creative meditation in pedagogic practice. *Hellenic Journal of Music, Education, and Culture and Culture*, 1, 1-16.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ª ed.) Madrid: siglo xxi.
- Caballo, V. (2008). El entrenamiento en habilidades Sociales. En V. Caballo (comp.). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. (5ª reimpresión). Madrid: siglo xxi.
- Caldas, M.E., Castellanos, A., Hidalgo, M.L., y López, R. (2009). *Formación y orientación laboral*. Madrid: Editex.

- Calvin, W., y Bickerton, D. (2001). *Lingua ex Machina*. Barcelona: Gedisa.
- Calvo, M. (2005). *Formación ocupacional. Formador de formadores*. Sevilla: MAD.
- Calvo, M. (2006). *Formación abierta y a distancia. Formación profesional ocupacional*. Sevilla: MAD.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, F.J., Rodríguez, L., García, J., y Antuña, M.A. (2005). *Introducción a la psicología de la personalidad aplicada a las Ciencias de la Educación*. Madrid: MAD.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Carreras, C. (2003). *Aprender a formar. Educación y procesos formativos*. Barcelona: Paidós.
- Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., y Serrats, M. G. (2006). *Cómo educar en valores*. (14ª ed.) Madrid: Narcea.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. (2ª ed. 1ª reimpresión.) México: Progreso.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carter, R. (2002). *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona: RBA Libros.
- Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-38.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. (2ª ed.) Chile: Cuarto propio.
- Castañeda, D., y Pérez-Acosta, A. (2005). ¿Cómo se produce el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional? Una explicación más allá del proceso de intuir. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24, 3-15.
- Castañer, M. (Coord.). Grasso, A., López, C., Mateu, M., Motos, T. y Sánchez, R. (2006). Inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas. *Tándem*, 233. Barcelona: Graó.
- Castejón, J.L. y Navas, L. (Eds.) (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- Castro, M. (2003). *Música para todos. Una introducción al estudio de la música*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Chacón, Y., y Moncada J. (2006). Relación entre personalidad y creatividad en estudiantes de educación física. *Actualidades investigativas en educación*, 6, 1.
- Chacón, L.A. (2012). ¿Qué significa “evaluar” en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9 (1), 1-25.
- Chailley, J. (1991). *Compendio de musicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chailley, J., y Challan, H. (1964). *Teoría completa de la Música*. París: Alphonse Leduc.
- Chan, D.W. (2003). Multiple Intelligences and perceived self-efficacy among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Education Psychology*, 23 (5), 512-533.
- Chapuis, J. (1994). Aspectos rítmicos. Método Edgard Willems. *Música y Educación*, 17, 71-87.
- Child, D. (1975). *Psicología para los docentes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Chourio, J. A., y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 24. 28-55.
- Coba, E. y Grañeras, M. (dir.) (2009). *Informe del sistema educativo español 2009, vol. 2*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Coll, C. (Coord.), Gotzens, C., Monereo, C., Onrubia, J., Pozo, J. I., y Alonso Tapia, C. (2003). Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria. *Psicología de la instrucción. La enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria*. (3ª ed.) Barcelona: Horsori.
- Coll, C. (Coord.), Miras, M., Onrubia, J., y Solé, I. (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa.
- Colom, A.J. (Coord.), (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel (2ª edición).
- Conde, J., Martín, C., y Viciano, V. (2004). *Las canciones motrices: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. (3ª ed.). Barcelona: Inde.
- Cooke, D. (1959). *The Language of Music*. Londres: Clarendon.
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Limiñana, R. (2006). *CREA: Inteligencia creativia. Una medida cognitiva de la creatividad*. (Manual). (2ª ed.). Madrid: TEA.

- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cortello, C. (2009). *Everything we need to know about business we learned playing music*. Metairie, LA: La Dolce Vita Publishing.
- Creech, A., Hallam, S.; Varvarigou, M., McQueen, H. y Gaunt, H. (2013) Active music making: a route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, 133, 36.
- Csiksentmihalyi, M. (1999). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación no formal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La inserción entre el significado, la interacción y el discurso. Crítica y fundamentos*. Barcelona: Graó
- Cuenca, M. (2008). *La educación para el ocio, una parte esencial de la educación permanente*. En López-Barajas, E. (Coord.) (*Estrategias de formación en el siglo XXI* (3ªed.). Barcelona: Ariel.
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. (2a ed.) Barcelona: Inde.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Day, Ch. (2006) *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid Narcea.
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Dave, R. H. (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2008). *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Barcelona: Paidós.
- De Candé, R. (1981). *Historia universal de la música*. (Tomo I). Madrid: Aguilar.
- De Pagès, E. y Reñé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento. Técnicas de concentración y relajación en el aula*. Barcelona: Graó.
- De Van-der Hofstadt Roman, C.J. (2005) *El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal*. (2ªEd.). Madrid: Díaz Santos.

- Decroly, O. y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Del Bianco, S. (2007). Jacques-Dalcroze. En Díaz, M., Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 24-32). Barcelona: Graó.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dennis, B. (1991). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Plaza Edición.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Zaragoza: Inde.
- Díaz, M. C. (2003). *La creatividad en la expresión plástica. Propuestas didácticas y metodológicas*. Madrid: Narcea.
- Díaz, M., y Riaño, M.E. (2007). *Creatividad y educación musical*. Santander Universidad de Cantabria.
- Díaz, M., y Giráldez, A. (coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC.
- Doron, R. y Parto, F. (2008). *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid: Akal.
- Dubreucq-Choprix, F., y Fortuny, M. (1988). La escuela Decroly de Bruselas. *Cuadernos de pedagogía*, 163.
- Duke, R. A. (2010): *Intelligent music teaching. Essays on the core principles of effective instruction*. Texas: Learning and Behavioural Resources.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. (6ª ed.) Barcelona: Graó.
- Elgström, E. (2007). La formación vocal: una matèria pendent en els estudis de Magisteri a l'Estat espanyol. *Guix: Elements d'acció educativa*, 332, 71-83.
- Elgström, E. (2009). L'educació vocal en la formació inicial dels docents a l'Estat espanyol: situació i propostes de canvi. *Temps d'Educació*, 36, pp. 247-258.
- Elizalde, L. (1982). *Canto escolar I, II y III*. Madrid: Claretianas.

- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A., Lagares, A. R. y García Fraile, J. A. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica: glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. (2ª Ed.). Cuenca: Plaza Edición.
- Escudero, P. (1996). *Lenguaje musical y Didáctica de la Expresión Musical I y II*. Madrid: Real Musical.
- Espinosa, S. (2007). *Creación y pedagogía: los compositores van al aula*. En Díaz, M., Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música* (pp. 107-112). Barcelona: Graó.
- Esteban, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior. Tipologías. *Humanismo y trabajo social*, 6, 139-153
- Evans, R. (2005). *Cómo leer música*. Madrid: Edaf.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 2.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42- 48.
- Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía (2009). Métodos pedagógico-musicales para secundaria. *Temas para la Educación*. 3, 5-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Fernández Berrocal, P., y Ramos, N. (2009). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. (4ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Fernández, M. R. (2008). El cuerpo en la estructura de la personalidad: PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(2) 175-198.

- Fernández, J. (2007) Edgar Willems. En Díaz, M., Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música* (pp. 43-54). Barcelona: Graó.
- Ferreira, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- Fraser, A., Froseth, O. J., y Weikart, Phyllis (2001). *Música y movimiento. Actividades rítmicas en el aula*. Barcelona: Graó.
- Frega, A.L. (2006). *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Bonum.
- Frega, A.L. (2007). *Interdisciplinariedad. Enfoques didácticos para la educación general*. Buenos Aires: Bonum.
- Frega, A.L. (2008). *Música para maestros*. (7ª reimpresión). Barcelona: Graó.
- Fregtman, C. (1990). *Música transpersonal. Una cartografía holística del arte, la ciencia y el misticismo*. Barcelona: Kairós.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. (10ª ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fubini, E. (1996). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- Fuentes, P. y Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles.
- Galera, A. (2001). *Manual de didáctica de la educación física I. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición*. Barcelona: Paidós.
- García Aretio, L. (1998). *El aprender adulto y a distancia*. Publicado en *Educadores*, 145, 19.
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 3(6), 43-52.
- García Galindo, R. (2010). La pedagogía de Célestin Freinet: El educador. *Autodidacta* 3, 85-105.
- García López, D. (2009). Análisis del role playing como habilidad social en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos. *Enfoques educativos*, 12, 32-42.
- García Hoz, V. (Dir.). (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: Rialp.
- García Mínguez, J. (2004). *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.

- García Rojas, A.D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI, Revista de Educación, 12*, 225-240. Universidad de Huelva.
- García Ruso, H.M. (2003). *La danza en la escuela*. (2ª Ed.) Barcelona: Inde.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995a). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995b). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004a). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2004b): Discipline, understanding, and community. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 233-236.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H.; Feldman, D.H. y Krechevsky, M. (2001). *El proyecto spectrum. Tomo III: Manual de evaluación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Morata.
- Geibler K., y Hege, M. (1997). *Acción socioeducativa. Modelos. Métodos. Técnicas*. Madrid: Narcea.
- Generalitat de Catalunya (2007). Decret 142/2007. *DOGC n° 4915*, p. 21822-21870.
- Gervilla Castillo, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Gil Pérez, M., Iglesias González, J. y Robles Ojeda, G. (1994) *Lenguaje musical rítmico y Lenguaje musical melódico*. Málaga: Ed. Si bemol.
- Gil, R. (2007). *Neuropsicología* (4ª ed.). Barcelona: Masson.
- Gilbert, A.G. (2003). Toward Best Practices in Dance Education Throught the Theory of Multiple Intelligences. *Journal of Dance Education, 3*(01), 28-33.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno-Bayón, A. (1998). *Comprendiendo cómo somos. Dimensiones de la personalidad*. (3ª ed.). Bilbao: Desclée de Brower.

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. (12ª. Ed.). Madrid: Morata.
- Giné, N., y Parcerisa, A. (2007). *Evaluación en la educación secundaria: elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. Barcelona: *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 49-57.
- Giráldez, A. (2011). Educación musical y competencias transversales. *Aula de innovación educativa*, 200, pp. 36-39.
- Gismero, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA EDICIONES.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. (70ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R, y Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gómez-Ariza, C., Bajo, M.T., Puerta-Melguizo, M.C., y Macizo, P. (2000). Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje. *Cognitiva*, (12) 1, 63-87.
- Gómez, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, pp.199-214.
- González Garza, A.M. (2009). *Educación Holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.
- González Martínez, J.M. (1999). *El sentido de la obra musical y literaria: aproximación a la semiótica*. Murcia: Editum.
- González Martínez, L. (1993). Un acercamiento metodológico a la investigación cualitativa. *Sinéctica*, 3, 1-12.
- González Montegudo, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. En Trilla, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (4ª Ed.). Barcelona: Graó.
- González Ornelas, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. (1ª reimpresión). México: Pax,
- González Rey, F. (1991). La personalidad y su importancia en la educación. *Educación y ciencia*. Vol. 11(3), 25-29

- González Rey, F. (1991). La personalidad y su importancia en la educación. *Educación y ciencia*, 11 (3), 25-29.
- González, A.P. (1996). Hacia un nuevo modelo de formación de personas adultas. *Diálogos*, 6-7, 5-10.
- González, A.P., y Gisbert, M. (1990). Bases psicológicas de la educación de adultos. *Herramientas*, 22, 7-9.
- González, J., Monro, A., y Silberstein, K. (2004). *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*. (9ª impresión). México: Pax México.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, M.P., Silva, M., y Marín, J. (2009). *La aventura de trabajar en equipo*. Lleida: deParis.
- Goñi, J. M. (2005). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario. Barcelona, España: Octaedro. ICE-UB.
- Grabner, H. (2001). *Teoría general de la música*. Madrid: Akal.
- Granda, J., Cortijo, A., y Alemany, I. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Education & Psychology. I+D+i*. España: Editorial EOS
- Grazioso, G. (2007). IL método de Laura Basi. *Revista Electrónica de LEEME*, 20., 1-8.
- Graves, O. (2011). Arte y creatividad en la intervención social en espacios educativos. En: Carnacea, A. y Lozano, A. *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*, pp. 225-234. Madrid: Grupo 5.
- Grout, D.J., y Palisca, C. V. (1995). *Historia de la música occidental*. (2ª ed.). (6ª reimpresión). Madrid: Alianza.
- Guerrero, C. (2003). Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional. *Educatio*, 20-21, 185-212.
- Guilera, LL. (2007). *Más allá de la inteligencia emocional. Las cinco dimensiones de la mente*. Madrid: Paraninfo.
- Gustems, J., y Calderón, C. (2005). No t'emocionis... escolta!. L'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347.

- Gustems, J., y Calderón, C. (2013). La investigación en creatividad: modelos teóricos, evaluación y propuestas para su desarrollo. En J. Gustems (ed.). *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*. Barcelona: Dinsic.
- Gustems, J., y Elgström E. (2008). Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales. Barcelona: Graó.
- Gustems, J., Gale, R., y Gimeno, P. (2009). Música i acció comunitària, un territori que cal conquerir. *Guix*, 360. 11-14.
- Güell, M. (2008). *El mundo desde Nueva Zelanda. Técnicas creativas para el profesorado*. Barcelona: Graó.
- Habermeyer, S. (2001). *Cómo estimular con música la inteligencia de los niños*. México: Selector.
- Hannaford, C. (2009). *Aprender moviendo el cuerpo: no todo el aprendizaje depende del cerebro*. México: Pax.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. J. y North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 1, 71- 83
- Havighurst, R.J. (1978). *Youth in social institutions*. University of Chicago Press
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La educación musical en el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 201, 74-81.
- Hennessey, B. A., y Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annuary Review Psychologist*, 61, 596-598.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2002). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, J. (2011): *La supervisión y la tutoría d prácticas. Funciones, objetivos y posibilidades en la formación universitaria*. Trabajo Social en el Espacio Europeo: Teoría y Práctica. Grupo 5.Madrid. 421-469.
- Higgins, L. (2013). Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad. Universidad de Boston (EE. UU.) *RIEM, Revista Internacional de Educación Música*, 11, 53-58.
- Hoinville, G. y Jowell, R. (1978): *Survey Research Practice*. Londres: Heinemann Educational Books.

- Hollingshead, A.B. (1975). *Four factor index of social status*. New Haven (Connecticut): Department of Sociology, Yale University.
- Imbernón, F. (2007a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (7ª ed.). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007b). *Celéstin Freinet y la cooperación educativa*. En Trilla, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (Coord.), Alonso, M.J., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A., Ruiz de Gauna, P. (2007c). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona Graó.
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía de Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music and Education*. New York and London: G. P. Putnam's Sons.
- Jaramillo, G. (2008). *Introducción a la Historia de la Música. Curso de apreciación musical*. Colombia: Universidad de Caldeas.
- Jáuregui, J.A. (1998). *Cerebro y emociones. El ordenador emocional*. Madrid: Maeva
- Jauset, J. A. (2008). *Música y neurociencia: la musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: UOC.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Jofré Fradera, J. (2009). *La práctica del lenguaje musical. La jerarquía de los sonidos. Fundamentos técnicos y sistemas de organización en la música occidental*. Barcelona: Robinbook.
- Jonquera Jaramillo Mª C. (2004). Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-55.
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación, en Parcerisa, Artur (dir.) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (5ª reimpresión). Barcelona: Graó.
- Jordana, M. (2008). La contribución de la música en la estimulación de procesos de adquisición del lenguaje. *Eufonía*, 43, 49-62.
- Juntunen, M.L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu: Oulu University Press.

- Juslin, P. N., Liljeström, S. Laukka, P. Västfjäll D., y Lundqvist L.O. (2011). Emotional reactions to music in a nationally representative sample of Swedish adults: Prevalence and causal influences *Musicae Scientiae*, 15(2), 174-207.
- Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103, 5, 9-15.
- Kellman, R. H. (1986). Developing music programs for older adults. *Music Educators Journal*, 72, 5, 30-33.
- Kelly, W.A. (1982). *Psicología de la educación*. (7ª ed.). Madrid: Morata.
- La Belle, T. J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Lacárcel, J. (1995). *Musicoterapia en educación especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Lafarga, M. (2000). Música y Lenguaje. Una experiencia educativa para la formación del profesorado de educación musical. *Leeme*, 5. Actas de las I Jornadas de Educación Musical. Ceuta 1-3 octubre 1998
- Lafarga, M. (2008). Principios generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico, en *Eufonía*, núm. 43, 7-18. Barcelona: Graó.
- Lago, P., Piñero, C. y Pliego De Andrés, V. (coords.) (2007). *Homenaje a Montserrat Sanuy Simón maestra de maestros y profesores de enseñanza musical en España*. Madrid: Musicalis.
- Langer, S. K. (1951). *Philosophy in a new Key*. Londres: Oxford University Press.
- Lanza, A. (1980). *Historia de la música*, 12. *El siglo XX*. Madrid: Turner Música.
- Larrosa, F. (2010). *Deberes y derechos del profesorado y de la comunidad educativa*. Alicante: Editorial club universitario.
- Larue, J. (1989). *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Labor.
- Latorre, A., y Fortes, Ma. C. (1997). Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. *Eufonía, Didáctica de la música*, 8, 1-9.
- Latorre, A. (2007). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Laucirica, A., Ordoñana, J.A., y Muruamendiaraz, N. (2009). Consideraciones preliminares en el diseño de programas informáticos para el desarrollo Rítmico. *Leeme*, 24, 49-63.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

- Learreta, B. (Coord.), Sierra Zamorano, M.A. y Ruano Arriaga, K. (2005). *Los contenidos de la expresión corporal*. Barcelona: INDE.
- Learreta, B., Cruz, A., y Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, 3.
- Legrand, L. (1993). Célestin Freinet *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), XXIII, (1-2) 425-441.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Leewen, Th. Van. (1999). *Speech, music, sound*. Londres: McMillan.
- Lehman, H. (1953). *Age and achievement*. Princeton. Princeton Univ. Pres.
- Lehmborg, L., y Fung, C. (2011). Benefits of Music Participation for Senior Citizens: A Review of the Literature. *Music Education Research International*, 4, 19-30.
- León, A. (2004). *Psicopedagogía de los adultos*. (9ª ed.). Madrid: siglo xxi.
- Lerdahl, F., y Jackendoff, R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid: Akal.
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Ley Orgánica 2/2006* (2006). BOE nº106, 17158-17207.
- Llacer, F. (1982): *Guía analítica de formas musicales*. Madrid: Real Musical.
- Llinás, R. (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Editorial Norma.
- López, B., Fernández, I. y Márquez, M.E. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, (6) 501-522.
- López-Barajas, E. (Coord.) (2008). *Estrategias de formación en el siglo XXI* (3ªed.). Barcelona: Ariel.
- López-Barajas, E. (Coord.) (2009). *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- López Camps, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Cisspraxis.
- López Cano, R. (2005). Los cuerpos de la música: introducción al dossier música, cuerpo y cognición. *Trans. Revista transcultural de música*. 9.
- López Ibor, S. (2007). Carl Orff. En Díaz, M. Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música*, pp. 71-79. Barcelona: Graó.
- López Pastor, V.M. (coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

- López, E., y Sarrate, M. L. (2002). *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.
- López, R. (2008). Música y retórica: encuentro y desencuentros de la música y el lenguaje. *Eufonía*, 43, 87-99.
- Lowe, J. (1978). *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ludojoski, R. L. (1978). *Antropología o Educación del Hombre*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Luecke, R. (2004). *Desarrollar la gestión de la creatividad de la innovación*. Barcelona: Deusto.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Malbrán, S. (2007a). *El oído de la mente*. Madrid: Akal.
- Malbrán S. (2007b). Las competencias del educador musical: sí pero... *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 37- 48. Barcelona: Graó.
- Mallart, J. (2002). Competencias básicas y enseñanzas mínimas del currículum de Lengua. *Revista de Educación*, 329, 219-238.
- Malmerg, B. (2003). *Los nuevos caminos de la lingüística* (22ª ed.) Madrid: Siglo XXI.
- Maneveau, G. (1993). *Música y Educación*. Madrid: Rialp.
- Marafioti, R. (2005). *Charles S. Peirce: El éxtasis de los signos*. (2ª ed.) Buenos Aires: Biblos.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo aprender a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marina, J.A. (2009). Educación del carácter, núcleo de la personalidad. *Cuadernos de pedagogía*. Pág. 396.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librería deportiva ESM.
- Marqués, R. (2006). *Saber educar. Un arte y una vocación*. Madrid: Narcea.
- Martenot, M. (1979). *Solfeggio: Formación y desarrollo musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva. Teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos.

- Martín, C., y Neuman, V. (2009). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 13, 154-171.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63-67.
- Martín, M.J. (2005). Del movimiento a la danza en la educación musical. *Educatio siglo xxi*, 23, 125-140.
- Martín, A. (1986). Fundamentos de teoría musical. *Los grandes temas de la Música*, 4. Pamplona: Ed. Salvat, 4-33.
- Martínez, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Martínez Celdrán, E. (2002). *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanística*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, P., y Torres, H. (2011). La música y la personalidad: factores sociodemográficos y culturales relacionados. *Revista chilena neuropsicología*, 6 (2), 119-124.
- Martínez Riera, J. R., Sanjuán Quiles, A., Cibanal, J. L. y Pérez Mora, M. J. (2011). Role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería. Valoración de los profesores. *Revista Educação Skepsis*, 2 (III), 1387-1462.
- Marzo, A., y Figueras, J.M. (1990). *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. Barcelona: Horsori.
- Maslow, A.H. (2008). *La personalidad creadora*. (8ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Maté, M. (2003). *Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad*. En López Rodríguez, F. (dir.). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Mateo, J. (2000). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: UOC.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2009). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso. MSCEIT*. Madrid: TEA Ediciones.
- McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mcmanus, Ch. (2007). *Mano derecha, mano izquierda: los orígenes de la asimetría en cerebros, cuerpos, átomos y culturas*. Barcelona: Intervención cultural.
- Mead, V. H. (1994). *Dalcroze eurhythmics in today's music classroom*. Nueva York: Schott Music Corporation.

- Medina Fernández, Ó. (2000). Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Revista educación XXI* (3), 91-140.
- Menéndez, C., y Moreno, F.X. (2006). *Ergonomia per a docents. Anàlisi de l'ambient de treball i prevenció de riscos*. Barcelona: Graó.
- Merriam, S. (2004). The Changing Landscape of Adult Learning Theory. *Review of Adult Learning and Literacy*, 4(6), 221-236.
- Mesonero, A. (1995) *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Meyer, L.B. (1967). *Music, the Arts and Ideas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, L. B. (1978). *Explaining Music: Essays and Explorations*. Chicago: Chicago University.
- Michels, U. (1991). *Atlas de música*, 2 vols. Madrid: Alianza.
- Michels, U. (1982). *Atlas de música*. (12ª Reimpresión) Vol. 1 Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación. (2009). Nuevas funciones de la evaluación. *Serie: Aula permanente*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2001). *Education development. Spanish National Report 2001*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006a). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006b). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- Mithen, S. (2005). *The Origins of Music. Mind and Body*. Londres: Weidenfeld & Nicholson.
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción, Paulo Freire: nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Anthropos.
- Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M.y Pérez, M.L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. (12ª ed.) Barcelona: Graó.
- Monjas, I. y González, B. (dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Montesinos, D. (1999). *Unidades didácticas para Bachillerato III. Expresión corporal*. Barcelona: INDE.

- Montesinos, D. (2004). *Expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE.
- Moya, M. del V., y Bravo, R. (2009). Creatividad y música para todos: una experiencia musical creativa con personas mayores. *Creatividad y Sociedad*, 13, 212-236.
- Moya, J., y Luengo Horcajo, F. (Coords.), Asociación proyecto Atlántida (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Muñiz, V. (1992). *Introducción a la filosofía del lenguaje II: cuestiones semánticas*. Barcelona: Anthorpos.
- Muñoz, J. R. (2002). La vuelta al mundo musical. *Eufonía. Didáctica de la música*, 26, 53-61.
- Muñoz, J. R. (2007) Justine Bayard Ward. En Díaz, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música* (pp. 33-42). Barcelona: Graó.
- Muñoz, C., Crespí Rupérez, P., y Angrehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid: Paraninfo.
- Murcia, M. (1980). *Formación Musical I, II*. Madrid: Real Musical.
- Murcia, M. (1981). *Formación Musical Didáctica*. Madrid: M. Murcia.
- Murga, M. A., y Quicios, M. P. (Coord.) (2006)). *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.
- Muset Adel, M. (2007). Ovide Decroly; la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En Trilla, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (4ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. Psicopedagogía y educación musical. *Eufonía*, 34, 44-59.
- Myers, D. E. (1992). Teaching learners of all ages. *Music Educators Journal* (Dec.) 79, (4), 23-26.
- Natale, M. L. (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- Navarro, V. (2002). *EL afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Navarro, R. (1999). *Las emociones en el cuerpo. Cómo afectan nuestro carácter y cómo sanarlas*. México: Pax.

- Navarro, M.J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Almería: Procompal.
- Newbold, Cl. T. (1999). Multiple Intelligences and the Artistic Imagination: A case Study of Einstein and Picasso. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72(3), 153-155.
- Nieto, S., y Recamán, A. (2010). Investigación y conocimiento científico en educación. En Nieto, S. y Rodríguez M^a J. *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Obler, L.K. y Gjerlow, K. (2001). *El lenguaje y el cerebro*. Madrid: Akal.
- Oliver, A. y Adalgisa Scaglia, M. (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires: Biblos.
- Ontoria, A., Gómez, J. P. R., Molina, A., De Luque, A. et al. (2006a). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A., y Vélez, U. (2006b). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- Ördög, L. (1989). Caminos de la enseñanza de la música en Hungría a partir de Kodály. En Iglesias, A. *Cursos de verano. La Enseñanza de la Música en España*. Pp. 43-56. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME*, 16.
- Oriol, N. (2007a). Luis Elizalde Ochoa. En Díaz, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (p.92). Barcelona: Graó.
- Oriol, N. (2007b). Joan Llongueres. En Díaz, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 87-89). Barcelona: Graó.
- Oriol, N. (2007c). Irineu Segarra. En Díaz, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp.89-90). Barcelona: Graó.
- Oriol, N. (2007d). M. Rosa Font Fuster. En Díaz, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (p.90). Barcelona: Graó.

- Oriol, N. (2007e). Montserrat Sanuy. En Díaz, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (p.91). Barcelona: Graó.
- Oriol, N. (2007f). M^a de los Ángeles Cosculluela Mazcaray En Díaz, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (p.93). Barcelona: Graó.
- Ortega, M.C., y Ortega, I. (2009). *El paradigma de la educación continua. Nuevos contextos formativos para el desarrollo de la educación permanente*. Madrid: UNED.
- Ortiz, M.A. (2009). La creatividad como valor añadido en los contenidos informativos. *Creatividad y Sociedad*, 13, 237-260.
- Ortiz, E.M. (2007). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. (6^a ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Otaola, P. (2000). *Tradición y modernidad en los escritos musicales de Juan Bermudo*. Zaragoza: Reichenberger.
- Owen D. (2010) Challenges in teaching adult music students in the instrumental studio [Retos en la enseñanza de los estudiantes adultos de música en el estudio instrumental] *e-journal of Studies in Music Education* 8, (2), 19.
- Pahlen, K. (1978). *La Música en la Educación Moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pajares, R.L. (2010). *Historia de la música. Con imágenes y audiciones*. Madrid: Visión libros.
- Palladino, E. (1981). *Educación de adultos*. Buenos Aires: Humanitas.
- Parcerisa, A. (2006). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. (6^a ed.). Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (2007a). Las competencias como referentes para la práctica educativa. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 6-16.
- Parcerisa, A. (2007b). *Didáctica de la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. (7^a Ed.). Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (dir.) (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (5^a reimpresión). Barcelona: Graó.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música*. (2^a ed.). Madrid: Pearson.
- Pastor, P. (2008). La enseñanza de la competencia lingüística musical. *Eufonía*, 43, 74-86.
- Paula, I. (2000). Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención. *Cuadernos de educación*. Barcelona: Horsori.

- Paynter, J. (1972). *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Paynter, J. (1999) *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Pedro, D. (1993): *Manual de formas musicales*. Madrid: Real Musical.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical *Trans. Revista transcultural de música*. 9.
- Pellicer, M. C. (2000). *Los dibujos de los zurdos: percepción y lateralidad*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Peñafiel, E., y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Perandones, M. A. (1992). *Nueva metodología del Lenguaje Musical*. Madrid: Mundimúsica.
- Pérez, A. (Ed.). (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires: Biblos.
- Perrenoud, Ph. (2007a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (3ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2007b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. (7ª ed.). Barcelona: Graó.
- Peyronie, H. (2001). *Célestin Freine. Pedagogía y emancipación*. Madrid: siglo xxi.
- Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Picado, F. M. (2002). *Didáctica general. Una perspectiva integradora*. (2ª reimpresión). Costa Rica: EUNED.
- Pliego, V. (1996). Oír y ver: la sinestesia como soporte para la comprensión musical a través de la escritura. *Música y Educación*, 26, 85-60.
- Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pozo, J. L. (2006). *Teoría cognitivas del aprendizaje*. (9ª. Ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarria, M., P., Mateos, M., Martí, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pulgar, J.L. (2005). *Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Quinquer, D. (2008). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo, en Parcerisa, A. (dir.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (5ª reimpresión). Barcelona: Graó.

- Quintana, J. M (coord.). (1991a). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.
- Quintana, J.M. (1991b). *Pedagogía comunitaria*. Madrid: Narcea.
- Quintana, J.M. (2004). *La educación está enferma. Informe pedagógico sobre la educación actual*. Valencia: Nau llibres.
- Ramos, G. (2005). Elementos para el diseño de planes de evaluación de programas de teleformación en la empresa. *RELIEVE*, 11(2), 1-16.
- Ramos, N., Enríquez, H., y Recondo. (2012). *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Kairós.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprender a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Regelski, Th. A. (2009). La música y la educación musical. Teoría y práctica para “marcar una diferencia” Lines, D. K. (Comp.) *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*. (pp. 21-44). Madrid: Morata.
- Rentfrow, P. T. and Gosling, S.D. (2003) The Do Re Mi’s of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1236–1256.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del lenguaje*. Barcelona: Montesiños.
- Reyes, M. (2002) Profesionalidad y deontología docente: aspectos críticos. *Nuevas políticas de la educación superior* pp. 521-542. A Coruña: Netbiblo.
- Ribes, R., Agulló, M.J., Corduras, J., Ribes, G.R., Marsellés, M.A., y Valls, J. (2004). “Quiero enseñar... ¿me enseñan?”. El desarrollo de competencias personales durante el período de prácticum en la formación inicial de maestro EE. *Revista de Enseñanza Universitaria* 24, 99-115.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: Inde.
- Rius, N. (2000). *El lenguaje musical. Propuestas didácticas para los tres ciclos de primaria*. Barcelona: Ceac.

- Rodríguez, R.M., Caja, M.M., Gracia, P., Velasco, P.J., y Terrón, M.J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 213-241.
- Rodríguez, R. (1990). Repertorio definido de términos gramaticales empleados en la educación intermedia. En GARCÍA HOZ, Víctor (dir.). *Enseñanza de la lengua en educación intermedia*. (p. 46). Madrid: Rialp.
- Rodríguez, C. (2000). Mesa redonda: "investigación aplicada" la educación musical en los niveles profesionales. *Leeme. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5.
- Rohwer, D. (2005). Teaching the adult beginning instrumentalist: ideas from practitioners. *International Society for Music Education*, 23(1), 37-47.
- Rojas, P. (2003). La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento. *Laurus*, 9, (15), 80-89.
- Román, A. (2008). *El lenguaje musivisual. Semiótica y estética de la música cinematográfica*. Madrid: Visión Libros.
- Romans, M., y Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria*. Barcelona: Paidós.
- Rotta, N., Ranzan, J., Ohlweiler, L., Soncini Kapzink, N., y Steiner, S (2007). Síndromes del hemisferio no dominante. *Medicina (Buenos Aires)*, 67(1), 593-600.
- Roulston, K. (2010). There is no end to learning': Lifelong education and the joyful learner. *International Journal of Music Education* 28, 341, 341-352,
- Rubio, Á. y Álvarez, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Díaz Santos.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salamanca, A.B., y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27.
- Salinas D. (2002). *Mañana examen. La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Salkind, N.J. (1997). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sandor, F. (1981). *Educación Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical.
- Sans, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes: Construcción de instrumentos. *Cuadernos de docencia universitaria*, 2. Barcelona: ICE / Octaedro.
- Santiuste, V. (1991). *Hijos con problemas de lenguaje*. Barcelona: Ed. CEAC

- Sanuy, M. (1996). *Aula sonora (Hacia una educación musical en primaria)*. (2ª ed.) Madrid: Morata.
- Sanz, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sarramona, J. (1997). *Teories d'aprenentatge de base cognitivista*. Barcelona: UOC.
- Sarramona, J., Vázquez, G., y Colom, A.J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. (2ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Sassano, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad*. Buenos Aires: Stadium.
- Scott, E. (2012). Lifelong Learning: Adults' Perceptions of Learning a Musical Instrument. *Innovation and Empowerment: SNU-Tulsa Research Journal*, 4, Issue 1.
- Schaeffer, P. (1996). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza.
- Schafer, R. Murray. (1969). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. Murray. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, M. (1981). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schaub, H., y Zenke, K. G. (2001) *Diccionario Akal de pedagogía*. Madrid: Akal.
- Schippers, H. y Bartleet, B.L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*, 31(4), 454-471.
- Schwarz, A. A., y Ronald, P. S. (2002). *Cúrate con la música*. Barcelona: Robinbook.
- Seguí, S. (1975). *Teoría musical I*. Madrid: Unión Musical Española.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase. Una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de la música contemporánea en las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *HOLOGRAMÁTICA. IV (7) 3*, 123 – 146.
- Sociedad Didáctico-Musical (1979). *Progreso musical. Método especial de solfeo. Primera parte*. Madrid: Sociedad didáctico-musical.
- Soler, J. (1987). *LA música-I. De la época de la religión a la edad de la razón*. (2ª ed.). Barcelona: Montesinos.

- Sonia, N. (2006). *Inteligencias múltiples. Manual práctico para el nivel elemental*. Puerto Rico: La editorial, Universidad de Puerto Rico.
- Soto, R. (2003). La Inclusión Educativa: Una Tarea Que Le Compete A Toda Una Sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3, (1), 1-16.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Stigliano, D., y Gentile, D. (2008). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. (1ª reimpresión) Argentina: Noveduc.
- Storms, G. (2007). *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*. (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Storr, A. (2007). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. A. (2007). Zoltán Kodály. En Díaz, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música* (pp. 63-70). Barcelona: Graó.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. (2ª ed.) Madrid: Morata.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.
- Titone, R. (1986). *Psicodidáctica*. (2ª ed.) Madrid: Narcea
- Tobón S., Rial, A., Carretero, M.A., y García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torre, J.C., y Gil, E. (Eds.). (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Touriñán J. M. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.
- Tous, JM., Pont, N., y Muiños, R. (2003). IA-TP. *Inventario de Adjetivos para la Evaluación de los Trastornos de Personalidad*. Madrid: TEA EDICIONES.
- Trallero, C. (2004). *El despertar del ser harmònic. Musicoteràpia autorealitzadora*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- Trilla, J. (Coord.) (2007). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. *Fundamentos de la educación*. 159. (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Trilla, J., Gros, B., López, F., y Martín, M.J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Trilla, J. y Sarramona, J. (1992). *La educación no formal*. España: Pedagogía social.

- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st Century Skills; learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Universidad de Barcelona. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Uría, E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Valero, J.M (2003). *La escuela que yo quiero*. (4ª reimpresión). México: Progreso.
- Valøen, N. (1987). Adult Music Education in Norway. *International Journal of Music Education*, 9, 34-36.
- Varvarigou, M., Hallam, S., Creech, A., y McQueen, H. (2012). Benefits experienced by older people who participated in group music-making activities. *Journal of applied arts and health*, 3(2), 183-198.
- Varvarigou, M., Hallam, S., Creech, A., y McQueen, H. (2013). Different ways of experiencing music-making in later life: Creative music sessions for older learners in East London. *Research Studies in Music Education*, 35, 103-118.
- Vásquez, E.M. (2005). *Principios y técnicas de educación de adultos*. (4ª reimpresión). Costa Rica: EUNED.
- VV.AA. (1990). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.
- Veltri, A. (1982). *Apuntes de didáctica de la música*. Buenos Aires: Daiam.
- Vernia, A.M. (2010). Formación musical para adultos. Una propuesta pedagógica. Educación no formal. Situación actual y perspectiva de futuro del aprendizaje permanente. Valencia: Diputación de Valencia, Centre de Recursos i educació continua (págs. 303-313).
- Vernia, A.M. (2011). L'educació musical per a adults i la seua repercussió. Aprendre des de la família i amb la família. I Congreso de Educación. Vila-real 12-13 de marzo. Valencia: Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.
- Vernia, A.M. (2012). Lenguaje musical para adultos ¿Una tarea diferente? *Decisio*, 33, 47-52.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Villanueva, J.D. (2001). El aprendizaje de adultos. *Medicina de Familia (And)* Vol. 2(2), 165-171.

- Vivas, M., Gallego, D.J., y González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.
- Ward, J. B. (1964). *Método Ward. Primer año, libro del maestro*. Bilbao: Desclée.
- Webster, P. (2009). Children as Creative Thinkers in Music: Focus on Composition. En: L. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*, (pp. 421-428) Oxford, UK: Oxford University Press.
- White-Schwoch, T., Carr, K., Anderson, S., Strait, D., y Kraus, N. (2013). Older Adults Benefit from Music Training Early in Life: Biological Evidence for Long-Term Training-Driven. *The Journal of Neuroscience*, 6, 33(45), 17667-17674.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (1985). *L'Oreille Musicale. Tome 1. La préparation auditive de l'enfant*. Friburgo: Pro Musica.
- Willems, E. (1987). *Les Bases Psychologiques de l'Éducation Musicale*. Friburgo: Pro Musica.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación música*. Barcelona: Pro Musica.
- Willems, E y Chapuis, J. (1994). *Educación Musical Willems*. Fribourg: Pro Musica
- Wu, Sh-H., y Sulaiman A. (2009). A cross-cultural study of Taiwanese and Kuwaiti EFL students' learning styles and multiple intelligences. *Innovations in Education and Teaching International*, 46, 4, 393-403.
- Wuytack, J. y Boal, G. (2009) Audición musical activa con el musicograma. Buenas prácticas para la educación musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, 47, 43-55.
- Yamila, D., Donolo, D., y Ferrándiz, C. (2010). Laberintos de la mente. Perfil intelectual, creativo y motivacional de alumnos de arte. *Anales de Psicología*, 26, 2, 267-272.
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (13ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed.). Madrid: Narcea.

- Zamacois, J. (1986). *Teoría de la Música. Libro I*. Barcelona: Labor.
- Zamacois, J. (1993). *Tratado de Armonía*. Barcelona: Labor.
- Zamacois, J. (2002). *Teoría de la Música. I y II*. Barcelona: Idea Book.
- Zamorano, A. (1997). *Dictados progresivos*. Madrid: Música Mundana.
- Zapata, O. A. (1989). *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. México: Pax.
- Zaragozá, L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Zuazua, A. (2007). *El proyecto de autorrealización. Cambio, curación y desarrollo*. Alicante: ECU.

BIBLIOGRAFÍA EN LA RED

- Albaugh, S. (2000). La adaptación del método Kodály. [En línea] en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_108/a_1298/1298.htm [Consulta: 21 de febrero de 2012]
- Abril, C. (2012). Re-envisioning Music Teacher Education within the Methods Class University of Miami. En ISME. *30th ISME World conference on Music Education*. En línea e: http://issuu.com/official_isme/docs/30_abstracts/437 [Consulta: 12 de diciembre de 2014]
- Alonso, J. (s/f). *Motivar en la adolescencia: Teoría evaluación e intervención*. [En línea] en: http://www.uam.es/gruposinv/meva/indice_libro_motivar_adolescencia.html
- Alperson, R. (2012). Hoff-Barthelson Music School A Qualitative Study of Dalcroze Eurhythmic Classes as Adults Jaques-Dalcroze (1865-1950), the Swiss musician, composer and teacher, developed eurhythmics (good rhythm). En ISME. *30th ISME World conference on Music Education*. En línea e: http://issuu.com/official_isme/docs/30_abstracts/437 [Consulta: 10 de enero de 2014]
- Amorós, E. (2007). *Comportamiento organizacional. En busca del desarrollo de las ventajas competitivas*. Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo – USAT. [En línea] en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/231/231.zip> [Consulta: 7 de abril de 2011]

- Anderson, W.T. (2011). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. *General Music Today*. DOI: 10.1177/1048371311428979 Recuperado de <http://gmt.sagepub.com/content/26/1/277>
- AQU, Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2003). Marco general para la integración europea. Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. [En línea] en: http://www.aqu.cat/doc/doc_40225025_1.pdf [Consulta: 3 febrero de 2012]
- Basset, P. (2013). Benefits beyond Music: Transferable Skills for Adult Life Musically active adults on the value of their music education and experiences during childhood and teenage years to adult life beyond music *MMus thesis, University of Sheffield*. [En línea] en: http://etheses.whiterose.ac.uk/3766/1/MMus_thesis_PBassett150313.pdf [Consulta: 24 de agosto de 2013]
- Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., y Pluhar, C. (s/d). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales [En línea] en: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education> [Consulta: 3 de junio de 2011]
- Belbin, M. (2001). Descripción de los roles de equipo. [En línea] en: <http://www.belbin.com/rte.asp?id=112> [Consulta: 2 de marzo de 2010]
- Bicknel, J. (2013). Music, Movement and Emotion. Have researchers found the connection between music and emotion? *Why Music Moves Us . The emotional, physical, and cognitive effects of music*. [En línea] en: <http://www.psychologytoday.com/blog/why-music-moves-us/201306/music-movement-and-emotion> [Consulta: 1 de octubre de 2013]
- Bisquerra, R. (s/f). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. [En línea] en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02_articulos/monografico/bisquerra.htm [Consulta: 11 de mayo de 2010]
- BOE (1970) *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. [En línea] en:

- http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1970-852
[Consulta: 10 de marzo de 2011]
- BOE. [En línea] http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899 [Consulta: 2 de marzo de 2010]
- Boeree, C. G. (s.f.). *El sistema nervioso “emocional”* [En línea] en :
<http://www.psicologia-online.com/ebooks/general/emocional.htm> [Consulta: 2 de marzo de 2010]
- Borregales, C.T. (2005). *La música y el lenguaje como sistemas de comunicación comparables bajo la óptica del análisis del discurso*. [En línea] en:
www.musicaenclave.com/trabajosdegradopdf/tesiscarmenborregales.pdf [Consulta: 1 de junio de 2011]
- Boyarsky, T. (2009). Dalcroze Eurhythmic and the Quick Reaction Exercises [Lagimnasia rítmica Dalcroze y los Ejercicios de Reacción Rápida] *The Orff Echo*. [En línea] en: <http://www.aosa.org/09conf/documents/BoyarskyWinter09.pdf> [Consulta: 10 de Julio]
- Burger, B., Saarikallio, S., Luck, G., Thompson, M.R., y Toiviainen, P. (2012). Emotions Move Us: Basic Emotions in Music Influence People’s Movement to Music. *Proceeding of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, July 23-228, Thessaloniki, Greece*. Cambouropoulos, E.; Tsougras, C.; Mavromatis, P., Pasiadis, K (Editors) [En línea] en: http://icmpecom2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/177_Proc.pdf [Consulta: 10 de septiembre de 2013]
- Carbajal, I. S. (s.f.). Educación musical para adultos principiantes: valores de una lengua extranjera. [En línea] en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178762561.pdf> [Consulta: 6 de mayo de 2012]
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia [Tesis doctoral] [en línea] en: <http://tdx.cat/handle/10803/11079>
- Castelao, R.A. (1978). Cultura y educación permanente: Marcos referenciales para la educación integrada de adultos. Hacia la formación musical del adulto. [En línea]

- en: http://cd.dgb.uanl.mx/b_indice.php?type=1&ini=C& pagi_pg=137 [Consulta: 5 de abril de 2012]
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. (2010). *Código deontológico de la profesión docente*. [En línea] en: http://www.consejogeneralcdl.es/cod_deon.html [consulta: 4 de octubre de 2011]
- Cruces, M.C. (2009). Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil. Universidad de Granada [Tesis doctoral] [En línea] en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17963138.pdf> [consulta: 4 de septiembre de 2013]
- Dabback, W. (2007). Toward a model of adult music learning as a socially-embedded phenomenon. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Rochester, Eastman School of Music. [En línea] en: <http://www.intellectbooks.co.uk/MediaManager/Archive/IJCM/Volume%20B/03%20Dabback.pdf> [Consulta: 4 de abril de 2012]
- Dahl, S y Friberg, A. (2003). What can the body movements reveal about a musician's emotional intention? *Proceedings of the Stockholm Music Acoustics Conference, August 6-9, (SMAC 03), Stockholm, Sweden* [En línea] en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.116.4778>
- Delors. (s/f). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo xxi. Santillana y ediciones Unesco. [En línea] en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta: 2 de marzo de 2010]
- Dockwray, R., y Moore, A. (2008). Evidencing Transferable Skills in Undergraduate Music Education. (*NAMHE report*). Guildford: University of Surrey. [En línea] en: <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/subjects/palatine/evidencing-transferable-skills-in-music-education> [Consulta: 12 de agosto de 2013]
- Edel, R. (2004a). La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas [En línea] en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html> [Consulta: 23 de abril de 2010]
- Edel, R. (2004b). El concepto de enseñanza aprendizaje [En línea] en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html> [Consulta: 29 de junio de 2010]

- Elliott, D.J. (2012). Personhood and Music Education. En ISME. *30th ISME World conference on Music Education*. En línea e: http://issuu.com/official_isme/docs/30_abstracts/437 [Consulta: 14 de enero de 2014]
- El Periódico de Aragón [En línea] en <http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/noticia.asp?pkid=288985> [Consulta: 25 de abril de 2010]
- Epistemología [En línea] en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Epistemolog%C3%ADa> [Consulta: 15 de julio de 2010]
- Escolanía de Montserrat (s/f) *P. Ireneu (Jesús) Segarra Malla* [En línea] en: http://www.escolania.cat/lib_php/download_file.php?num_doc=754&idioma_doc=esp [Consulta: 10 de julio de 2011]
- Estévez, P. (s/f). La educación musical. [En línea] en: <http://conservatoriotrujillo.blogspot.com.es/2011/12/la-educacion-musical.html> [Consulta: 10 de octubre de 2010]
- Flores, M. (2000). Enfoque integral en el aprendizaje. [En línea] en: <http://www.monografias.com/trabajos17/enfoque-aprendizaje/enfoque-aprendizaje.shtml> [Consulta: 15 de julio de 2010]
- Frego, D. (s/f). The Approach of Emile Jaques-Dalcroze. *Alliance for Active Music Making* [En línea] en: http://www.allianceamm.org/resources_elem_Dalcroze.html [Consulta: 10 de Julio de 2013]
- Fuentes Aldana, M. (2003) Las teorías psicológicas y sus aplicaciones en la enseñanza y aprendizaje. *Monografía.com* [En línea] en: <http://www.monografias.com/trabajos15/panel-psicologia/panel-psicologia.shtml> [Consulta: 16 de mayo de 2011]
- Fuentes Serrano A. L. (2005). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Servei de publicacions de la Universitat. Tesis. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9711/fuentes.pdf?sequence=1> [Consulta: 4 mayo de 2012]
- García Cué, J.L. (2006). Aprendizaje. [En línea] en: <http://www.jlgcue.es/> [Consulta: 16 de mayo de 2011]
- Godøy, R., y Jensenius A (2009). Body movement in music information retrieval. [El movimiento del cuerpo en recuperación de información musical.]10th International

- Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR 2009). [En línea en: <http://ismir2009.ismir.net/proceedings/OS1-4.pdf>] [Consulta: 10 de agosto de 2013]
- Gustems, J. (2004). “Anexo I, Metodología”, en *La Flauta dulce en los estudios universitarios de “Mestre en Educació Musical” en Catalunya: revisió y adecuación de contenidos*. Barcelona: Universitat de Barcelona [Tesis doctoral]. [En línea] en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0716104-104533>
- Gustems, J. (2007). Aproximación metodológica a la didáctica de los instrumentos musicales. Apuntes para un curso de doctorado [En línea] En: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11522/3/apuntes_doctorado_aproximacion_instrumentos_musicales.pdf
- Gustems, J. y Calderón, C (2007). *Educació en valors i educació musical*. Dipòsit Digital de la UB [En línea] en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/11524>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28(3) 269–289 Reprints and permission: sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/0255761410370658 [En línea] en: <http://ijm.sagepub.com>
- Hemsey de Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Seminario Permanente de Investigación de La Maestría en Educación de La UdeSA. Argentina: Universidad de San Andrés. [En línea] en: <https://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF> [Consulta: 17 de marzo de 2014]
- Iglesias, F. (s.f.). Mis apuntes de Música. [En línea] en: <http://figlecarmona.wordpress.com/page/3/>[Consulta: 3 de enero de 2011]
- Imirizaldu Ucar, U. (2011). La metodología Kodály. *Revista Artista digital*. [En línea] en: http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2011_enero_15.pdf [Consulta: 10 de agosto de 2011]
- Informe Belmont. (1978). Comisión Nacional para la Protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del Comportamiento. El informe Belmont, Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. www.bioeticayderecho.ub.es [consulta 10 de febrero de 2012].

- Jacquier, M.P., y Pereira, A. (2010). El Rol Del Cuerpo En El Aprendizaje Del Lenguaje Musical Reflexiones Acerca Del Aporte De La Cognición Corporeizada. *Adquisición y Desarrollo Del Lenguaje Musical En La Enseñanza Formal De La Música*. pp 67-72 [En línea] en: http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigacion/jacquier_y_pereira_2010.pdf [Consulta: 14 de marzo de 2011]
- Jutras, P. (2006). The benefits of adult piano study: As self-reported by selected adult piano students. [Los beneficios del estudio de piano para adultos: Como auto-reporte de selección de los estudiantes adultos de piano.] *The Journal of Research in Music Education* 54, no. 2:97-110.
- Jutras, P., y Roulston, K. (2012) The University of Georgia This is How I Learn: Adults' Perspectives of Learning Musical Instruments. 30a Conferencia Mundial sobre Educación Musical ISME. En línea e: http://issuu.com/official_isme/docs/30_abstracts/437 [Consulta: 15 de diciembre de 2014]
- Kokotsaki, D. y Hallam S. (2006) *Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making*. En línea en: <http://www.technology.or.kr/img/sample%20paper.pdf> [Consulta: 25 de octubre de 2012]
- Lago, P., Piñero, C., y Pliego, V. (coords.) (2007). Homenaje a Montserrat Sanuy Simón maestra de maestros y profesores de enseñanza musical en España. *Música y Educación*. Madrid: Musicalis [En línea] en: <http://www.musicalis.es/otros/Homenaje%20a%20Montse%20Sanuy%20descarga.pdf> [Consulta: 14 de marzo de 2010]
- Lescano, R. O. (2003). *Sistema límbico, emoción y clínica. II Congreso Internacional de Neuropsicología en Internet* [En línea] en : <http://www.serviciodc.com/congreso/congress/pass/conferences/Lescano.pdf> [Consulta: 2 de marzo de 2010]
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006 [En línea] en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899 [Consulta: 2 de marzo de 2011]
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). (2002). BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002 [En línea] en:

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037> [Consulta: 2 de marzo de 2011]

- Longueira, S. (2011). Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical. Santiago de Compostela: Universidad de [Tesis doctoral] en línea en: <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3697/1/TESIS%20SILVANA%20LONGUEIRA.pdf>
- López Cano, R. (2007). “Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo-enactiva de la música. Notas para un manual de usuario”. Texto didáctico (actualizado en junio de 2007) en www.lopezcano.net [Consulta: 29 de marzo de 2010]
- López Cano, R. (2010). *Musicología manual de usuario*. Texto didáctico [En línea] en: www.lopezcano.net [Consulta: 2 de junio de 2011]
- Loras, R. (2008). M. Universidad Politécnica de Valencia. Facultad de Bellas Artes departamento de comunicación audiovisual documentación e historia del arte [Tesis Doctoral]
- MacDonald, R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International journal of Qualitative Stud Health Well-being* [En línea] en: <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635> [Consulta: 10 de diciembre de 2013]
- Marchesi, A. (2000). ¿Equidad en la educación? [En línea] en: <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm> [Consulta: 3 de junio de 2011]
- Marchesi, A. (2007). *Valores y competencias del educador*. [En línea] en: <http://oei.es/noticias/spip.php?article1094> [Consulta: 10 de octubre de 2011]
- Marquès, P. (1999). *Concepciones sobre el aprendizaje*. [En línea] en: <http://peremarques.pangea.org/aprendiz.htm> [Consulta: 31 de mayo de 2010]
- Marquès, P. (2001). *La enseñanza, buenas prácticas. La motivación* [En línea] en: <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm> [Consulta: 31 de mayo de 2010]
- Marquès, P. (2004). La educación de los adultos. *Enseñanza de adultos*. [En línea] en: <http://peremarques.pangea.org/adultos.htm>
- Marquès, P. (2005). Enseñanza de adultos. [En línea] en: <http://www.pangea.org/peremarques/adultos.htm> [Consulta: 6 de febrero de 2010]
- Martí Puig, M. (2006). *La educación de adultos en Europa*. Director: Luís Miguel Lázaro Lorente. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Uni-

- versidad de Valencia. [En línea] en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0301107-112833/>
- Martinez Navas, F. (2008). Incidencia de la memoria musical en el desarrollo de la competencia auditiva, Universidad Pedagógica Nacional. En <http://104950641140398867-a-1802744773732722657-s-sites.googlegroup>
- Megías, M.I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia [Tesis doctoral] [En línea] en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31869/Megias.pdf;jsessionid=75B1BEBDE72E130D96EB214B67ACD74C.tdx2?sequence=1> [Consulta: 29 de septiembre de 2012]
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Educación inclusiva en el sistema educativo. [En línea] en: <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html> [Consulta: 3 de noviembre de 2011]
- Ministerio de Educación. ITE (instituto superior de formación y recursos en red para el profesorado. (s/f). Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. [En línea] en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_respuesta_desde_el_aula.htm [Consulta: 3 de junio de 2011]
- Ministerio de Educación (s/f). Proyecto Mentor. [En línea] en: <https://centrovirtual.educacion.es/mentor/inicio.html> [Consulta: 18 julio de 2010]
- Miralpeix, A. (2005) *Ireneu Segarra*. [En línea] en: <http://grups.blanquerna.url.edu/m5/Metodologies/Ireneu/>
- Monereo, C. (s/f). La autenticidad de la evaluación. [En línea] en: <http://www.edebeinforma.com/wp-content/docs/DC-01-13-La-autenticidad-de-la-evaluacion.pdf> [Consulta: 2 de enero de 2012]
- Morales, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. [En línea] en: <http://blog.uca.edu.ni/kurbina/files/2011/06/guiaparaconstruיריםcalasdeactitudes.pdf> [Consulta: 10 de marzo de 2014].
- Naranjo, J. (2006). *Bodymusic. Bodypercusión. Método BAPNE*. [En línea] en: <http://percusion-corporal.blogspot.com/> [Consulta: 29 de octubre de 2010]
- OECD. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Proyecto DeSeCo. [En línea] en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>

- Olivos, X. (2010). Entrenamiento de habilidades sociales para la integración psicosocial de inmigrantes. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/10653/>
- Palacios, M. A. (1998). [En línea] En: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/palacios98.pdf>
- Pavón, J.C. (2003). La audición musical: su didáctica. Desarrollo de la comprensión auditiva en primaria. Objetivos, contenidos y actividades. Programación de audiciones para el alumnado de primaria. *Quaderns digitals*, 2. [En línea] en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6899
- Pliego, V. (s/f). *La formación del maestro especialista de música* [En línea] en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2016065&orden=65013 [Consulta: 20 de julio de 2010]
- Porta, A., y Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *RELIEVE*, 15, 2. [En línea] en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_6.htm. [Consulta: 16 de marzo de 2014]
- Ramos A (2010). Validez y confiabilidad de instrumentos en la investigación cuantitativa (Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda). [En línea] en: <http://es.slideshare.net/scgambiental/presentacin-de-validez-y-confiabilidad> [Consulta: 17 de marzo de 2014]
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la Lengua Española (22ª ed.) [En línea] en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=ense%C3%B1a [Consulta: 21 de julio de 2010]
- Refsum, A. (2007). Action – Sound Developing Methods and Tools to Study Music-Related Body. Ph.D. thesis Department of Musicology University of Oslo [En línea] en: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/27149>
- Riveiro, L. (s.f.). Música y movimiento. Relaciones entre los parámetros musicales y el movimiento corporal. [En línea] en: <http://platea.pntic.mec.es/jgarcil/leoriv1.htm> [Consulta: 1 de julio de 2011] [Consulta: 2 julio de 2010]
- Ruiz, C. y Sánchez Ekiza, K. (2008). *Luis Elizalde Ochoa*. [En línea] en: <http://www.euskomedia.org/aunamendi/38288>

- Runco, M. A. (2010). Parsimonious creativity and its measurement, In Villalba, E. (Ed.) (2009) *Measuring Creativity: the book*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm 393-405.
- Sánchez, L., Duran, T., Gustems, J., Burset, S., y Duran, J. (2010). La interdisciplinaridad como metodología activa: estrategias del profesorado y de la gestión del máster “Educació Interdisciplinària de les Arts” en la Universidad de Barcelona. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, 30 de junio y 1 y 2 de julio [En línea] en: http://77.225.80.188/cidui/2011/contingut_CD/docs/comunicacions/doc341.pdf [Consulta: 10 de diciembre de 2011]
- Seminario de Semiología Musical (s/f). Semiología. [En línea] en: <http://www.semiomusical.unam.mx/secciones/conocenos/semiologia.html> [Consulta: 12 de abril de 2011]
- Schrock, K. (2009). Why music. [¿Por qué música?] Scientific American Mind. [En línea] en: <http://library.ucls.uchicago.edu/FirstDay201112/music/why%20music.pdf> [Consulta: 5 de agosto de 2013]
- Servicio Público de Empleo Estatal, INEM. Tema 5: Formación continua y educación de adultos en España <https://www.redtrabaja.es/es/portalttrabaja/resources/pdf/referNet/tema5.pdf> [Consulta: 2 julio de 2010]
- Tippelt, R., y Lindemann, H.J. (2001). El método de proyectos [En línea] en: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf> [Consulta: 10 de diciembre de 2011]
- Toro, O. M. (2010). *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): Catalogación, análisis y estudio*. Directora: Carmen Martínez Hurtado. Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación [En línea] en: http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/3449/9788469330029_Parte1.pdf?sequence=2
- Trías, N. (s.f.). La aportación de Emile Jaques-Dalcroze a las actividades físicas con soporte musical. [En línea] en http://articulos-apunts.edittec.com/11-12/es/011-012_004-006_es.pdf [Consulta: 1 de septiembre de 2011]

- UNESCO. (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, aprobada por la Conferencia General de Nairobi del 26 de Noviembre de 1976V [En línea] en: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/nairob_s.pdf [Consulta: 10 de octubre de 2011]
- UNESCO. (1997). Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo. Madrid: UNESCO, SM y Fundación Santa María. [En línea] en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf> [Consulta: 5 de marzo de 2013]
- UNESCO. (2010). Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación a lo largo de la vida. [En línea] en: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf [Consulta: 2 enero de 2011]
- Valé, S. (2001). *La enseñanza del arte en la educación de adultos: sistema educativo no formal*. Directora: Noemí Martínez Díez. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. En línea en: <http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t24885.pdf> [Consulta: 2 de julio de 2010]
- Velasco, R. (2010). Métodos pedagógico-musicales para secundaria. *Temas para la Educación*. N°6, [En línea] en: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5026.pdf> [Consulta: 10 de junio de 2011]
- Vernia, A.M. (2011a) La lateralitat a la classe de llenguatge musical per potenciar les emocions en els adults. VII Jornades d'educació emocional. L'Educació musical en els mitjans de comunicació. Universitat de Barcelona. ICE. Barcelona 7-8 de abril [En línia] en: <http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/2011/05/1.-La-lateralitat-a-la-classe-de-llenguatge-musical-per-potenciar-les-emocions-en-adults.-Ana-M.-Vernia.pdf> [Consulta: 10 noviembre de 2011]
- Vernia, A. M. (2011c) [En línea] en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_75/nr_816/a_11070/11070.html [Consulta: 16 diciembre de 2011]
- Wedin, E.N. (2012). Dalcroze Eurhythmics in Instrumental/Vocal Teaching. En ISME. *30th ISME World conference on Music Education*. En línea e:

http://issuu.com/official_isme/docs/30_abstracts/437 [Consulta: 17 de diciembre de 2014]

West, M. (1998). Music, Emotions and the Role of the Body". *Open Access Dissertations and Theses*. Paper 4637

<http://digitalcommons.mcmaster.ca/do/search/?q=Music%2C%20Emotions%20and%20the%20Role%20of%20the%20Body&start=0&context=559444> [Consulta: 5 de agosto de 2013]

Wristen, B. (2005). Demographics and Motivation of Adult Group Piano Students. *Faculty Publications: School of Music*. Paper 2 [En línea] en:

<http://digitalcommons.unl.edu/musicfacpub/2> [Consulta: 16 de marzo de 2012]

Yturralde, E. (s.f.). Andragogía. [En línea] en <http://www.yturralde.com/andragogia.htm> [Consulta: 2 de marzo de 2010]

ANEXOS

ANEXO 1

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTOS INFORMADOS, ACEPTACIÓN DEL CENTRO

Consentimiento informado para participar en el estudio sobre LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE MUSICAL EN ADULTOS

El objetivo de esta investigación es valorar las competencias creativas, emocionales, las habilidades sociales y las características de personalidad que influyen en el aprendizaje de las personas adultas.

Como participante mayor de edad he leído la hoja informativa que me han proporcionado, he podido realizar preguntas y he recibido suficiente información sobre el estudio. Comprendo que mi participación es voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera, sin dar explicaciones y sin repercusiones en la atención y enseñanza que se me pueda dar.

Acepto libremente participar en este estudio

Firma:

Fecha:

ANEXO 2

CUESTIONARIOS PSICOLÓGICOS (Ejemplos incompletos)

MSCEIT™

Sección B

Instrucciones: Por favor, seleccione el grado de utilidad de cada una de las emociones en las situaciones que aparecen a continuación. Responda en la hoja de respuestas de acuerdo a la siguiente escala:

Nada útil 1 2 3 4 5 Muy útil

1. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos unos adornos nuevos y emotivos para una fiesta de cumpleaños?

1. Fastidio
2. Aburrimiento
3. Alegría

2. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando componemos una marcha militar animada?

1. Enojo
2. Entusiasmo
3. Frustración

3. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos una receta de cocina complicada y difícil?

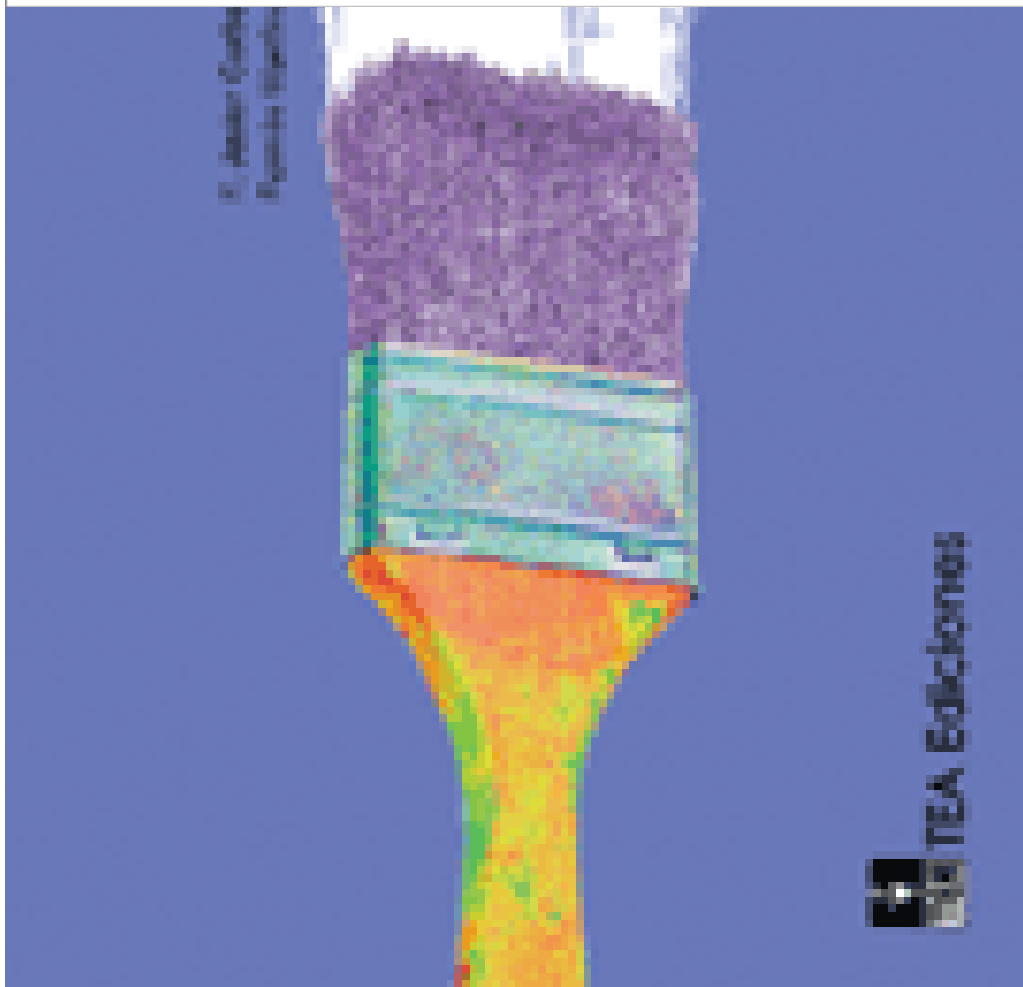
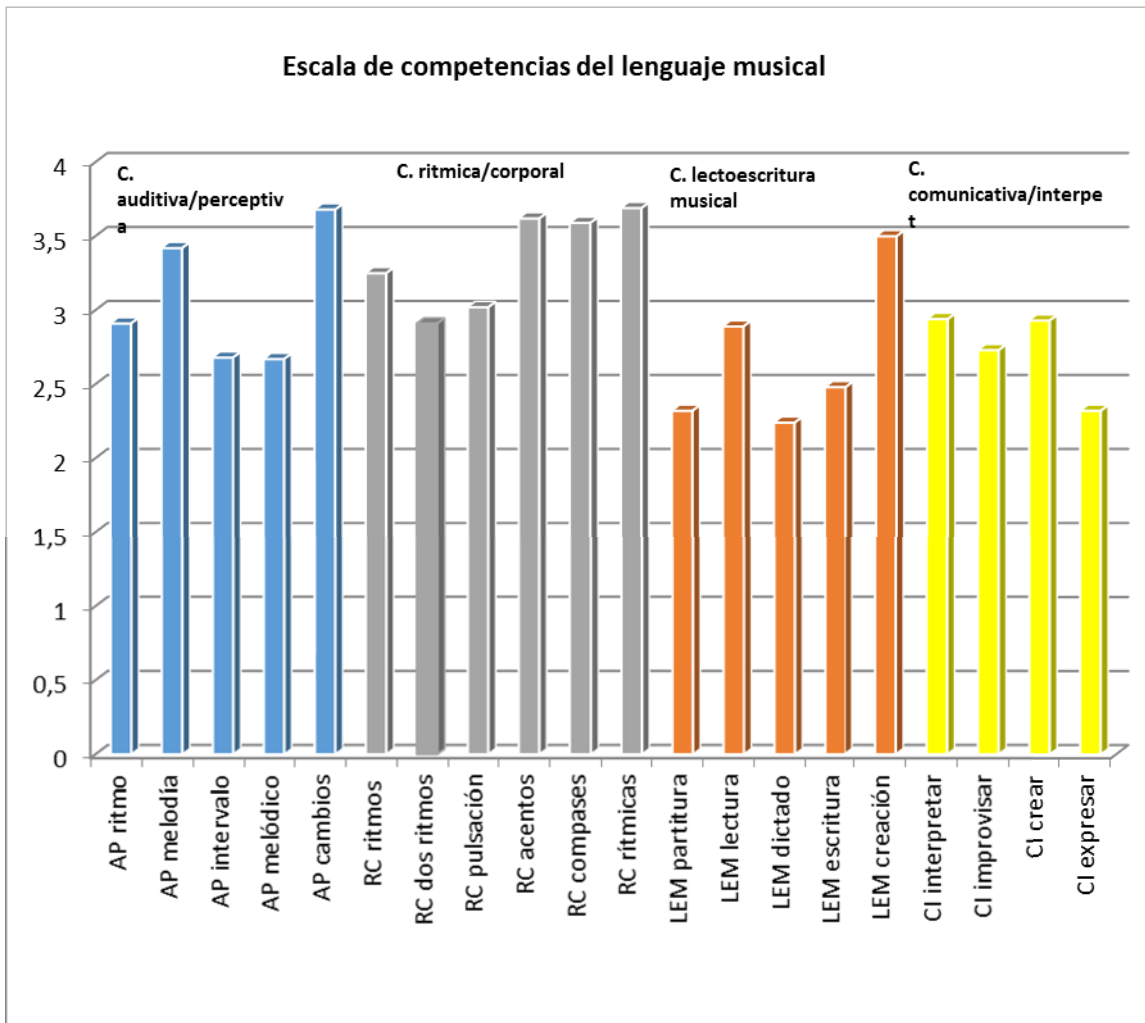
1. Tensión
2. Pena
3. Estado de ánimo neutral

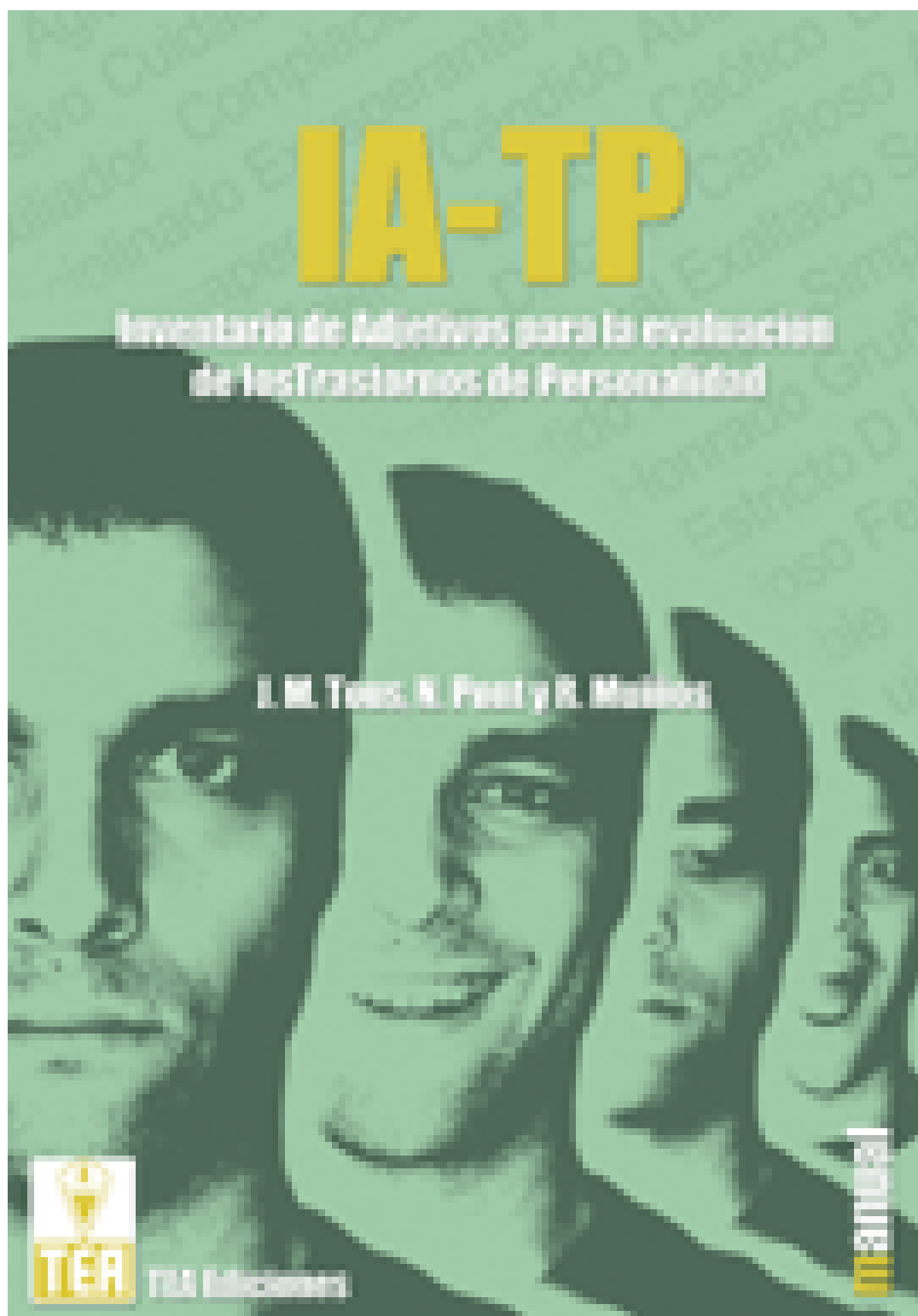
4. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando tratamos de entender qué causó una pelea entre tres niños? Cada niño cuenta una historia diferente sobre cómo empezó la pelea. Averiguar qué ocurrió requiere atender a los detalles de las historias y evaluar los hechos.

1. Felicidad
2. Sorpresa
3. Tristeza

TEA

5





ANEXO 3

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO.

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Datos del participante

Cuestionario contestado por: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Estado civil actual: _____ Fecha actual: _____

¿Cuántos adultos (> 18 años) conviven en el domicilio? _____

¿Cuántos niños/as (< 18 años) conviven en el domicilio? _____

Reside actualmente en:

- Una gran ciudad
- Las afueras de una gran ciudad
- Una ciudad pequeña
- Un pueblo o una aldea
- Una casa aislada en una zona rural

¿Cuál es el **máximo nivel de estudios** que ha completado usted?

- Sin estudios, o estudios primarios incompletos
- Estudios primarios finalizados (graduado escolar, EGB hasta 8º, o similar)
- Estudios de Enseñanza Secundaria incompletos (Formación Profesional [FP, grado medio])
- Estudios de Enseñanza Secundaria (bachiller superior, BUP, COU, FP de grado superior)
- Formación de tipo universitario incompleta
- Título universitario de grado medio (diplomaturas)
- Título universitario de grado superior (licenciatura, doctorado)

¿Cuál es su **ocupación o trabajo actual**?

- Altos ejecutivos, propietarios de grandes empresas (ingeniero de caminos, jueces, directivos, altos cargos de la administración pública)
- Dirección de empresas y de la administración pública (por ejemplo, director o subdirector de banco, director o gerente de una gran empresa, personal directivo de la administración pública)
- Técnicos semiprofesionales, trabajadores de oficina (por ejemplo, médico, enfermero, empleados de banca, profesor, maestro, ingeniero, artista, abogado)
- Empleados fuera de oficina (por ejemplo, comerciales, vendedores, representantes) o ventas y servicios (por ejemplo, jefe de ventas, propietario de una tienda, dependiente, agente de seguros, barbero, camarero, auxiliar de enfermería)
- Trabajador cualificado (por ejemplo, capataz, mecánico, impresor, modista/sastre, electricista, propietarios de pequeños negocios (máx. 5 trabajadores)
- Trabajador semi-cualificado (por ejemplo, albañil, conductor de autobús, trabajador de fábricas de conservas, carpintero, panadero)
- Sin trabajo actualmente, trabajos temporales.

Su **jornada laboral** es?

- Trabaja a jornada completa
- Trabaja a tiempo parcial
- No trabaja

Grado de **formación musical** realizado? _____

ANEXO 4

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

CUESTIONARIO EHS

ANOTE SUS RESPUESTAS RODEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MOTIVO DE SER O DE ACTUAR.

- A = No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
- B = Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
- C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D = Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	A	B	C	D
2. Me cuesta telefonear a tiendas, oficinas, etc.	A	B	C	D
3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A	B	C	D
4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	A	B	C	D
5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle 'No'.	A	B	C	D
6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	A	B	C	D
7. Si en un restaurante no me traen la comida como lo había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo.	A	B	C	D
8. A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	A	B	C	D
9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé que decir.	A	B	C	D
10. Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.	A	B	C	D
11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A	B	C	D
12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	A	B	C	D
13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.	A	B	C	D
14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A	B	C	D
15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	A	B	C	D
16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A	B	C	D

CUESTIONARIO EHS (CONT.)

ANOTE SUS RESPUESTAS RODEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MOTIVO DE SER O DE ACTUAR.

- A = No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
- B = Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
- C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D = Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A	B	C	D
18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	A	B	C	D
19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	A	B	C	D
20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	A	B	C	D
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	A	B	C	D
22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A	B	C	D
23. Nunca sé cómo 'cortar' a un amigo que habla mucho.	A	B	C	D
24. Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A	B	C	D
25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A	B	C	D
26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A	B	C	D
27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita	A	B	C	D
28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	A	B	C	D
29. Me cuesta expresar mi opinión en grupo (en clase, en reuniones, etc.).	A	B	C	D
30. Cuando alguien se me 'cuela' en una fila, hago como si no me diera cuenta.	A	B	C	D
31. Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	A	B	C	D
32. Muchas veces prefiero ceder, callarme o 'quitarme de en medio' para evitar problemas con otras personas.	A	B	C	D
33. Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	A	B	C	D

ANEXO 5

CUESTIONARIO DE SALUD GENERAL.

12 preguntas cuestionario de salud general GQ12

Las siguientes preguntas se refieren a problemas que has podido tener durante las **últimas 4 semanas**.

Por favor, contesta la respuesta que más se acerque a lo que sientes o has sentido recientemente

ÚLTIMAMENTE

1.
 - Mejor que lo habitual
 - Igual que lo habitual
 - Menos que lo habitual
 - Mucho menos que lo habitual

2.
 - No, en absoluto
 - No más que lo habitual
 - Algo más que lo habitual
 - Mucho más que lo habitual

3.
 - Mejor que lo habitual
 - Igual que lo habitual
 - Menos que lo habitual
 - Mucho menos que lo habitual

4.
 - Más que lo habitual
 - Igual que lo habitual
 - Menos que lo habitual
 - Mucho menos que lo habitual

5.
- No, en absoluto
 - No más que lo habitual
 - Algo más que lo habitual
 - Mucho más que lo habitual
6.
- No, en absoluto
 - No más que lo habitual
 - Algo más que lo habitual
 - Mucho más que lo habitual
7.
- Más que lo habitual
 - Igual que lo habitual
 - Menos que lo habitual
 - Mucho menos que lo habitual
8.
- Más capaz que lo habitual
 - Igual que lo habitual
 - Menos capaz que lo habitual
 - Mucho menos capaz que lo habitual
9.
- No, en absoluto
 - No más que lo habitual
 - Algo más que lo habitual
 - Mucho más que lo habitual

10.
- No, en absoluto
 - No más que lo habitual
 - Algo más que lo habitual
 - Mucho más que lo habitual

11.
- No, en absoluto
 - No más que lo habitual
 - Algo más que lo habitual
 - Mucho más que lo habitual

12.
- Más que lo habitual
 - Igual que lo habitual
 - Menos que lo habitual
 - Mucho menos que lo habitual

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO 6.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE MUSICAL EN ALUMNADO ADULTO

1. AGRUPAMIENTO

Para nuestra propuesta didáctica, el agrupamiento de los alumnos estará en función de horarios y niveles y no en la edad, acercando al máximo posible los contenidos propuestos con los conocimientos del alumno, para no retrasar el funcionamiento de la clase ni forzar la marcha general del alumnado. Por ello se plantean dos cursos para un mismo nivel, repartiendo así los contenidos y diferenciando el ritmo de la clase, pues con ello se favorece el aprendizaje sin desatender las necesidades e intereses del discente.

Por otra parte y atendiendo a la calidad educativa, un grupo números de adultos no funciona de la misma forma que si el grupo es de niños o adolescentes, así la ratio deberá estar comprendida (según perfiles en el aula) ente 12-15 adultos pues de ello depende la buena coordinación y atención.

2. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ASIGNATURA DE LENGUAJE MUSICAL PARA ADULTOS.

Como ya hemos podido comprobar, nuestro alumnado, en general posee unos estudios elementales o básicos que dejaron hace muchos años atrás, por ello estimamos que el aprendizaje del Lenguaje Musical puede reforzar las 8 Competencias Básicas de manera práctica y a partir de las actividades planteadas para desarrollar en la clase de música.

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

La *competencia en comunicación lingüística* se ve potenciada por la música, no solamente desde un vocabulario básico musical sino también por la necesidad de la utilización del lenguaje en el aprendizaje musical.

A pesar de que la *competencia matemática* pueda no ser relevante en este ámbito, la música contribuye a esta competencia tanto en su teoría como en su práctica, desde el ritmo, los compases, los valores y figuraciones que permiten medir los motivos, frases, periodos y fragmentos musicales hasta ofrecer toda una obra completa cuidando la expresión interpretativa pero sin descuidar su contenido matemático. También desde el ámbito de la acústica, cuyo fundamento está en las complicadas fórmulas matemáticas que permiten calcular espacios idóneos o sonoridades tímbricas especiales

La aportación de la música a la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* se da desde el punto de vista de la contaminación acústica y el uso indiscriminado de la misma dirigiéndose hacia los buenos hábitos que van desde el control de los niveles acústicos que pueden ser dañinos, pasando por la correcta utilización del aparato fonador o respiratorio.

El *tratamiento de la información y competencia digital*, son competencias incididas por la música de forma directa y a través de los recursos y herramientas tecnológicas, con diferentes posibilidades como puede ser la modificación del sonido, el registro o reproducción (esta competencia avanza a un ritmo vertiginoso, paralelamente al avance de las mismas tecnologías).

Las actividades musicales que se relacionan con la interpretación y creación, también requieren de un trabajo cooperativo incidiendo así en la *competencia social y ciudadana*. La música en sí ya es un acto de comunicación colectivo, porque implica por una parte el grupo instrumental, vocal y/o mixto (cuando no se trata de un solista) por otra parte la implicación del público. Así mismo, la formación musical se desarrolla generalmente de manera grupal.

La educación musical contribuye de forma directa a la adquisición de la *competencia cultural y artística* fomentando la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales. Por tanto, esta materia permite además de adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa atender al patrimonio cultural desde sus sonidos más lejanos hasta las actuales manifestaciones sonoras, recuperando así tradiciones, repertorio e instrumentos musicales, fomentando no sólo el trabajo de investigación sino también la adquisición de nuevos conocimientos para la sociedad.

A través de la Educación Musical la *competencia para aprender a aprender* se ve potenciada en sus capacidades y destrezas desde la concentración, la memoria, el análisis y con la práctica interpretativa se incrementa el sentido de organización y orden. No olvidemos que la formación musical siempre se ha entendido como una disciplina que dispone al estudiante en el esfuerzo diario y exigente para adquirir las capacidades técnicas e interpretativas de una determinada materia o asignatura (instrumento, dirección, composición).

Además, la Educación Musical contribuye a desarrollar la *competencia de autonomía e iniciativa personal*, a través del trabajo colaborativo con las actividades grupales, pues como ya hemos mencionado, la formación musical se desarrolla en su mayor parte de manera colectiva, entendiéndose que se llega a la formación grupal desde el trabajo individual y el esfuerzo autónomo, recordando que el discente desarrolla su práctica fuera del ámbito escolar, lo que le aboca a adquirir la autonomía necesaria para crecer en su estudio tanto profesional como personal.

COMPETENCIAS BÁSICAS	APORTACIÓN DE LA MÚSICA
Competencia en comunicación lingüística.	Vocabulario específico y propio de la competencia comunicativa.
Competencia matemática.	Medida musical (ritmo, los compases, los valores y figuraciones).
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	Uso adecuado de la música. Buenos hábitos.
Tratamiento de la información y competencia digital.	Registro, reproducción y difusión.

COMPETENCIAS BÁSICAS	APORTACIÓN DE LA MÚSICA
Competencia social y ciudadana.	Cooperación y colaboración.
Competencia cultural y artística.	Manifestaciones artísticas y culturales
Competencia para aprender a aprender.	Destrezas que desarrolla la música (memoria, concentración, sentido del orden).
Autonomía e iniciativa personal.	Relaciones personales en la interpretación y creación.

Figura 101. Desarrollo de las competencias básicas en la asignatura de lenguaje musical

Fuente: Elaboración propia sobre los datos anteriores.

3. OBJETIVOS/CAPACIDADES

La enseñanza elemental de Lenguaje Musical tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes distribuidas entre la competencia comunicativa, competencia rítmica, competencia auditiva-perceptiva, competencia creativa, competencia instrumental y competencia musicológica.

3.1. Competencia Comunicativa

- Capacidad para desarrollar un vocabulario técnico-musical como medio de expresión.
- Capacidad para comprender los principios teórico-prácticos que contribuyen a la formación y comunicación del lenguaje musical en la música
- Capacidad para expresarse a través de la voz, el cuerpo o el propio instrumento.
- Capacidad para reproducir de memoria con la voz o gráficamente, fragmentos melódicos o canciones.
- Capacidad para interpretar melodías y canciones a partir del uso eficaz de la atención, la concentración y la memoria.
- Capacidad para compartir las vivencias musicales con el resto de personas que componen el grupo para intercambiar sensibilidades y enriquecer la relación afectiva.

- Capacidad para utilizar una correcta emisión de la voz para la reproducción interválica y melódica general, hasta considerarlas como un lenguaje propio, tomando el canto como actividad fundamental.
- Capacidad para interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.
- Capacidad para representar e interpretar los símbolos gráficos del lenguaje musical convencional.
- Capacidad para desarrollar el lenguaje tonal como base del conocimiento musical.
- Capacidad para compartir y realizar actividades y vivencias musicales con los demás alumnos del grupo que le permita enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo, del movimiento y la audición y también para potenciar las emociones positivas.

3.2. Competencia Rítmica

- Capacidad para mantener el pulso interno en la interpretación.
- Capacidad para conseguir y desarrollar la coordinación motriz necesaria que permita la interiorización del pulso y la sistematización e interpretación de los elementos rítmicos, para la correcta interpretación del ritmo, utilizando las destrezas de asociación y disociación correspondientes (Lateralidad) a través de la ejecución del ritmo, el movimiento corporal y la música.
- Capacidad para reconocer un ritmo y reproducirlo recurriendo a la memoria y el movimiento corporal.
- Capacidad para reproducir dictados rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos a una voz.
- Capacidad para reproducir vocalmente intervalos melódicos simples mayores, menores y justos, dentro y fuera del concepto tonal para sensibilizar y practicar movimientos melódicos.

3.3. Competencia Auditiva-perceptiva

- Capacidad para identificar los diferentes parámetros musicales de manera global.

- Desarrollar la capacidad auditiva, especialmente la audición interna, para percibir, diferenciar y reproducir los elementos que constituyen el lenguaje musical.
- Capacidad para interpretar con la voz obras adecuadas al nivel con o sin texto, con o sin acompañamiento.
- Capacidad para utilizar el oído interno para relacionar la audición con su representación gráfica, así como para reconocer timbres, estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas, temporales, etc., desarrollando y utilizando la memoria auditiva para reproducir lo escuchado y representarlo gráficamente.
- Desarrollar capacidades de percepción y discriminación auditiva y de entonación y afinación musical correctas.
- Capacidad para utilizar la disociación motriz y auditiva necesaria para ejecutar o escuchar con independencia desarrollos rítmicos o melódicos simultáneos.
- Capacidad para realizar experiencias armónicas, formales, tímbricas, etc., que están en la base del pensamiento musical consciente, partiendo de la práctica auditiva vocal e instrumental.
- Capacidad para reconocer y reproducir elementos melódico-rítmicos de dificultades diversas.
- Desarrollar las capacidades de percepción, expresión y análisis del lenguaje musical a través de la audición y práctica musical.
- Capacidad para reconocer a través de la audición y de la lectura estructuras armónicas básicas.

3.4. Competencia Creativa

- Capacidad para improvisar con elementos del lenguaje con o sin propuesta previa: imitaciones, repeticiones, ecos y ostinatos.
- Capacidad para la creación, improvisación e interpretación de producciones propias o ajenas.
- Capacidad para improvisar creativamente motivos melódicos y rítmicos.
- Capacidad para ampliar y dinamizar la memoria y la creatividad musical.
- Capacidad para estimular la creatividad expresiva a través de la práctica de la improvisación

- Capacidad para desarrollar la sensibilidad y creatividad a través de la audición, interpretación e improvisación.
- Capacidad para vivenciar los elementos constitutivos de la Música, por medio de la entonación, audición, improvisación y creatividad, expresión corporal, en el trabajo individual o en grupo.

3.5. Competencia Instrumental

- Conocer los principios básicos del lenguaje musical y su codificación.
- Capacidad para identificar errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado.
- Utilizar grafías convencionales y no convencionales para representar el lenguaje musical.
- Capacidad para utilizar una correcta emisión de la voz para la reproducción interválica y melódica general, hasta considerarlas como un lenguaje propio.
- Capacidad para Leer notas uniendo emisión vocal del sonido correspondiente, horizontal y verticalmente en claves de Sol y Fa en cuarta línea y en las claves que propias del instrumento que trabaje el alumno.
- Capacidad para reconocer los diferentes parámetros del sonido (tono, intensidad, color, duración, afinación determinada e indeterminada, etcétera) a través de actividades de canto, audición e interpretación corporal e instrumental,
- Capacidad para entonar y expresar a través del conocimiento de la voz y su funcionamiento. Respiración, emisión, articulación, etc.
- Capacidad para emplear técnicas de aprendizaje y adquirir hábitos de estudio que favorezcan el desarrollo de la capacidad memorística y un progresivo grado de autonomía.
- Capacidad para vivenciar los elementos constitutivos de la Música, por medio de la entonación, audición, improvisación y creatividad, expresión corporal, en el trabajo individual o en grupo.
- Capacidad para interpretar correctamente los símbolos gráficos y conocer los que son propios del lenguaje musical contemporáneo.
- Capacidad para utilizar los conocimientos sobre el lenguaje musical para afianzar

y desarrollar hábitos de estudio que propicien una interpretación consciente.

3.6. Competencia Musicológica

- Capacidad de reconocer, discriminar y analizar los diferentes elementos que conforman la música.
- Capacidad para comprender los principios teórico-prácticos y los conceptos básicos que contribuyen a la formación del lenguaje musical y de la teoría musical
- Capacidad para comprender la sintaxis, las estructuras formales y armónicas de la música.
- Capacidad para identificar, conocer e interpretar los términos y signos que afectan a la expresión (frases, ordenaciones formales: repeticiones, imitaciones, variaciones, contraste) sobre obras adaptadas al nivel.
- Capacidad para aplicar la teoría musical a la práctica, adquiriendo habilidad en la lectoescritura musical.
- Capacidad para relacionar los conocimientos prácticos de lectura y escritura con el repertorio propio del instrumento.
- Capacidad para aplicar la terminología específica al análisis básico de los principales parámetros musicales (altura, duración, timbre, armonía, dinámica, etc.).
- Capacidad para comprender las bases teóricas sobre la grafía y conceptos fundamentales de la música.
- Conocer los elementos del lenguaje musical y su evolución histórica, para relacionarlos con las obras musicales dentro de su tiempo y su circunstancia.
- Conocer elementos del lenguaje musical relativos al «jazz» y la música moderna.

3.7. Competencias Personales y Sociales

- Tomar conciencia de uno mismo
 - Conciencia emocional de uno mismo.
 - Valoración adecuada de uno mismo.
 - Confianza en uno mismo
- Adquirir capacidad de autogestión
 - Autocontrol emocional.

- Transparencia.
- Adaptabilidad.
- Logro.
- Iniciativa.
- Optimismo.
- Tomar conciencia social
 - Empatía.
 - Conciencia de la organización.
 - Servicio.
- Adquirir la capacidad de gestión de las relaciones.
 - Liderazgo inspirado.
 - Influencia.
 - Desarrollo de los demás.
 - Catalizar el cambio.
 - Gestión de conflictos.
 - Establecer vínculos
 - Trabajo en equipo y colaboración.

4. CONTENIDOS.

4.1. Contenidos referidos al Lenguaje Musical

- Audición, identificación e interiorización del pulso.
- Práctica que conduzca a la percepción auditiva e identificación del acento.
- Reconocimiento de compases binarios, ternarios y cuaternarios.
- Práctica e identificación de: formulas rítmicas básicas y simultaneidad de ritmos; fórmulas rítmicas básicas originadas por el pulso binario y ternario; grupos de valoración especial contenidos en un pulso; hechos rítmicos característicos (síncopa, anacrusa, et; cambios de compás de equivalencias pulso = pulso o figura = figura; signos que modifican la duración.
- Desarrollo de la técnica básica del funcionamiento de la voz: respiración, emisión, afinación, articulación.

- Práctica vocal y auditiva de movimientos melódicos.
- Reproducción memorizada vocal o escrita de fragmentos melódicos o canciones.
- Reproducción memorizada de forma percutida o escrita de secuencias rítmicas.
- Práctica de lectura de notas unida a su correspondiente entonación.
- Reconocimiento auditivo y reproducción vocal de intervalos melódicos simples y reconocimiento de intervalos armónicos mayores, menores, justos, de cuarta aumentada y de quinta disminuida dentro del contexto tonal.
- Interpretación vocal de obras adecuadas al nivel, con o sin texto, con o sin acompañamiento.
- Práctica y lectura de notas escritas horizontal y verticalmente en claves de sol en segunda y fa en cuarta.
- Práctica e identificación de las escalas diatónicas, de sus grados y funciones tonales y de la escala cromática.
- Práctica e identificación de elementos básicos armónicos y formales sobre obras adaptadas al nivel.
- Reproducción de dictados rítmicos, melódicos y rítmico- melódicos a una voz.
- Identificación de errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado.
- Práctica conducente a la interiorización de los conceptos de tempo, dinámica y agónica.
- Identificación e interpretación de los términos y signos que afectan a la expresión.
- Utilización improvisada de los elementos del lenguaje con propuesta previa.
- Repentización de textos musicales atendiendo tanto a cuestiones rítmicas como melódicas.
- Aplicar la teoría musical a la práctica, adquiriendo habilidad en la lectoescritura musical.
- Potenciar la capacidad de creación, improvisación e interpretación producciones propias o ajenas.
- Reconocer, discriminar y analizar los diferentes elementos que conforman la música.
- Entonar y expresar a través del conocimiento de la voz y su funcionamiento. Respiración, emisión, articulación, etcétera.
- Reconocer los diferentes parámetros del sonido (tono, intensidad, color, duración, afinación determinada e indeterminada, etcétera) a través de actividades de canto, audición e interpretación corporal e instrumental

- Reproducir vocalmente intervalos melódicos simples mayores, menores y justos, dentro y fuera del concepto tonal para sensibilizar y practicar movimientos melódicos.
- Identificar, conocer e interpretar los términos y signos que afectan a la expresión. (frases, ordenaciones formales: repeticiones, imitaciones, variaciones, contraste) sobre obras adaptadas al nivel.
- Leer notas uniendo emisión vocal del sonido correspondiente, horizontal y verticalmente en claves de Sol y Fa en cuarta línea y en las claves que propias del instrumento que trabaje el alumno
- Reproducir dictados rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos a una voz.
- Identificar errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado.
- Reproducción memorizada vocal o escrita de fragmentos melódicos o canciones.
- Interpretación vocal de obras adecuadas al nivel con o sin texto, con o sin acompañamiento.
- Improvisar con elementos del lenguaje con o sin propuesta previa: imitaciones, repeticiones, ecos y ostinatos.
- Trabajar en grupo en el aula y fuera de ella.
- Participar activamente de las propuestas de los compañeros.
- Colaborar y cooperar con las actividades de los compañeros.
- Proponer ejercicios complementarios a los planteados en clase.
- Identificar y expresar las emociones.
- Resolver posibles conflictos.
- Generar alternativas de comportamiento adaptándose a la realidad del aula.
- Potenciar la autoestima y la autoafirmación positiva.

De la figura siguiente hemos añadido el último ítem (Producciones corporales/interpretativas) por entender que forma parte relevante de los elementos, destrezas y habilidades a evaluar, así mismo, aunque todos los elementos de la figura los encontramos relevantes, tanto el registro anecdótico como la observación directa, consideramos que podrían unirse en único ítem que funcionaría a modo de diario de clase por parte del docente.

INSTRUMENTO	UTILIDAD
Rúbrica	Para valorar una actividad o tarea realizada por el alumno.
Lista de cotejo o control	Permite valorar la presencia o ausencia de los elementos de una competencia.
Registro anecdótico	Registro de notas obtenido de la observación
Observación directa	Observación directa y atenta para un posterior análisis
Producciones escritas y gráficas	Muestran determinadas destrezas o habilidades (escritas/gráficas).
Proyectos colectivos	Exige un conjunto de destrezas o habilidades para planificar, organizar, buscar información, ser creativos, etc.
Esquemas y mapas conceptuales	Muestran el nivel de comprensión y organización.
Registros y cuadros de actitudes	Recoge información sobre conductas que muestran actitudes del alumno.
Portafolios y carpetas de los trabajos	Compilación de trabajos del alumno. Permite una evaluación integral.
Pruebas escritas y orales	Se valora la organización, coherencia, orden lógico y metodológico del alumnado.
Producciones corporales/interpretativas	Muestran determinadas destrezas y habilidades (Expresión corporal, control del espacio escénico)

Figura 102. Utilidad de los elementos de evaluación

Fuente: Guzmán et al. (2012)

4.2. Contenidos referidos a la Historia de la Música

- Criterios estéticos, técnicos e históricos por medio de la audición, el análisis y la crítica de obras musicales significativas de diferentes épocas, escuelas y géneros, que permitan fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- Conocimientos armónicos, formales e históricos para conseguir una interpretación artística de calidad.
- Conocimiento de cada época laso relacionas entre la creación musical y el resto de las artes.

- Captar a través de la audición las distintas corrientes estéticas para situar las obras musicales en el tiempo y reconocer su estilo.
- Conocimiento y comprensión de la música de cada época en relación como los conceptos estéticos imperantes y saber aplicar estos conocimientos a la interpretación del repertorio de estudio.
- Valorar la importancia de la música en el desarrollo de la naturaleza humana y relacionar el hecho musical como los fenómenos socioculturales en los que se desarrolla.
- Adquisición del hábito de escuchar música e interesarse por ampliar y diversificar las preferencias personales.

4.3. Contenidos referidos a las habilidades sociales y personales (Contenidos actitudinales, saber ser)

1. La importancia que tiene un uso apropiado del lenguaje musical como base de la enseñanza de la música y el desarrollo de las capacidades de percepción, expresión y análisis.
2. Los beneficios extramusicales que la práctica del lenguaje musical puede aportar.
3. Respeto por las propuestas propias o ajenas, fomentando la desinhibición, compañerismo y la buena convivencia del grupo.
4. Los sonidos del entorno natural inmediato.
5. Sensibilidad y sentido estético para comprender, valorar y disfrutar con el canto, la percusión corporal y el movimiento.
6. Las posibilidades de la voz y el propio cuerpo como instrumentos de expresión.
7. Confianza en sí mismo y espíritu de superación
8. El ritmo como elemento indispensable en la vida y en la música.
9. El silencio como elemento indispensable en la música, y como paso previo a la concentración
10. El esfuerzo para desarrollar la capacidad de concentración.
11. La improvisación como un acto de creación propia indispensable en el hecho musical.
12. Sensibilización ante las interpretaciones musicales de todo tipo.
13. La comunicación a través del Lenguaje Musical como un acto de relación entre otras personas.

5. METODOLOGÍA

Las estrategias y acciones metodológicas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura serán:

- Exposición de los contenidos del programa poniendo en interrelación aspectos teóricos con prácticos.
- Uso de diferentes técnicas y recursos para facilitar la asimilación de conceptos y el dominio de teorías e ideas tales como ejercicios ilustrativos, actividades prácticas, uso de diferentes soportes (audiciones, material audiovisual, etc.)
- Debate y reflexión sobre distintos aspectos de estos contenidos.

Dado el carácter eminentemente práctico de esta asignatura se atenderá a desarrollar metodologías activas y participativas en actividades de audición y expresión vocal y musical.

- Análisis y utilización crítica de distintas fuentes de información musical y danza: lecturas seleccionadas, comentario de bibliografía, ediciones y audiciones musicales y videos.
- Planificación y elaboración de actividades y recursos para el entorno escolar.
- Participación activa en las clases, trabajos y actividades complementarias programados para la asignatura.
- Seguimiento de las actividades y contenidos del programa en las Tutorías.
- Unidades temáticas.
- Talleres.
- Programas.
- Proyectos

El enfoque metodológico o actividades de enseñanza aprendizaje se organizarán de la siguiente manera y atendiendo a la implicación del profesorado y alumnado:

- Enseñanza presencial (en clase)
- Enseñanza dirigido (fuera de clase)
- Enseñanza autónoma (fuera del aula).

ENSEÑANZA PRESENCIAL	ENSEÑANZA DIRIGIDA	ENSEÑANZA AUTÓNOMA
Exposición profesor/alumno (individual o en grupo)	Prácticas sugeridas entre profesor/alumno con seguimiento a través del e-mail	Búsqueda de información
Audiciones	Tutorías virtuales	Estudio personal
Clases abiertas	Actividades extraescolares	
Videos		

Figura 103. Enfoque metodológico.

Fuente: Elaboración propia.

6. RECURSOS MATERIALES

Los materiales se elaboran pensando en la realidad del aula, así, tanto los ejercicios teóricos como los dictados se confeccionan ex profeso. Las lecturas rítmico-melódicas sólo son orientativas y en ningún caso deben entenderse como exclusivas para el aprendizaje musical, pues su improvisación, modificación o creatividad sobre las mismas enriquecerán el proceso de asimilación de contenidos, y en este sentido, la composición de las propias lecturas musicales servirá como modelo para trabajar diferentes competencias del Lenguaje Musical.

Los materiales a utilizar en clase se dividirán en tres tipos:

a) De complemento

Aros de colores, elástico, percusión indeterminada y material Orff, otros elementos propuestos por el alumnado y que faciliten la asimilación de los contenidos a trabajar. Audios seleccionados para la práctica y adquisición de contenidos teórico-prácticos musicales. Piano, pantalla y proyector, ordenador con altavoces

b) De soporte escrito

Lecturas rítmico-melódicas.

Ejercicios teórico-prácticos escritos partiendo con anterioridad de la práctica corporal.

Dictados escritos partiendo con anterioridad de la práctica corporal.

c) TIC's

Algunas webs recomendadas sobre recursos didácticos.

<http://www.teoria.com/>

<http://www.melomanos.com/academia.htm>

http://rincones.educarex.es/musica/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

7. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (PAD)

El Título V de la LOGSE, desarrolla y amplía el concepto de compensación de las desigualdades en la educación, abarcando a toda la población escolar, estableciendo los mecanismos necesarios para evitar las desigualdades que distorsionan el desarrollo y progresión escolar de determinados alumnos a causa de su situación económica, social y/o por la dispersión geográfica de los lugares donde habita.

El nuevo concepto de atención a la diversidad, o de atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, como los denomina la LOCE (2002), para asegurar el derecho individual a una educación de calidad, integra el de alumnos con necesidades educativas especiales y el de alumnos con necesidades de compensación educativa, que supone una atención a las características individuales de todos y cada uno de los alumnos.

La expresión "atención a la diversidad" no hace referencia a un determinado tipo de alumnado (alumnos y alumnas problemáticos, alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, etc.), sino a todos alumnos y alumnas escolarizados en cada grupo-clase del centro educativo. Esto supone que la respuesta a la diversidad de los alumnos y de las alumnas se debe garantizar desde el mismo proceso de planificación educativa. De ahí que la atención a la diversidad se articule en todo los niveles (centro, grupo de alumnos e alumno concreto). Dicha atención es cada vez más acusada en la sociedad actual debido a la creciente heterogeneidad del alumnado que asiste a las aulas en nuestros centros educativos. Para favorecer la calidad de la oferta educativa en general debemos tener presente.

El alumnado adulto, bajo nuestro punto de vista y coincidiendo con las observaciones del Ministerio de Educación para quien el alumnado adulto sigue las mismas indicaciones que para el resto de alumnado, puede acogerse a los planteamientos anteriores, pues también forman parte de un colectivo cuya diversidad va más allá de la diferencia de edad.

Alumnos con dificultades de aprendizaje

- Por a una deficiencia física.
- Por un déficit o superdotación intelectual.
- Por una situación económica desfavorable.
- Por una determinada carga familiar.
- Por la disponibilidad horaria de trabajo u otros asuntos personales.

Para atender a la diversidad de alumnado se plantearán tareas específicas para potenciar aquellas deficiencias, dificultades o situaciones adversas, atendiéndolas de manera individualizada. Estas actividades podrán ser desde ejercicios escritos para trabajar en casa hasta prácticas de expresión corporal y rítmica, así como instrumental y sobre todo para potenciar la creatividad, motivando para superar las dificultades y que estas sean al final en objetivos didácticos a consolidar.

Se promoverán las acciones que propicien su aprendizaje, el desarrollo de sus capacidades al máximo y de forma personal y su integración en el grupo, colaborando con el cuadro de profesores implicados, si fuera posible, en la formación del alumno.

8. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA

El sistema educativo atiende a unos fines educativos establecidos por ley y dirigidos a la calidad, flexibilidad y equidad, respondiendo a la atención a la diversidad, y siguiendo la educación para todos sin ningún tipo de exclusión, por ello y siguiendo lo abordado en los anteriores apartados, nuestra propuesta plantea la posibilidad de pasar de un curso a otro en cualquier momento del año (curso escolar) ofreciendo una adaptación rápida y fácil para el alumnado.

La opción de pasar a un nivel superior se concretaría desde la argumentación del discente y el docente considerando que tanto el nivel del alumno/a como sus capacidades y disponibilidad pueden permitir el aprovechamiento a un curso de mayor nivel y dedicación, entendiendo que la carga y el esfuerzo será mayor pero quedará compensado por el trabajo en grupo del resto de los compañeros.

LENGUAJE MUSICAL PARA ADULTOS		
Primer Ciclo	1º Curso	Nivel elemental
	2º Curso	
Segundo Ciclo	3º Curso	Nivel medio
	4º Curso	
Tercer Ciclo	5º Curso	Nivel avanzado
	6º Curso	
Mantenimiento (Perfeccionamiento y reciclaje)	Para todos los niveles	Libre con carácter grupal instrumental (conjunto instrumental).

Figura 104. Propuesta pedagógica completa - Estructura de cursos y niveles.

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente figura muestra las posibilidades de promoción a los diferentes cursos o niveles, con la posibilidad de seguir la formación una vez superado el paso por los distintos cursos. Esta opción está pensada para que el alumno adulto tenga la posibilidad de seguir participando de las actividades musicales desde el trabajo individual y grupal, sin que ello signifique un estancamiento en su aprendizaje.



Figura105. Cursos y Niveles para la asignatura de Lenguaje Musical.

Fuente: elaboración propia.

Así, esta propuesta está pensada para que el alumnado adulto adquiriera una Educación Musical desde el Lenguaje Musical de una manera flexible, evitando el abandono por una carga lectiva que no puede asumir y unas exigencias de contenidos, capacidades y competencias que por su realidad contextual le es imposible conseguir.

De esta manera y equiparando esta propuesta pedagógica a lo que sería las Enseñanzas Elementales regladas, el alumnado adulto consigue el mismo nivel, pero con la posibilidad de adaptarse a sus posibilidades, sin descuidar ni contenidos ni calidad educativa. Además, un alumno/a podrá permanecer en el mismo curso sin ninguna penalización (pérdida de matrícula o derecho a examen) e incluso si por motivos de trabajo o familiares, se viera obligado a ausentarse durante un largo periodo de tiempo, podría incorporarse al curso que se le adapte por sus contenidos, facilitando su reincorporación a la marcha de la clase.

Esta estructura pretende que el discente no sufra ningún tipo de discriminación ni exclusión educativa, permitiendo en todo momento que pueda desarrollar tanto sus tareas profesionales como sus responsabilidades familiares. Por otra parte el nivel de mantenimiento, se dirige por una parte a la formación grupal, pues en muchos casos los adultos no disponen de dicha posibilidad y por otra parte, en el caso de que un adulto, por su disponibilidad horaria no pueda asistir al nivel deseado de Lenguaje musical, tiene la posibilidad de seguir adquiriendo conocimientos de Lenguaje Musical a través del instrumento y una agrupación instrumental (también puede ser instrumental Orff), de esta manera se intenta ofrecer una posibilidad más para la educación musical del adulto y en relación con la inclusión educativa para todos.

Aunque los contenidos deben estructurarse por niveles (elemental – medio –avanzado), a nuestro entender, la secuenciación debe realizarse por cursos. Así la programación se debe desarrollar de la siguiente manera:

NIVELES	Elemental	Contenidos primer ciclo (incluyen c. transversales)	Secuenciación 1º curso Secuenciación 2º curso
	Medio	Contenidos segundo ciclo (incluyen c. transversales)	Secuenciación 3º curso Secuenciación 4º curso
	Avanzado	Contenidos tercer ciclo (incluyen c. transversales)	Secuenciación 5º curso Secuenciación 6º curso
		Contenidos Mantenimiento ²⁰ (incluyen c. transversales)	En función del grupo niveles e instrumentos.

Figura 106. Distribución de contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

Además, la programación debe confeccionarse de manera que los contenidos queden estructurados para poder seguir sin dificultad los posibles cambios, dentro de un mismo nivel, de un curso a otro. Esto obliga a diseñar una programación flexible en cuanto a la secuenciación y estricta en cuanto a los contenidos dentro de cada nivel.

9. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación en alumnado adulto, haciendo referencia a la orden EDU/1622/2009²¹, de 10 de junio, por la que se regula la enseñanza básica para las personas adultas, debe *valorar tanto el desarrollo como los resultados del aprendizaje con el fin de verificar su evolución y detectar las dificultades, para adoptar las medidas necesarias y continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Además, la evaluación debe ser formativa y continua. Este decreto hace referencia también a las programaciones didácticas, donde se indicarán los criterios de evaluación, y las calificaciones deberán expresarse en *superadas* o *no superadas*, así se entenderán dentro de un proceso global. Atendiendo a esta orden y a nuestra propuesta didáctica, citamos a continuación los criterios de evaluación:

²⁰ Los contenidos del nivel de mantenimiento se desprenden de la partitura a trabajar, por lo que deben desarrollarse al inicio de curso y después de conocer el alumnado (características e instrumento).

²¹ <http://www.boe.es/boe/dias/2009/06/18/pdfs/BOE-A-2009-10115.pdf>

1. Mantener el pulso durante períodos de silencio prolongados. Para evaluar una correcta interiorización del pulso que permita una ejecución correcta bien individual o en conjunto.
2. Entonar repentizando una melodía o canción tonal con o sin acompañamiento, aplicándole todas las indicaciones de carácter expresivo. Para evaluación la capacidad del alumnado en aplicar sus técnicas de entonación y la justeza de afinación a un fragmento melódico tonal con alteraciones.
3. Leer internamente, en un tiempo breve y sin verificar su entonación, un texto musical y reproducirlo de memoria. Para comprobar la capacidad del alumnado para imaginar, reproducir y memorizar imágenes sonoras de carácter melódico a partir de la observación de la partitura.
4. Identificar intervalos armónicos y melódicos y escribirlos en su registro correcto. Se busca conocer la capacidad del alumnado para la percepción en diferentes relaciones interválicas, así como la identificación de las regiones sonoras en que se producen.
5. Improvisación vocal o instrumental de melodías dentro de una tonalidad determinada. Para comprobar el entendimiento por parte del alumnado de los conceptos tonales básicos al hacer uso libre de los elementos de una tonalidad.
6. Identificar y reproducir por escrito fragmentos musicales escuchados. Para evaluar la destreza del alumnado para la utilización correcta de la grafía musical y su capacidad de relacionar el hecho musical con su representación gráfica.
7. Reconocer y escribir fragmentos musicales a dos voces. Para comprobar la percepción e identificación por parte del alumnado de aspectos musicales polifónicos.
8. Identificar auditivamente el modo (mayor o menor) de una obra o fragmento. Para constatar la capacidad del alumno para reconocer este fundamental aspecto del lenguaje, proporcionándole elemento para su audición inteligente.
9. Reconocer auditivamente diferentes timbres instrumentales. Para constatar la familiarización del alumnado con los timbres provenientes de otros instrumentos diferentes del que constituye su especialidad.
10. Reconocer auditivamente modos de ataque, articulaciones, matices y ornamentos de una obra o fragmento. Para comprobar la capacidad de observación del alumnado de aspectos directamente relacionados con la interpretación y expresión musicales. Improvisar vocal o instrumentalmente sobre un esquema armónico dado.

Para comprobar, dentro del nivel adecuado, la comprensión por parte del alumnado de la relación entre armonía y voces melódicas.

11. Entonar fragmentos memorizados de obras de repertorio seleccionados entre los propuestos por el alumno o alumna. Para evaluar el conocimiento de las obras de repertorio y la capacidad de memorización.
 1. Aplicar libremente ritmos percutidos a un fragmento musical escuchado. Para evaluar la capacidad de iniciativa implicando, además, el reconocimiento rápido de aspectos rítmicos y expresivos de la obra en cuestión.
 2. Aplicar bajos armónicos sencillos, vocal o gráficamente, a una obra breve previamente escuchada. Para aprender a buscar la asociación melodía-armonía imaginando ésta desde la melodía escuchada.
 3. Situar con la mayor aproximación posible la época, el estilo y, en su caso, el autor o la autora de una obra escuchada. Para fomentar la curiosidad y la atención del alumnado al escuchar música, haciéndose consciente de los caracteres generales que identifican estilos y autores.
 4. Valorarse a uno mismo y al resto de los compañeros. Para comprobar las habilidades sociales y personales.

Atendiendo a los criterios de evaluación que la Orden anteriormente citada nos marca desde el Ministerio de Educación y los propios de la Comunidad (Comunidad Valencia) respecto al lenguaje musical, incluimos nuestra herramienta de evaluación derivada de nuestra investigación, pues es la que utilizaremos para nuestra propuesta, entendiendo que tras su validación e implementación en la recogida de datos, es la más idónea para el alumnado adulto de lenguaje musical.

FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL LENGUAJE MUSICAL EN ALUMNADO ADULTO									
Competencia	Criterio de evaluación	Descriptores	Ítems	Ejercicios prácticos	Puntuación Escala Likert 1: nada, 5 mucho				
					1	2	3	4	5
Auditiva/ Perceptiva	-Capacidad para reconocer melodías o pequeños motivos melódicos e intervalos y reproducirlos rítmica y vocal	Comprensión auditiva	-Reconocer el ritmo que escucha	-Dictados musicales (No escritos). A través de movimientos corporales					
			-Reconocer la melodía	-Audiciones previa práctica					
			-Reconocer los intervalos	-Reconocimientos de intervalos (empezar por 3as. Mayores y menores)					
				-Practicar intervalos melódicos y armónicos. Por imitación y creación					
-Reconocer cambios agógicos y dinámicos.	-Distinguir vocalmente y con el gesto las diferentes dinámicas.								
Rítmica/ Corporal	-Competencia para reconocer, reproducir y crear diferentes ritmos a través del movimiento y la expresión corporal.	-Lateralidad -Disociación -El cuerpo como instrumento - Sincronización / -Coordinación -Creación rítmica-corporal	-Reproducir los ritmos escuchados	-Reproducir un ritmo escuchado previamente. -Reproducir dos ritmos diferentes a la vez de manera corporal.					
			-Interiorizar la pulsación	Marcar la pulsación mientras percute un ritmo determinado.					
			-Identificar los acentos fuertes	Diferenciando entre dos o más compases					
			-Reconocer los compases de 2, 3 y 4 tiempos	-Marcar el compás con ambas manos					
			-Completar propuestas rítmicas.	A partir de propuestas del docente (o compañeros)					
Lectoescritura musical	-Competencia para transcribir la música que escuchamos. -Competencia para crear música aplicando los conocimientos adquiridos.	-Notación -Comprensión lectora (musical) - Reproducción escrita -Memoria lectora -Creación musical escrita	-Reproducir correctamente de manera oral la partitura	-Repentización (sin preparación previa) -Lectura RECITADA a primera vista (con previa preparación) y sin entonación					
			-Escribir con notación musical los fragmentos escuchados	-Dictados Musicales escritos -Escribir un ritmo escuchado previamente.					
			-Crear fragmentos musicales desde consignas establecidas	-Ejercicios compositivos elementales (sobre I-V-IV-I)					
Comunicativa/ Interpretativa	-Competencia para interpretar y comunicar a través del cuerpo o la voz.	-Expresión vocal -Expresión corporal	-Expresar a través de la voz correctamente	-Interpretación vocal de pequeños fragmentos musicales.					
			-Improvisar a través de la voz	-Improvisación vocal a partir de una tonalidad determinada					
				-Improvisación vocal a partir de una tonalidad determinada					
			-Crear con la voz, previa preparación	A partir de pequeños motivos (propuestos por docente o discente/compañeros)					
-Expresar a través del cuerpo	Reacción según música propuesta por el docente (semifrases, frases. Modo mayor y menor)								

Figura 107. Ficha de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 7

PROGRAMACIONES DE LENGUAJE MUSICAL DE CONSERVATORIOS

1. Conservatorio Profesional de Música de Caravaca de la Cruz
 - a. Elemental
 - b. Profesional
2. Conservatorio Profesional de Música “Cristóbal Morales” de Sevilla
3. Conservatorio Profesional de Música “Francisco Escudero” de San Sebastián
4. Conservatorio Profesional de Música de Granada
5. Conservatorio Profesional de Música de Gijón
6. Conservatorio Profesional de Música de la Mancomunidad del Valle de Nalón
7. Conservatorio Elemental de Música “Marcos Redondo” de Córdoba
8. Conservatorio Profesional de Música de Melilla
9. Conservatorio Profesional de Música “Pablo Picasso” de Málaga
10. Conservatorio Profesional de Música de Sta. Cruz de Tenerife
11. Conservatorio Profesional de Música de Salamanca

ANEXO 8
ENQUESTA VALORACIÓ.

PERFIL

Gènere
Edat
Estudis
Professió
Instrument

Assigna a cada una de les respostes sols una de les quatre categories **A,B,C** o **D**
(de major a menor importància).

Em vaig plantejar aprendre música perquè

Respostes	A	B	C	D
Sempre m'ha agradat				
Els meus fills també estan aprenent música				
Desconnectar de les tasques diàries				
Ja tenia coneixements previs i volia ampliar-los				
M'ho plantege seriosament per continuar estudis professionals.				

Marca els següents objectius de menor a major importància, segons les teus perspectives

Objectius de l'assignatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Relaxació									
Consciència corporal									
Lateralitat									
Rítmica									
Audició									
Cant									
Control de l'ansietat escènica									
Expressió corporal									
Notació musical									
Continguts teòrics									
Instruments a l'aula									
Improvisació									
Creació musical									

Anexos

En la estructura d'una classe, marca quin tant per cent t'agradaria treballar els següents continguts.

Estructura classe	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%
Relaxació									
Escalfament cos i veu									
Rítmica									
Cançons i fragments musicals									
Continguts teòrics									
Improvissació									
Creació									

-Havies assistit alguna vegada a algun centre per aprendre Música SI NO
Si has contestat afirmativament a la pregunta anterior, digues on

-Continues assistint SI NO

Si has contestat negativament, digues el motiu pel qual ho vas deixar

ANEXO 9

FICHA DE EVALUACIÓN DE LENGUAJE MUSICAL N°1.

FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL LENGUAJE MUSICAL EN ALUMNA- DO ADULTO					
Compe- tencia	Criterio de eva- luación	Descriptor	Ítems	Ejercicios prácticos	Pun- tua- ción
Auditi- va/Per- ceptiva	-Capacidad para reconocer melodías o pequeños motivos melódicos e intervalos y reproducirlos rítmica y vocal	Comprensión lectora (musical) Comprensión auditiva	-Reconoce el ritmo que escucha -Reconoce la melodía -Reconoce los intervalos -Reconoce cambios agógicos y dinámicos.	-Dictados musicales (No escritos) -Reconocimientos de intervalos -Audiciones -Distinguir vocalmente y con el gesto las diferentes dinámicas. -Practicar intervalos melódicos y armónicos.	
Rítmica /Corporal	-Competencia para reconocer y reproducir diferentes ritmos a través del movimiento y la expresión corporal.	-Lateralidad / Disociación -El cuerpo como instrumento (elementos del LM) -Habilidades motoras (marcar el compás con ambas manos). -Reacción -Sincronización / Coordinación	-Reacciona a los estímulos lanzados -Reproduce los ritmos escuchados -Interioriza la pulsación -Identifica los acentos fuertes -Reconoce los compases de 2,3 y 4 tiempos	-Reproducir un ritmo escuchado previamente. -Completar propuestas rítmicas. -Marcar la pulsación mientras percute un ritmo determinado. -Marcar la pulsación mientras canta una melodía. -Reproducir dos ritmos diferentes a la vez de manera corporal.	
Lec- toescrita	-Capacidad para transcribir lo que escuchamos. -Creación de música aplicando los conocimientos teóricos adquiridos.	-Notación -Reproducción escrita -Memoria lectora	-Identifica y reproduce desde la partitura -Escribe correctamente lo leído -Reproduce correctamente de manera oral la partitura -Crea fragmentos musicales desde consignas establecidas	-Dictados Musicales escritos -Repentización (sin preparación previa) -Lectura a primera vista (con previa preparación). -Escribir un ritmo escuchado previamente. -Ejercicios compositivos elementales (sobre I-V-IV-I)	
Comu- nicati- va/Inter- pretati- va	-Competencia para interpretar y comunicar a través del cuerpo o la voz.	-Expresión vocal -Expresión corporal	-Expresa a través de la voz correctamente -Improvisa a través de la voz -Crea con la voz, previa preparación -Expresar a través del cuerpo (semifrases, frases, modo mayor y menor)	-Interpretación de pequeños fragmentos musicales. -Improvisación vocal a partir de una tonalidad determinada -Improvisación vocal a partir de un ritmo determinado	

ANEXO 10
FICHA DE EVALUACIÓN DE LENGUAJE MUSICAL N°2

FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL LENGUAJE MUSICAL EN ALUMNADO ADULTO			
Competencia	Criterio de evaluación	Descriptores (reducir a 20)	Items (reducir máx 25)
Auditiva/Perceptiva	-Capacidad para reconocer melodías o pequeños motivos melódicos y reproducirlos rítmica, vocal y corporalmente, y capacidad para discriminar timbres.	Comprensión auditiva	-Reconocimiento melódico -Reconocimiento rítmico
		Comprensión lectora (musical)	-Reproducción vocal -Reproducción escrita
Rítmica - Corporal	-Competencia para reconocer y reproducir diferentes ritmos a través del movimiento y la expresión corporal.	Lateralidad / Disociación	-Capacidad para realizar actividades utilizando diferentes partes del cuerpo a la vez (marcar el compás, acompañarse, etc.)
		Habilidades motrices	-Utilizar el cuerpo como instrumento de comunicación musical.
		Reacción	-Reconocimiento de cambios agógicos y dinámicos. -Responder con movimientos motrices a diferentes estímulos musicales.
		Sincronización / Coordinación	-Control del tiempo interior. -Adaptarse a cambios agógicos.
Comunicativa /vocal	-Competencia para interpretar y comunicar y relacionarse con los demás, utilizando la música como una vía de comunicación y de interrelación.	Control corporal	-Relajación muscular -Reaccionar ante situaciones de tensión.
		Expresión vocal	-Entonación. -Dicción. -Respiración.
Instrumental	-Capacidades y destrezas para asumir hábitos de conducta y dominio, en el lenguaje musical.	Organización del tiempo.	-Saber distribuirse y rentabilizar el tiempo de dedicación musical.
		Estrategias para el aprendizaje.	-Hábitos de estudio.
		Tomar decisiones y	-Capacidad para escoger
		Resolver problemas.	-Saber actuar ante dificultades.
		Uso de las NTIC	-Conocer y aplicar los recursos tecnológicos -Actualizar los conocimientos desde las posibilidades tecnológicas.
Musicológica	-Capacidad para aplicar los contenidos teóricos y vincularlos a la historia de la Música, adecuándolos a la realidad del estudiante y al contexto.	Notación	-Reconocer diferentes escrituras musicales (contemporáneas, de carácter pedagógico, etc.)
		Fisiología de la voz y del oído	Entender las posibilidades del aparato fonador y auditivo
		Terminología	-Comprender los términos técnicos y aplicarlos.
		Organología	-Clasificar los instrumentos. -Conocer las características instrumentales.

ANEXO 11

FICHA DE EVALUACIÓN DE LENGUAJE MUSICAL DEFINITIVA.

FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL LENGUAJE MUSICAL EN ALUMNADO ADULTO									
Competencia	Criterio de evaluación	Descripciones	Ítems	Ejercicios prácticos	Puntuación Escala Likert 1: nada, 5 mucho				
					1	2	3	4	5
Auditiva/ Perceptiva	-Capacidad para reconocer melodías o pequeños motivos melódicos e intervalos y reproducirlos rítmica y vocal	Comprensión auditiva	-Reconocer el ritmo que escucha	-Dictados musicales (No escritos). A través de movimientos corporales					
			-Reconocer la melodía	-Audiciones previa práctica					
			-Reconocer los intervalos	-Reconocimientos de intervalos (empezar por 3as. Mayores y menores)					
				-Practicar intervalos melódicos y harmónicos. Por imitación y creación					
-Reconocer cambios agógicos y dinámicos.	-Distinguir vocalmente y con el gesto las diferentes dinámicas.								
Rítmica/ Corporal	-Competencia para reconocer, reproducir y crear diferentes ritmos a través del movimiento y la expresión corporal.	- Lateralidad - Disociación -El cuerpo como instrumento - Sincronización / - Coordinación -Creación rítmica-corporal	-Reproducir los ritmos escuchados	-Reproducir un ritmo escuchado previamente. -Reproducir dos ritmos diferentes a la vez de manera corporal.					
			-Interiorizar la pulsación	Marcar la pulsación mientras percute un ritmo determinado.					
			-Identificar los acentos fuertes	Diferenciando entre dos o más compases					
			-Reconocer los compases de 2, 3 y 4 tiempos	-Marcar el compás con ambas manos					
			-Completar propuestas rítmicas.	A partir de propuestas del docente (o compañeros)					
Lectoescritura MUSICAL	-Competencia para transcribir la música que escuchamos. -Competencia para crear música aplicando los conocimientos adquiridos.	-Notación - Comprensión lectora (musical) - Reproducción escrita -Memoria lectora -Creación musical escrita	-Reproducir correctamente de manera oral la partitura	-Repentización (sin preparación previa) -Lectura RECITADA a primera vista (con previa preparación) y sin entonación					
			-Escribir con notación musical los fragmentos escuchados	-Dictados Musicales escritos -Escribir un ritmo escuchado previamente.					
			-Crear fragmentos musicales desde consignas establecidas	-Ejercicios compositivos elementales (sobre I-V-IV-I)					
Comunicativa/ Interpretativa	-Competencia para interpretar y comunicar a través del cuerpo o la voz.	-Expresión vocal -Expresión corporal	-Expresar a través de la voz correctamente	-Interpretación vocal de pequeños fragmentos musicales.					
			-Improvisar a través de la voz	-Improvisación vocal a partir de una tonalidad determinada					
			-Crear con la voz, previa preparación	A partir de pequeños motivos (propuestos por docente o discente/compañeros)					
			-Expresar a través del cuerpo	Reacción según música propuesta por el docente (semifrasas, frases. Modo mayor y menor)					

ANEXO 12

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL LENGUAJE MUSICAL

**ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS
DEL LENGUAJE MUSICAL (DE 1 A 5)**

Competencia auditiva/perceptiva

- A1.Reconocer el ritmo que se escucha
- A2.Reconocer la melodía
- A3.Reconocer intervalos concretos
- A4.Reconocer intervalos melódicos y armónicos
- A5.Reconocer cambios agógicos y dinámicos

Competencia rítmica/corporal

- R1.Reproducir un ritmo escuchado
- R2.Reproducir dos ritmos diferentes
- R3.Interiorizar la pulsación
- R4.Identificar los acentos fuertes
- R5.Reconocer los compases de 2, 3, y 4 tiempos
- R6.Completar propuestas rítmicas

Competencia lectoescritura Musical

- L1.Reproducir correctamente de manera oral la partitura
- L2.Lectura recitada a primera vista y sin entonación
- L3.Dictados musicales escritos
- L4.Escribir un ritmo escuchado previamente
- L5.Crear fragmentos musicales desde consignas establecidas

Competencia comunicativa/interpretativa

- C1.Expresar a través de la voz correctamente
- C2.Improvisar a través de la voz
- C3.Crear con la voz, previa preparación
- C.4 Expresar a través del cuerpo

