

Composiciones para el aula contemporánea En busca de un aprendizaje significativo de la música

Damián Báez Galván
Benemérita Escuela Normal Veracruzana

Resumen

Como docente de la asignatura *Educación artística*, incluida en el plan de estudios de las escuelas normales, uno de mis retos ha sido conseguir que los estudiantes asimilen la escritura musical de modo que puedan utilizar los materiales didácticos presentados en la partitura, pues las numerosas partituras pedagógicas que existen, en la práctica, resultan poco aprovechables para muchos docentes de educación básica, pues no logran descifrarlas. Además, no se pueden aplicar las mismas estrategias de enseñanza en una escuela normal que en un conservatorio. Para un estudiante de música aprender el solfeo es indispensable para su carrera, en cambio, en el contexto normalista, también hay que enseñar cuál es el sentido de adquirir este conocimiento, y cómo integrarlo a la docencia. Aquí se presenta una propuesta de intervención enfocada a revalorizar la música como parte imprescindible de toda educación integral a través de la composición escrita.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, arte, educación artística, educación integral, educación musical, música.

Compositions for the contemporary classroom In search of meaningful music learning

Abstract

As a teacher of the subject *art education*, included in curriculum of normal schools, one of my challenges has been getting students to assimilate musical writing at a level that allows them to use the didactic materials presented in musical score, numerous pedagogical musical scores are, in practice, unusable for many basic education teachers, who cannot decipher them. Besides, the same teaching strategies cannot be applied in a normal school and in a conservatory. For a music student is essential to learn the solfeggio for his career, however, in the context of the normal schools you also have to teach what is the sense of acquiring this knowledge, and how it can be integrated into the teaching work. Here is presented an educational intervention proposal focused on revaluing music as an essential part of all integral education through written composition.

Keywords

Meaningful learning, art, art education, integral education, music education, music.

Recibido: 27/02/2019
Aceptado: 03/12/2019

Justificación y contextualización

En términos ideales, el curso de *Educación artística*, incluido en la malla curricular de escuelas normales, debería ser la culminación de un adiestramiento musical básico, cuyas primeras lecciones sobre escritura musical tendrían que haberse abordado en primaria. Sin embargo, esto no sucede habitualmente. En cada semestre que he impartido la asignatura, he notado que el estudiantado suele llegar con escasas o nulas nociones de la escritura musical. Esto sugiere que, a lo largo de su trayecto formativo, pocos profesores aprovecharon el potencial pedagógico de la música escrita. Tal panorama obliga a buscar estrategias destinadas a romper el círculo que sostiene esta limitante. Si los próximos docentes carecen de los conocimientos y las habilidades básicas para brindar a sus estudiantes una iniciación a la escritura musical, es altamente factible que en la educación básica se siga excluyendo esta poderosa herramienta para la musicalización de los infantes.

Pero ¿es aún viable la enseñanza de la música utilizando partituras? Esta pregunta, que hace unas décadas hubiera parecido absurda, hoy tiene lugar. Después de la publicación en 1977 del ya clásico *Music, Society, Education* de Small, se abrió la puerta a toda una serie de cuestionamientos sobre la relatividad de los valores estéticos y los métodos educativos de la música occidental, que antes se tenían como los únicos refinados y depurados. Esta visión emergente de la educación musical, apegada a la etnomusicología, ha ayudado a valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en diferentes culturas musicales externas a la tradición académica europea, muchos de los cuales se basan en la oralidad en vez de la escritura. La observación de las músicas orales muestra que sus practicantes asimilan los conceptos siempre partiendo de una comprensión corporal de su hacer. En contraste, se ha cuestionado el hecho de que, en las escuelas de música académica, cuyos métodos se anclan desde el inicio en la partitura, la asimilación corporal de la música no es un parámetro fundamental del aprendizaje, por lo tanto, es habitual encontrar músicos académicos con dificultades para ejecutar ritmos complejos o melodías improvisadas que no se encuentren previamente escritas.

Al respecto, Miñana (1987) apunta que

[...] los procesos de superespecialización a que ha abocado la música occidental, en especial la académica, han hecho que desde el primer momento los futuros músicos se centren en un instrumento y en un tipo de música, descuidando su formación integral. Tenemos entonces excelentes flautistas con un pésimo oído armónico y que no tienen ni idea de lo que pasa en las orquestas en que están tocando; percusionistas y pianistas

completamente inútiles con su instrumento si no tienen delante un papel, incapaces de improvisar o tocar a oído... El único que se preocupa por el conjunto es el director; cada uno lee su parte y ya está. (p. 81).

Como expone puntualmente Ochoa (2016), en la educación musical formal ha habido una sobrevaloración de la partitura, al punto que ha llegado a confundirse con la música misma, perdiendo de vista que en realidad se trata de una mera representación gráfica. Desde esta línea de pensamiento pedagógico, a la cual me adscribo, se propone hacer una justa revalorización del uso de la partitura, utilizándola como una herramienta más –y no como un fin– que se articule con el eje fundamental de la comprensión corporal de la música.

Las metodologías más aceptadas sobre la enseñanza de la música coinciden, precisamente, en que el acercamiento a lo sonoro necesita comenzar por lo corporal, para ir incorporando paulatinamente el uso de signos gráficos. La pedagoga Hensy (1964) distingue las siguientes etapas recomendadas en el proceso de aprendizaje musical: 1. Exploración y descubrimiento; 2. Designación musical; y 3. Notación musical. Sin que haya una definición estricta en la edad adecuada para comenzar con cada una.

Ésta es la misma ruta que se traza en el plan de estudios 2017 para educación básica en México, sin embargo, en términos reales, este trayecto no se llega a completar, en muchos casos, porque no se otorga el tiempo necesario a la práctica musical, ni la justa importancia al área de artes, o porque los docentes se sienten inseguros con respecto a sus propios conocimientos y habilidades artísticas. Aún persiste la tendencia general registrada por el Observatorio Ciudadano de la Educación (2003), donde se apunta que la educación artística en México es concebida como una asignatura poco relevante y presenta rezagos históricos y falta de profesionalización. Esto ha sido constatado recientemente por Martínez (2014) al mencionar que

una práctica conocida para la designación del maestro de música en las escuelas primarias y secundarias ha sido poner en dicho espacio a alguien que sepa algo de un instrumento; si la persona en cuestión sabe tocar varios instrumentos y ha pertenecido a alguna agrupación musical, mejor. La primera impresión que esto provoca es que se trata de una gran arbitrariedad, pero si tomamos en cuenta que son pocas las veces en que se presenta un maestro con el perfil adecuado, se puede comprender, aunque no aceptar, por qué dicha práctica está tan extendida. (s. p.)

Por mi parte, he observado que cuando en las aulas se busca concertar un ensamble musical regularmente se recurre al uso de audios a alto volumen, y se deja de lado el uso de signos gestuales

o escritos para regular la ejecución, los que, de ser utilizados, aportarían un nivel extra de comprensión que podría aprovecharse para lograr una ejecución musical más sutil, coordinada, autoestructurada y liberada del soporte de las pistas sonoras.

En el curso de educación artística busco llevar a mis estudiantes a la comprensión de conceptos implicados en el hacer musical, partiendo del conjunto de habilidades que hasta ese momento hayan desarrollado; las cuales muchas veces han sido construidas por medios externos a la educación formal. Es decir, que, en el corto periodo de tiempo otorgado a la asignatura, transcurrimos de lo exploratorio hacia el abordaje de la escritura musical, sin que esto último sea la finalidad de la enseñanza. Para profesionalizar la labor de los próximos docentes en materia de música es necesario que conozcan por experiencia propia, por lo menos en términos generales, el trayecto formativo que las principales metodologías reconocen como adecuado.

Normalmente, en principio me aseguro de que la mayoría consiga ejecutar ejercicios rítmicos con el cuerpo o el habla sin la ayuda de partitura y apoyándome de signos gestuales, y en una etapa posterior muestro los signos adecuados para representar cada uno de los valores de tiempo utilizados en su propia ejecución. En este proceso, recurrentemente he podido observar algunos puntos donde son notorios los aportes del uso de signos escritos al aprendizaje musical; son los siguientes:

- a. Introducir el elemento gráfico permite a los estudiantes entrar en un estado de mayor concentración en la clase; la lectura atrapa la atención.
- b. La escritura musical brinda un apoyo considerable en el entendimiento y control de los diferentes parámetros musicales –como la duración precisa de los sonidos y silencios, sus alturas, las coincidencias o divergencias entre los diferentes ejecutantes o la proporción matemática del tiempo–, pues su carácter visual permite analizarlos congelados en el tiempo. Esto resulta en un mejoramiento técnico en la ejecución de sus ejercicios.
- c. Es una herramienta de lo más propicia para trabajar con grupos, pues permite unificar con relativa facilidad las partes musicales de cada sección de ejecutantes.
- d. Con una referencia gráfica unificada los estudiantes pueden autoevaluar su ejecución, y esto propicia el interés por la mejora continua.
- e. La partitura otorga la posibilidad de que el material musical pueda ser recordado con exactitud en casa, para el repaso personal. Ochoa (2016) hace énfasis en este punto, cuando menciona que, de hecho, la partitura “surgió como ayuda nemotécnica, es decir, como ayuda para memorizar amplios repertorios musicales” (p. 145).

- f. En una última etapa, permite a los estudiantes elaborar su propio material musical, al componer sus propias canciones con elementos narrativos provenientes de sus propios centros de interés.

Desde mi punto de vista, la principal dificultad al enseñar la escritura musical a los próximos docentes es hacerlo a través de un proceso de aprendizaje que resulte significativo. Los signos musicales suelen percibirse como un código hermético y complicado que, además, no suele tener una aplicación real en el quehacer pedagógico cotidiano de nuestras escuelas tal cual son ahora. ¿Para qué entonces aprenderlo? No se puede esperar que los estudiantes aprendan de manera significativa algo por la sola motivación de pasar un examen; para que esto ocurra es necesario mostrar cómo el conocimiento que se ofrece puede enriquecer su próxima labor profesional y su vida misma.

El antecedente en la búsqueda de este proceso de aprendizaje significativo fue un proyecto que desarrollé en el ciclo escolar 2017-2018. Tomé el concepto de *batucada* –presumiblemente conocido por los estudiantes– como una *idea anclaje* que permitiera introducir y dotar de sentido al nuevo conocimiento: la lectoescritura musical. Según la Teoría de la Asimilación de Ausubel (1976; 2002), las *ideas anclaje* son un elemento primordial para que el aprendizaje significativo se realice. Rodríguez (2008) resume así los postulados de esta teoría:

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000) (p. 11).

En el desarrollo del proyecto mencionado pude advertir cómo el hecho de que estos conjuntos percutivos se encuentren imaginariamente asociados con estados de ánimo festivos y desestresantes propició la participación y la recepción de la nueva información. Siguiendo a Kühn (1989), la disposición anímica del estudiante es definitiva para propiciar la concentración, factor indispensable para que el entrenamiento auditivo se lleve a cabo. Por ello recomienda conseguir una “atmósfera deliberadamente relajada” (p. 9). En relación con esto, Rodríguez (2008) señala que, como docentes, necesitamos desarrollar en el estudiantado

“una motivación intrínseca por y para aprender, una actitud que genere disfrute, satisfacción y utilidad por y del contenido que se aprende, lo que nos lleva a un aprendizaje significativo para el sujeto” (p. 28).

Además, fue importante que el producto musical pudiera relacionarse factiblemente con el ámbito de la cotidianidad escolar. Los puntos temáticos abordados, desde la elaboración de los instrumentos hasta su ejecución en el ensamble percusivo, podrán ser en su momento desarrollados por los propios estudiantes normalistas en sus prácticas escolares y en su próxima vida laboral, dotándolos de estrategias e ideas de enseñanza de la música.

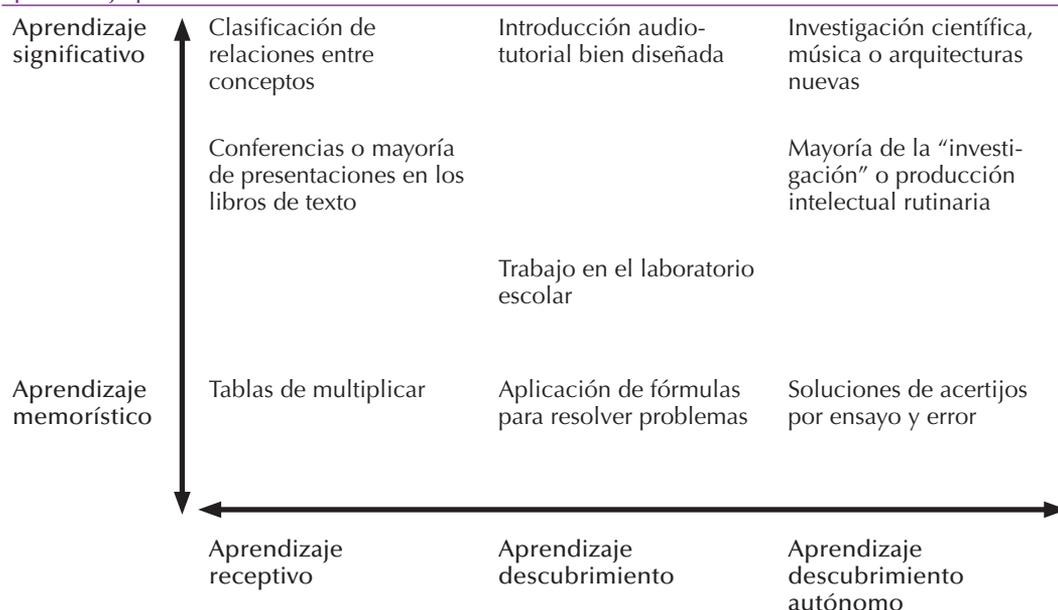
Con respecto al uso de la pauta, fue evidente cómo a los estudiantes les pareció necesario utilizarla para facilitar el consenso rítmico de los grupos del ensamble en los ensayos particulares y generales. Todos estos resultados fueron muy diferentes a los que obtuve antes, cuando enseñé el sistema de escritura musical de forma aislada a sus usos.

No obstante los buenos efectos del proyecto *batucada*, no quedé conforme con el nivel de lectura musical alcanzado por mis aprendices. Detecté que, para descifrar los patrones rítmicos, algunos estudiantes se valían más de su capacidad imitativa que de su esfuerzo de comprensión de la escritura musical; a partir de ahí confiaban sólo en su memoria para retenerlos, método que no daba siempre resultados óptimos, pues, al recordarlos, solían introducir variaciones menos o más alejadas del patrón específico requerido para el ensamble rítmico. Al final, me quedaba claro que mis estudiantes podrían desarrollar una *batucada* en sus prácticas escolares, pero no estaba seguro de que los hubiera preparado para abstraer la técnica de lectura alcanzada, y dar el paso de utilizarla para descifrar el ritmo de cualquier otra partitura de un nivel de complejidad similar.

Fue a partir de esta observación que decidí hacer un ajuste en el diseño del próximo proyecto. Para ello me apoyé en un mapa conceptual de Novak (1988), donde sitúa la composición de música nueva en la región más creativa del aspecto educativo (véase la figura 1).

Según el esquema en la figura 1, los tipos de procesos educativos pueden ubicarse en la interacción de dos ejes. La línea vertical representa el continuo entre los polos opuestos del *aprendizaje memorístico* ≠ *aprendizaje significativo*, mientras que la línea horizontal representa el continuo *aprendizaje receptivo* ≠ *aprendizaje por descubrimiento autónomo*. Así, la composición de música nueva, junto con la investigación científica, se encontrarían en la intersección entre *aprendizaje significativo* y *aprendizaje por descubrimiento autónomo*. Los aprendizajes más mecanizados se encontrarían en las coordenadas *aprendizaje memorístico* y *aprendizaje receptivo*. Un ejemplo de este último estilo de aprendizaje puede encontrarse en una de las actividades

Figura 1. Continuos aprendizaje memorístico/aprendizaje significativo y aprendizaje receptivo/aprendizaje por descubrimiento autónomo.



Fuente: Novak citado en Rodríguez (2008, p. 12).

recomendadas en el propio programa de la asignatura de *Educación artística* (Secretaría de Educación Pública, 2012), donde se propone que los estudiantes normalistas aprendan la escritura musical por medio de "copiar una pieza o extracto de 8 a 12 compases para uno o más instrumentos o voces" (p. 19). Esto equivale a tratar de enseñar el lenguaje escrito copiando y memorizando palabras sin relacionar los signos con su significado.

El hecho de que en el referido proyecto de *batucada* algunos estudiantes hayan preferido recurrir a un aprendizaje más memorístico pudo deberse a que el material didáctico diseñado no tuvo la potencia necesaria para apelar a una utilización de recursos más allá de la receptividad y la memorización. Como apunta Rodríguez (2008), es a través del material que el profesor y los aprendices intercambian gran parte de los conceptos involucrados en el proceso de aprendizaje (p. 26), y para que éste sea potencialmente significativo debe ser lógico, intencionado y relacionable (p. 29). Probablemente faltó darle al material una fisonomía en la que el último aspecto resultara más evidente. Es por ello por lo que, en lo subsecuente, opté por involucrar el producto final con un proceso donde fuese necesario el ejercicio combinatorio de conceptos, favoreciendo así el aprendizaje-descubrimiento.

Como compositor, fue muy relevante para mí el hecho de que Novak (1988) contemplara la creación de *nueva música* en el punto más alejado del aprendizaje mecanizado. Mi siguiente

pregunta fue si sería posible emplear un proceso compositivo, ajustado a un nivel técnico muy básico, como medio para involucrar a mis estudiantes en un proceso altamente significativo de enseñanza musical. Recordando mi propio trayecto formativo, me di cuenta de que el estudio de la composición musical, por el ejercicio de descubrimiento que conlleva, me ayudó a asimilar más profundamente aspectos de la técnica y la teoría musical que antes, como ejecutante, no había conseguido comprender cabalmente.

En el texto que sigue se presentan los pormenores de la aplicación del proyecto *Composición de juegos rítmicos y canciones para el aula*, realizado por cuatro equipos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana *Enrique C. Rébsamen* de la ciudad de Xalapa, Veracruz, durante el semestre A del ciclo escolar 2018-2019. En su desarrollo se ha buscado alcanzar cuatro objetivos centrales: 1. Que los estudiantes egresados puedan hacer frente con su perfil profesional a los retos que implica la enseñanza de la música en el contexto de la educación básica; 2. Que el hecho de estudiar y asimilar la herramienta de la escritura musical cobre sentido dentro de la concepción educativa de los próximos docentes; 3. Que los estudiantes asimilen las bases metodológicas para desarrollar una enseñanza musical significativa; y 4. Que el uso de la partitura sea comprendido en su justa medida dentro del proceso educativo de la música.

Hasta donde he podido investigar, no existe aún algún estudio que indague cómo se está formando musicalmente a los normalistas en nuestro país, y que pudiera servir como punto de contraste con la propuesta aquí presentada. Espero que esta iniciativa pueda servir para iniciar una discusión, siempre encaminada a revalorar la experiencia pedagógica de las escuelas normales.

Método

El método desarrollado en este proyecto constó de cuatro etapas: 1. Definición de *ideas anclaje*; 2. Diseño del material de aprendizaje; 3. Presentación del material de aprendizaje y su seguimiento; y 4. Performance. Describiré cada una de ellas.

Etapas 1. Definición de ideas anclaje

Como he mencionado, desde la teoría ausubeliana, las *ideas anclaje* son un elemento sin el cual no se puede llevar a cabo el aprendizaje significativo. Por tal motivo, el primer paso fue definir una base de conceptos y habilidades que funcionaran como organizadores de la nueva información: la lógica combinatoria de distintos elementos musicales.

1. **Relación texto-ritmo.** Al tratarse este proyecto de componer canciones educativas, la utilización del lenguaje cobró un carácter relevante. Así, el uso de recursos literarios fue un elemento conector de los contenidos de las canciones con las estructuras musicales propiamente dichas, como el ritmo, las frases y la forma. Probablemente el recurso literario más recurrente para componer canciones sea la rima, y es también uno de los más comúnmente trabajados en la formación básica. El concepto de su manejo es fácilmente comprendido; sería difícil encontrar a una persona que no pudiera elaborar una rima a partir de una línea dada. La rima es también un constructo que suele decirse con ritmo, y este aspecto enlaza directamente al lenguaje con este componente musical. Tanto *rima* como *ritmo* provienen de la palabra latina *rhythmus*, que quiere decir *movimiento concertado* (Real Academia Española, 2014). Todas estas características hacen de la rima un excelente concepto de anclaje. Una vez que la conexión rima-ritmo fue comprendida, se abrió la posibilidad de utilizar otros recursos literarios. El primer paso fue fortalecer en mis estudiantes la habilidad de decir un texto con ritmo para, a partir de ahí, irles enseñando la técnica para escribirlo utilizando el sistema musical. Es decir, que los signos musicales no se enseñaron aisladamente, sino en función del texto abordado. Conceptos como *compás*, *metro*, *tempo*, *ritmo*, *frase*, *semifrase*, *sección* y *forma musical* también fueron discutidos aquí en su relación con el lenguaje.
2. **Consolidación de habilidades básicas de lectura rítmica.** A través de la práctica anterior se generó una plataforma de habilidades técnicas básicas que permitió a los estudiantes leer y ejecutar ritmos con valores de tiempo de la redonda a la semicorchea. Con este bagaje se abordaron piezas que sirvieron como modelo para desarrollar el proyecto. Una de estas piezas fue *Los esqueletos* (Tardío, s. f.), la cual está escrita en una sola línea utilizando figuras de ritmo muy sencillas (negras y corcheas). Se centró el interés en la correcta dicción rítmica del texto en acoplamiento grupal, y luego en ensamble de grupos pequeños. A continuación, equipos de cuatro a cinco integrantes exploraron diferentes posibilidades de acompañamiento con sonidos producidos con el cuerpo y movimientos gestuales, obteniendo así un juego rítmico que pudiera funcionar ya como material didáctico. Algunos equipos agregaron texto de su propia invención utilizando como modelo la primera estrofa.
3. **Relación entonación-pentagrama.** La habilidad de la lectura rítmica en una sola línea fue el punto de partida para introducir el aprendizaje de cómo se codifican las notas musicales en las cinco líneas del pentagrama. Para esto se eligió una pieza con figuraciones rítmicas muy básicas,

compuesta solamente con notas naturales (*do, re, mi, fa, sol*). La composición elegida fue *El tren* (Camino, s. f.). Con la ayuda de un teclado se buscó familiarizar a los estudiantes con la relación entre las alturas de cada nota y su ubicación en el pentagrama y el teclado. Esta actividad sirvió también como introducción a la práctica de la entonación de las notas con la voz. Como cierre de esta etapa se volvió a *Los esqueletos*, esta vez para asignar alturas a las figuraciones rítmicas, transformando así el anterior juego rítmico en una canción completa. Se probaron varias posibilidades melódicas con diferentes combinaciones de notas naturales.

4. **Bagaje musical de los estudiantes.** Se consideró que el mundo musical de cada estudiante también formó parte de las *ideas anclaje*, pues a la hora de componer siempre se recurre a la información que previamente se ha recibido y asimilado. La organización por equipos permitió que esta información fuese compartida entre los integrantes, enriqueciendo las ideas compositivas.

Etapa 2. Diseño del material de aprendizaje

Para que un material sea funcional necesita tener ciertas características específicas, las cuales son descritas por Rodríguez (2008) como sigue:

El material no es significativo, sino que lo es sólo potencialmente. Esta condición, como se recordará, a su vez, supone: subsumidores adecuados y un material lógicamente significativo. Un material de estas características es intencionado (no arbitrario) y relacionable: ése es su significado lógico. Para que cumpla estos requisitos no puede ser vago, desorganizado, arbitrario. (p. 29).

Siguiendo estos lineamientos, diseñé un manual (Báez, 2018) en el cual especificué cada paso a seguir, con tal de que los equipos tuvieran la referencia de un producto significativo ya concluido, además de una rúbrica evaluativa y la explicación sobre su importancia en el proceso formativo. A continuación, se transcriben estos materiales tal como fueron entregados a los estudiantes.

Proyecto integrador para evaluación final Composición de juegos rítmicos y canciones para el aula

La composición de juegos rítmicos o canciones es un excelente medio para estimular la creatividad infantil a distintos niveles. Es, de hecho, una actividad que los infantes suelen desarrollar de manera espontánea y cotidiana. Toca a los docentes reforzar

este impulso inventivo, con tal de expandir la inteligencia musical y corporal-kinestésica de sus educandos.

Al escuchar el término “composición” dentro del contexto musical regularmente se asume que se refiere a la realización de un producto sonoro complejo, sin embargo, esto no necesariamente es así. A través de ciertas técnicas compositivas es posible construir piezas sencillas pero lógicas, que aborden algún tema escolar o algún aspecto musical básico, como el sentido del ritmo, la comprensión de las frases musicales o la exploración tímbrica, entre muchos otros. Aquí encontrarás una guía para componer una canción o un juego rítmico con fines didácticos, actividad que servirá para evaluar tu desarrollo dentro de la asignatura de *Educación artística*.

1. **Temática.** Primero tienes que escoger un tema sobre el que versará la letra; por ejemplo, alguna temática pertinente para la educación básica: rimas, onomatopeyas, consonantes o vocales, trabalenguas, números, animales, frutas, lenguas originarias o extranjeras, fiestas regionales, juguetes tradicionales, hábitos de higiene, estados de ánimos, lectura del reloj, parentescos, partes del cuerpo, colores, instrumentos o géneros musicales, medios de transporte, oficios o estaciones del año.

Con este sencillo ejercicio de enlistado temático salen a la luz las posibilidades de transversalización de la educación musical con otras asignaturas escolares. Es conveniente que en el diseño de tus planeaciones hagas notar estas confluencias cuando las observes.

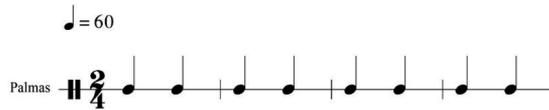
Cuando tengas algo de práctica en elaborar juegos rítmicos o piezas musicales, podrás realizarlos incluso durante la clase, y tus estudiantes podrán elegir el tema del que querrán hablar. Esto abrirá inmensamente las posibilidades expresivas en los infantes y permitirá que el producto musical resulte significativo para ellos.

2. **Composición de la primera sección.** Una vez elegido tu tema se puede avanzar hacia la composición de una primera parte, la cual servirá de pie para desarrollar la pieza completa. La letra debe compaginarse con el ritmo. Para realizar esto existen muchas estrategias. Muestro a continuación una muy sencilla.

Con las palmas bate un pulso estable, no demasiado lento ni demasiado rápido, y cuenta 1, 2, 1, 2... diciendo un número por cada golpe. Aplica un poco más de fuerza cuando toques en cada número 1. Así estarás ejecutando notas negras en compases de 2/4. Te puedes ayudar de un metrónomo colocado en 60 *bpm* (*beats* por minuto), tomando cada palmada como una negra (véase la ilustración 1).

A continuación, en un espacio de dos compases (1, 2 - 1, 2) di algo sobre el tema elegido, acomodando una o dos sílabas

Ilustración 1. Representación gráfica de un ritmo ejecutado con palmadas a 60 bpm. El primer golpe de cada par suena un poco más fuerte.



Fuente: elaboración propia.

Ilustración 2. Ejemplo de invención verbal rítmica sobre un tema elegido.

♩ = 60

Palmas

Coincidencias temporales entre palmadas y sílabas

Voz

Subdivisión de dos sílabas por cada palmada Pa - pa - lo - te queal - to - vue - las

Fuente: elaboración propia.

Ilustración 3. Dos semifrases de dos compases se conjuntan para integrar una frase.

♩ = 60

Frase I

Semifrase a Semifrase b

Voz

Pa-pa-lo-te queal-to-vue-las cuan-doel vien-to so-pla ¡fff!

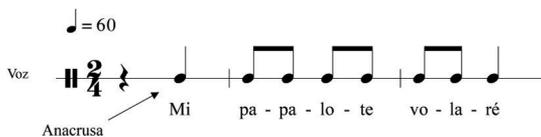
Fuente: elaboración propia.

por cada golpe de palmadas. En este momento no es necesario que trates de cantar, basta con que lo hables, pero con ritmo. Cuando digas dos sílabas por cada golpe estarás ejecutando corcheas. Por ejemplo, si quisieras hablar de juguetes tradicionales podrías decir algo como lo mostrado en la ilustración 2.

Es muy importante que la partición de las negras sea simétrica, es decir, que a cada una de las dos corcheas le des el mismo espacio de tiempo. Hasta este momento tienes el inicio de una frase (una semifrase). Para completarla crea otra semifrase utilizando otros dos compases. Tendrás, por supuesto, muchas opciones para continuar. Aquí continuaré utilizando una onomatopeya (véase la ilustración 3).

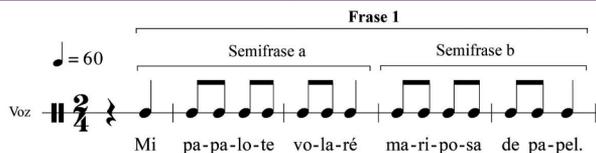
También puedes iniciar el texto anticipándote al primer compás. A este tipo de inicio se le conoce como *anacrusa*.

Ilustración 4. Inicio alterno de la primera semifrase utilizando el recurso de la anacrusa.



Fuente: elaboración propia.

Ilustración 5. Versión alterna de la primera frase.



Fuente: elaboración propia.

En la ilustración 4 utilizo la anacrusa en otro posible comienzo.

Ahora completaré la frase utilizando otro recurso literario más, la metáfora (véase la ilustración 5).¹

Una vez que tengas la primera frase antecedente (compuesta con dos semifrases), procede de igual forma para elaborar otra frase consecuente, añadiendo más información y construyendo imágenes sobre las implicaciones del tema elegido.² Así se completará la primera sección A. Hazlo como en el ejemplo de la ilustración 6.

3. **Desarrollo.** La primera sección compuesta necesita una o varias secciones complementarias que otorguen más extensión y redondez a la pieza. Para construir otra sección puede tomarse como modelo la primera. Un procedimiento común es repetir el ritmo de la primera sección, variando el texto parcial o totalmente. Por ejemplo, véase la ilustración 7.

Si bien a los niños muy pequeños les pueden atraer las canciones con repeticiones, a los de mayor edad este procedimiento puede resultarles algo monótono. En tal caso, será mejor que, al repetir el modelo rítmico, la letra no se repita y aporte en su totalidad nueva información, como en el ejemplo de la ilustración 8.

¹ Esta metáfora la he realizado a partir de la etimología de la palabra *papalote*, voz que proviene de *papalotl* que en náhuatl quiere decir *mariposa*. Puesto que es un nahuatlismo, puede ser también un tema de posible transversalización. Además de la metáfora existen muchos otros recursos literarios que puedes utilizar, por ejemplo: onomatopeya, hipérbaton, oxímoron, rima, retruécano, etcétera.

² Las frases no necesariamente tienen que ser simétricas (con semifrases de igual duración). Lo hago así por ser la proporción más básica y asimilable en nuestro sistema musical.

Ilustración 6. Primera sección compuesta con dos frases, antecedente y consecuente.

A

$\text{♩} = 60$

Voz $\frac{2}{4}$

Frase 1 (antecedente)

Mi pa-pa-lo-te vo-la-ré, ma-ri-po-sa de pa-pel.

Frase 2 (consecuente)

6

Con el vien-to su-bi-rá ¡No se va-ya aen-re-dar!

Fuente: elaboración propia.

Ilustración 7. Dos secciones compuestas con el mismo ritmo, pero variando un poco el texto.

A

$\text{♩} = 60$

Voz $\frac{2}{4}$

Mi pa-pa-lo-te vo-la-ré, ma-ri-po-sa de pa-pel.

6

Con el vien-to su-bi-rá ¡No se va-ya aen-re-dar! Mi

B

pa-pa-lo-te vo-la-ré, jun-to-a-o-tros lo ve-ré.

14

Ser-pen-ti-nas de co-lor queen el cie-lo bai-la rán.

Fuente: elaboración propia.

Nótese que en esta última versión el texto de la sección B obliga a hacer un ajuste en el ritmo base que se obtuvo de la sección A. La palabra *vue-las* exige la división de una negra, mientras que, en el compás homólogo de A, esta negra queda entera. El docente puede tomarse la libertad de hacer este tipo de ajustes siempre que el texto lo pida.

En la sección añadida he utilizado otro recurso importante, el de atribuir cualidades humanas a las cosas o a los animales, tal y como se hace en las fábulas. Esto crea un nivel más profundo de identificación entre los niños y el personaje aludido.

Ilustración 8. Dos secciones compuestas con el mismo ritmo y con mayor variedad en el texto.

A

♩ = 60

Voz $\frac{2}{4}$

Mi pa-pa-lo-te vo-la-ré, ma-ri-po-sa de pa-pel.

6

Con el vien-to su-bi-rá ¡No se va-ya aen-re-dar!

B

Pa-pa-lo-te queal-to vue-las y muy le-jos ¡Has-tael mar!

14

Cuan-do vuel-vas me di-rás lo que vis-te por a llá. -

Fuente: elaboración propia.

4. **Cierre.** Añade una tercera sección C para dar un carácter claramente conclusivo. Si la pieza sólo tuviese dos partes, entonces la segunda de ellas tendrá que cumplir dicha función conclusiva. Agrega también un buen título. La pieza terminada podría quedar como la de la ilustración 9.
5. **El juego rítmico.** Una vez que la pieza ha sido terminada y escrita puedes continuar con la definición de movimientos corporales que acompañen su ejecución. Un método eficaz para fortalecer el sentido rítmico consiste en trasladar el ritmo del habla hacia el movimiento corporal. Observa la información contenida en cada frase o semifrase de la pieza e inventa algún movimiento que lo represente. En una etapa posterior de este ejercicio los movimientos corporales podrían sustituirse por instrumentos de percusión, o se podrían hacer combinaciones de ambas estrategias.

Para la aplicación de un juego rítmico en el aula es muy importante que tú marques el pulso a tus estudiantes, con tal de que todos traten de ir juntos. Hay que corregir a los estudiantes que vayan desfasados o que no estén dividiendo simétricamente las negras. Para ello no es necesario que detengas al grupo, es mejor que te acerques al estudiante que lo requiera y le muestres la ejecución correcta mientras la música sigue. Si algunos tienen dificultad para seguir el ritmo, no te desesperes, recuerda que el desarrollo musical es un proceso largo que se consolida con la práctica. Por ello es conveniente realizarlo cotidianamente en el aula, y no solamente unos días antes de un bailable o un festival.

Ilustración 9. Pieza de tres secciones. Las dos últimas compuestas a partir del modelo rítmico de la primera.

Mariposa de papel

A

$\text{♩} = 60$

Voz $\frac{2}{4}$

Mi pa-pa-lo-te vo-la-ré, ma-ri-po-sa de pa-pel.

6

Con el vien-to su-bi-rá ¡No se va-ya aen-re-dar!

B

Pa-pa-lo-te queal-to vue-las y muy le-jos ¡Has-tael mar!

14

Cuan-do vuel-vas me dí-rás lo que vis-te por a llá. -

C

Mu-chas nu-bes a-pa-re-cen ya-me-na-zan con llo-ver,

22

mi que-ri-do pa-pa-lo-te de re-gre-so te trae-ré.

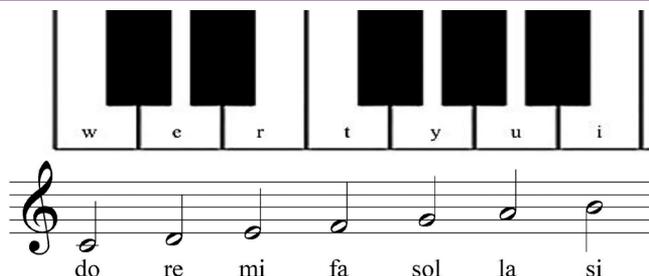
Fuente: elaboración propia.

6. **La melodía.** Cuando un juego rítmico se hace cantando en lugar de hablando se obtiene una canción. Para hacer esta conversión de manera sencilla se puede elegir un número limitado de notas naturales, digamos tres, cuatro o cinco, para con ellas elaborar tu melodía. En este paso es necesario que te apoyes de un instrumento que te proporcione las notas afinadas. Lo ideal sería, por ejemplo, un piano o un teclado. Una buena opción alterna sería recurrir a un teclado virtual, como el que ofrece en la siguiente página digital:

<https://www.sessiontown.com/es/juegos-aplicaciones-musica/teclado-piano-virtual-online>

Es este portal encontrarás un piano virtual que puede manipularse a través de las teclas de la computadora. Cada una de estas notas pueden escribirse en el pentagrama como en la ilustración 10 (por ahora utiliza sólo teclas blancas).

Ilustración 10. Relación entre las letras del teclado y las notas musicales que pueden manipularse en la referida página digital.



Fuente: elaboración propia.

La composición de la melodía debe hacerse a partir de las semifrases y frases del juego rítmico previamente compuesto. Si decides, por ejemplo, que utilizarás sólo las primeras cinco notas (*do, re, mi, fa, sol*), trata de introducir el ritmo y la letra de la primera semifrase en un diseño melódico elaborado con esas notas. Para ello puedes explorar diversas combinaciones mientras pronuncias rítmicamente el texto. Y de igual manera procede con la segunda semifrase para completar la primera frase entera. Poco a poco irás encontrando y entonando una versión que te agrade. He aquí una posible versión melódica para la primera frase que se presenta en la ilustración 11.

Al usar las notas naturales hay una fuerte tendencia a que la nota *do* suene como centro tonal, es decir, que cuando llegues a ella te parecerá que la melodía queda en una situación de reposo. Por ello es mejor reservarla para el cierre de la sección, al finalizar la segunda frase. Por el contrario, las notas *sol* o *re* darán una sensación de tensión, y cuando llegues a ellas sentirás que la melodía no ha terminado y falta algo más, por eso son buenas notas para cerrar la primera frase, cuando precisamente todavía falta algo. Fue exactamente *re* la nota que utilicé para terminar la primera frase de la melodía anterior.

Ilustración 11. Posible línea melódica adjudicada a la primera frase del juego rítmico previamente compuesto.

Fuente: elaboración propia.

Ilustración 12. Propuesta melódica para la primera sección. La nota final de la última frase (*do*) otorga un sentido conclusivo.

A

♩ = 60

Voz

Mí pa-pa-lo-te vo-la-ré, ma-ri-po-sa de pa-pel.

Con el vien-to su-bi-rá ¡No se va-ya aen-re-dar!

Fuente: elaboración propia.

Al elaborar la melodía de la segunda frase te enfrentarás a la misma disyuntiva que al escribir el texto: podrías repetir el inicio de la frase anterior o añadir nuevo material. Ambas continuaciones son correctas y depende de tu gusto y creatividad compositiva, pero recuerda que, aunque repitas el texto, necesariamente tendrá que haber un ajuste en las notas, pues la segunda frase cerrará la sección entera y deberás darle un carácter conclusivo. Resolví la segunda frase cerrando con la nota *do*, como en la ilustración 12.

Observa que antes de culminar la segunda frase utilizo las notas de mayor tensión (*sol* y *re*) para obtener un máximo contraste contra la nota *do* que cierra la sección en reposo. Una vez que tienes la melodía de la primera sección, lo más sencillo es ajustar la misma melodía al texto de las demás secciones, y entonces tendrás una canción completa.

Como último paso valdría la pena ajustar algunas cosas que salen a la luz una vez que se traspasa la pieza del juego rítmico a la canción. Por ejemplo, al cantar la versión final, me he dado cuenta de que el tiempo inicial se antoja algo apresurado. De manera que decidí bajar de 60 *bpm* a 50 *bpm*. Además, he agregado la repetición de la última frase a manera de coda.³ Esto da un carácter más conclusivo, el cual se podría reforzar aún más si se ejecuta bajando el tiempo hacia el final. La versión terminada se muestra en la ilustración 13. El nombre del compositor suele colocarse en la esquina superior derecha de la página.

Rúbrica evaluativa

Uno de los aspectos que deben reivindicarse en la educación artística es la evaluación. Al inicio de cada curso impartido, siem-

³ La coda es un fragmento musical que sirve para dar un carácter conclusivo a una pieza.

Ilustración 13. Al final del proceso obtendrás una pieza terminada.

Mariposa de papel

Damián Báez Galván

A $\text{♩} = 50$

Voz

Mi pa-pa-lo-te vo-la-ré, ma-ri-po-sa de pa-pel.

6
Con el vien-to su-bi-rá ¡No se va-ya aen-re-dar!

B

Pa-pa-lo-te queal-to vue-las y muy le-jos ¡Has-tael mar!

14
Cuan-do vuel-vas me di-rás lo que vis-te por a llá. -

C

22
Mu-chas nu-bes a-pa-re-cen ya-me-na-zan con llo-ver,

mi que-ri-do pa-pa-lo-te de re-gre-so te trae-ré.

Fuente: elaboración propia.

por he hecho con mis estudiantes una reflexión sobre su propia formación artística en el contexto de la educación básica, y año tras año hemos llegado a la misma conclusión: nadie recuerda algún tipo de criterio claro dado por los profesores para evaluar la asignatura de *Educación artística*. Por lo regular se ha coincidido en que la calificación final fue diez, y que fue obtenida por el solo hecho de llevar los materiales o participar en algún bailable o evento conmemorativo. La ausencia de criterios evaluativos formativos muestra un desinterés o un desconocimiento profundo sobre cuáles son las cuestiones que deberían abordarse en la asignatura. Y esto implica que tampoco se toma en cuenta todo aquello que las artes pueden aportar para una formación verdaderamente integral. Por ello, los docentes que impartimos la asignatura a los próximos profesores, tenemos la obligación de mostrar cómo puede llevarse a cabo un proceso evaluativo formativo y enriquecedor.

Atendiendo lo anterior, ha sido indispensable acompañar el manual con la una rúbrica evaluativa (véase el cuadro 1), diseñada para resaltar los elementos centrales del proyecto, pero tam-

bién para mostrar todo lo que está implicado en una producción artística y que, por tanto, es factible evaluar.

Etapa 3. Presentación del material de aprendizaje y seguimiento

A partir de la base conceptual construida en la etapa 1, fue posible presentar el material de aprendizaje a los estudiantes. En una clase se repartió el manual y la rúbrica de manera individual, y se leyó entre todos en voz alta. Cada paso fue explicado y ejemplificado. En esa sesión, las preguntas de los estudiantes se centraron en la rúbrica. Sobre el desarrollo del manual no hubo ninguna duda, lo cual es comprensible, pues regularmente los cuestionamientos sobre el procedimiento comienzan a surgir al momento mismo de querer realizarlo.

El siguiente paso fue conformar los equipos y fijar una fecha de entrega. Se organizaron cuatro equipos de cuatro a cinco in-

Cuadro 1. Rúbrica para evaluar el proceso y producto de proyecto de composiciones para el aula.

Rúbrica para evaluar proyecto final					
Composición de juegos rítmicos y canciones para el aula					
Nombre del alumno(a): _____					
Calificación final: _____					
Niveles de logro		10	8	5	0
Rubros					
Trabajo escrito donde se detalla la intención didáctica y el proceso creativo de la composición 30%	Ortografía y redacción 10%	Excelente	Buena	Reiterados errores	
	Portada 1%	Todos los datos necesarios	Faltan algunos datos	Faltan muchos datos	No tiene
	Introducción 4%	Concisa y completa	Faltan algunos datos	Faltan muchos datos	No tiene
	Intención didáctica 5%	Expresa claramente la intención didáctica		La intención didáctica es ambigua	No se presenta ninguna intención didáctica
	Bitácora 5%	Recoge detalladamente el proceso creativo	Hay algunos huecos en la descripción del proceso creativo	Recoge escuetamente el proceso creativo	No se presenta bitácora
	Letra de la pieza 5%	Se presenta con explicación de los recursos literarios utilizados	No se explican todos los recursos literarios utilizados	No explica ningún recurso literario utilizado	No se presenta letra

Cuadro 1. Rúbrica para evaluar el proceso y producto de proyecto de composiciones para el aula (continuación).

Niveles de logro		10	8	5	0
Rubros					
Trabajo colectivo (para coevaluación interna en cada equipo. Calificar de forma individual) 30%	Asistencia y puntualidad en ensayos 10%	Asistió puntualmente a todos los ensayos o reuniones del equipo	Llegó tarde a algunas reuniones	Faltó a algunas reuniones	Faltó o llegó tarde a la mayoría de las reuniones
	Aporte de ideas 7%	Su asistencia fue participativa y enriquecedora para el grupo	Su aportación fue moderada	Tuvo escasa participación	No aportó ninguna idea
	Realización puntual de tareas asignadas 7%	Realizó puntualmente todas las tareas asignadas	En alguna ocasión no realizó alguna tarea asignada		Detuvo el avance general del equipo por no realizar las tareas asignadas
	Práctica de técnica personal 6%	Superó los obstáculos técnicos implícitos en la ejecución de la pieza	No superó el total de los obstáculos técnicos implicados en la ejecución		No tuvo interés en superar los obstáculos técnicos que le tocaban
Composición 40%	Utilización de recursos literarios (onomatopeya, metáfora, hipérbaton, oxímoron, rima, retruécano, etc.) 10%	Hay un uso consciente de más de dos recursos literarios	Hay un uso consciente de dos recursos literarios	Hay un uso consciente de un recurso literario	No se percibe la utilización de ningún recurso literario más allá del lenguaje llano
	Uso lógico de las frases musicales en apego a las frases literarias 10%	Las frases melódicas apoyan claramente el sentido de las frases literarias	Hay alguna noción en la compaginación de la melodía con la letra		Las frases melódicas van en contra de las frases literarias
	Utilización de recursos corporales sonoros o insonoros para enriquecer la composición 10%	La pieza está enriquecida con diversos recursos corporales	Utiliza limitados recursos corporales	Utiliza algún recurso corporal	No utiliza recursos corporales
	Partitura 10%	Se presenta bien escrita, sin faltas de ortografía musical y con las secciones de la pieza marcadas con letras de ensayo, según el modelo del manual	Se presenta con algunas faltas de ortografía musical, o le faltan datos según el modelo del manual	Se presenta con una gran cantidad de errores	No se presenta o es ilegible

tegrantes, uno de los cuales fungió como director de proyecto en cada equipo. Todos contaron con casi treinta días laborales para culminarlo. Antes de llegar al periodo vacacional de diciembre dediqué una sesión a cada equipo por separado para revisar los borradores. En ese momento los integrantes manifestaron numerosas dudas. En general, sus cuestionamientos giraron en torno a la técnica de escritura y la ortografía musical.

Revisé la partitura de cada equipo y la comparé con la ejecución del juego rítmico que presentaron. El primer paso fue mostrar a los estudiantes aquellos compases donde el ritmo escrito no coincidía con su ejecución. Tales errores fueron tratados como puntos temáticos de aprendizaje significativo. La explicación dada para superar cada uno de los obstáculos fue asimilada por los estudiantes con interés, puesto que ya estaban involucrados con la nueva información correcta a un nivel personal. Fue un inmejorable contexto para aplicar el *aprendizaje por error* contemplado por Moreira (2008, p. 205) como uno de los andamios del aprendizaje crítico.

Los principales errores de los equipos tuvieron que ver con la subdivisión rítmica de semicorcheas, es decir, justo en el nivel de complejidad al que se llegó en el anterior proyecto de la *batucada*. La diferencia, esta vez, fue que la dicción del texto representó un gran apoyo para que los estudiantes entendieran las diferentes opciones de subdivisión. Cuando había una discordancia entre su partitura y el texto rítmico que ejecutaban, me encargaba de decirlo tal cual estaba escrito para hacer notar que era diferente, luego aprovechaba esto para escribir otras posibles combinaciones rítmicas hasta que los propios estudiantes descubrían o elegían la correcta, según su propia decisión compositiva previamente consensuada.

Con todos los equipos se trabajó también el correcto uso del compás y los signos equivalentes de sonido y silencio. En este aspecto, una diferencia relevante con experiencias en proyectos anteriores fue que ahora los estudiantes tuvieron la iniciativa de investigar por cuenta propia las cuestiones técnicas que no habían conseguido esclarecer en la etapa 1. El último aspecto revisado fue el de la escritura fina de los signos, indispensable para crear una partitura clara y legible. Se abordaron temas como la proporción de las partes de las notas, la señalización de las secciones y número de compases, la legibilidad del texto y su correcta ubicación con el ritmo correspondiente.

Luego de tener la partitura del juego rítmico correctamente escrita fue momento de abordar el diseño melódico. Algunos de los equipos ya ejecutaban cierto contorno melódico en su juego rítmico, y eso fue tomado como punto de partida para definir su melodía. Fue aquí donde el bagaje musical de los estudiantes cobró relevancia, pues se dieron cuenta de que podían crear melodías perfectamente lógicas aun sin conocer los detalles técnicos

del sistema musical que estaban utilizando (como el manejo de la tensión y el reposo). Para encontrar las notas correctas de sus melodías se recurrió a un proceso similar al de la definición rítmica. Con la ayuda de un teclado se tocaban varias opciones hasta encontrar la que más se ajustara a su idea. Las sesiones por equipo cerraron en ese punto, pidiendo que concertaran, definieran y escribieran su melodía continuando este procedimiento y explorando nuevas combinaciones de notas.

En la siguiente clase general, cada equipo ejecutó ante sus compañeros su canción y explicó la intención pedagógica que tenía. Revisé sus partituras para cotejar que concordara lo escrito con lo cantado, tanto en el aspecto rítmico como en el melódico. En esta etapa hubo otro conjunto más reducido de ajustes y observaciones de ortografía musical. Quedaron definidas las partituras de tres de los cuatro equipos. Las ejecuté al piano mientras uno o más miembros de cada equipo las grababan con sus teléfonos móviles. Estas grabaciones fueron utilizadas como pista provisional para ensayar la pieza, con tal de mejorar la ejecución coordinada y la entonación del canto. Posteriormente elaboraré una pista más enriquecida de cada pieza para la presentación final. Agregué a cada una algunos compases de entrada. La sesión cerró con la recomendación de que incluyeran en las piezas una dimensión expresiva utilizando movimientos corporales. Antes de la presentación final, se realizó un ensayo general en el aula donde las piezas fueron presentadas ya con todos sus elementos.

Etapa 4. Performance

En la última parte del proyecto cada equipo expuso y ejecutó su obra en público, explicando el sustento pedagógico de su pieza y cantándola con y sin la ayuda del acompañamiento instrumental que les preparé. En esta última etapa se buscó que los estudiantes verbalizaran y emplearan los conceptos aprendidos para volverlos parte de sus conocimientos activos. Siguiendo a Rodríguez (2008):

El aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo. De hecho, el aprendizaje representacional que hemos situado en la base del funcionamiento cognitivo tiene su razón de ser en las propiedades representacionales de las palabras con las que poco a poco somos capaces de construir el discurso. (p. 17).

Podría decirse que el aprendizaje de habilidades musicales conlleva un proceso similar al del aprendizaje de conceptos en lo concerniente a la necesidad de socialización. Es preciso que el estudiante ejecute en público lo practicado para culminar un ciclo

de aprendizaje, y para que las habilidades trabajadas en ese ciclo se vuelvan parte de su bagaje de capacidades. Desde mi apreciación, en general, los equipos consiguieron elevar el nivel técnico de su ejecución. Fue notorio un avance desde el último ensayo a la presentación de cierre. Es de resaltarse que también hubo una mejoría en la entonación, sobre todo en aquellos equipos que por azar no conjuntaron integrantes que ya tuvieran desarrollada tal habilidad. En clase expliqué que adquirir una buena entonación es un proceso que puede requerir varios años y, por lo tanto, es conveniente inducir su práctica constante en los infantes –y en nosotros mismos–, ya sea con apoyo instrumental o de materiales de audio proporcionados por el docente.

Resultados

Al cierre del proyecto se produjeron cuatro piezas musicales escritas con fines educativos, las cuales son viables para usarse como material didáctico en las aulas. Cada equipo tuvo un grado diferente de apego al manual proporcionado. A continuación, hago una descripción del proceso creativo de cada equipo, en orden del más al menos apegado al material de referencia.

Equipo 1. Presentó la pieza titulada *Sentidos*, la cual fue pensada para que los estudiantes de primer grado tomen conciencia de su estructura corporal, favoreciendo su conocimiento del mundo físico. Este equipo fue el que más se apegó al manual para desarrollar su proyecto. Según su bitácora de trabajo, también tomaron como modelo la canción *Los esqueletos* abordada en clase. Utilizaron figuras rítmicas sencillas y sus frases fueron compuestas con tres notas naturales (*do, re, mi*). La utilización de estos elementos básicos facilitó de sobremanera la elaboración de su partitura, así como su ejecución. Fue el único equipo que no requirió una sesión individual, bastó con mostrarles algunos ajustes necesarios sobre las figuras rítmicas, en lo concerniente a identificar los tiempos fuertes y débiles del compás, y el acoplamiento de estos con la letra. Otro acierto de este equipo fue la utilización de una herramienta informática de edición musical que estudiamos en una sesión general. La herramienta informática les ayudó a identificar por cuenta propia los errores que había en su borrador. Con esto consiguieron entregar una partitura sin un solo error. La letra compuesta cumplió los objetivos planteados en su intención didáctica. (Consúltese partitura y pista en <https://youtu.be/SAmWPRh7gCI>).

Equipo 2. Su pieza fue titulada *Las vocales*, compuesta para que los infantes entre 5 y 7 años comprendan la relación entre estas letras, y su ubicación y uso en ciertas palabras. El proceso de

composición se desarrolló en cinco sesiones. La única ayuda que requirió el equipo tuvo que ver con el esclarecimiento de las figuras rítmicas utilizadas en la primera frase. La dificultad estuvo relacionada con que, en este aspecto técnico, se apartaron de las recomendaciones del manual. En el material proporcionado se propone que se comience por definir valores de negra que posteriormente se subdividirán en corcheas, esto trae como resultado elaboraciones rítmicas fáciles de escribir. Sin embargo, el proceso de invención rítmica desarrollado por este equipo tuvo un punto más elevado de complejidad, al utilizar diferentes combinaciones de semicorcheas de sonido y silencio; de nuevo, esto se asume como un influjo del bagaje musical conjunto. En la sesión de asesoría pudieron resolverse estas cuestiones y el equipo pudo seguir adelante con éxito. El ritmo ya escrito de la primera frase funcionó como modelo de las demás, y fue relevante cómo ajustaron diversas combinaciones en los valores de semicorcheas de acuerdo con los cambios en el número de sílabas en las palabras del texto. El diseño melódico fue conseguido de manera muy natural, casi a la par de la dicción del juego rítmico, para ello bastaron cinco notas naturales (*do, re, mi, fa, sol*). Elaboraron una partitura con algunos errores en la escritura rítmica, más por falta de atención al detalle que por incomprensión del sistema musical. (Consúltese partitura y pista en <https://youtu.be/D9LIZvDHdz8>).

Equipo 3. Presentó la canción *Entre las estaciones*, con la cual se pretende inculcar en el estudiantado la curiosidad por su entorno. Los retos de su proceso de composición fueron similares a los del equipo 2. Decidieron no circunscribir la invención rítmico-melódica a los márgenes del manual o al de los modelos abordados en clase. Su melodía utilizó mayor cantidad de notas (*do, re, mi, fa[#], sol, la, si*) y mucha más variación rítmica. Esto tuvo como consecuencia que les resultó más difícil escribir la partitura. Uno de los errores en su ortografía musical estuvo relacionado con la estructura tonal de su melodía. Al construirla, integraron una nota alterada (*fa[#]*), que llevó su pieza a la tonalidad de sol mayor, aspecto que tampoco estaba contemplado en el manual, y no alcanzaron a asimilar la forma correcta de escribir en el pentagrama esta diferencia de tono. No obstante estas complicaciones, la mayoría de las dudas se resolvieron en la sesión individual y finalmente consiguieron una partitura aceptable. Fue el equipo que utilizó la mayor variedad de recursos literarios de manera consciente. (Consúltese partitura y pista en <https://youtu.be/Tgoi0iOx9yU>).

Equipo 4. Entregó la pieza *Tu carita*, destinada al estudiantado que ha entrado a la adolescencia. Con ella se busca integrar las emociones dentro del marco de comprensión de los intereses de

quienes se encuentran en esa etapa de la vida. Resultó muy evidente que el proceso compositivo del equipo se desarrolló aparte de las recomendaciones del manual proporcionado, porque su director tenía alguna práctica en el canto y la ejecución de la guitarra y, con estas habilidades, tomó personalmente la batuta en la composición de la canción. Esto, que pudo significar una ventaja, finalmente no resultó benéfico para los demás integrantes, puesto que llegaron a quedar casi al margen del proceso creativo y, por lo tanto, de la práctica y asimilación de conceptos musicales. El producto fue bueno, pero en este proyecto un eje de enseñanza fundamental era también el proceso colaborativo, que precisamente se vio desfavorecido. Otro inconveniente fue que el integrante que asumió la responsabilidad de componer no contaba con el nivel técnico para escribir música. En la sesión individual definimos el ritmo y las notas que estaban utilizando en su melodía, pero el borrador no fue bien transcrito al ser pasado en limpio y, finalmente, su partitura tuvo demasiados errores. No hubo correspondencia entre las notas escritas y las cantadas. El acompañamiento instrumental de este equipo corrió a cargo de su director, por lo cual no fue necesario proporcionarles una pista de apoyo.

Conclusiones

Haciendo un análisis general de los procesos observados, puedo concluir que, con la realización de este proyecto, se favorecieron los siguientes aspectos formativos:

A. Cuestionamiento del anterior paradigma educativo expresión espontánea vs pensamiento lógico

Como apunta Sánchez (1983), el arte ha mantenido una relación desigual con respecto a la ciencia, negándole su carácter intelectual (citado también por Palacios, 2005, p. 27). Esta percepción errónea, en parte, se encuentra fincada en el desconocimiento de los procesos artísticos. Desde esta noción sesgada, se ha creído que las artes se abocan más a la expresión emocional basada en la “inspiración” casi inconsciente, cuando en realidad en una obra artística subyace un fuerte trabajo reflexivo que origina nuevos símbolos, significados, conceptos y formas discursivas, elementos que no podrían conseguirse sin involucrar las potencias del pensamiento lógico. En la realización de este proyecto, los estudiantes se han dado cuenta, de primera mano, de todo aquello que cognitivamente debe ponerse en juego para conseguir articular un producto artístico, brindándoles otro punto de referencia a través del cual podrán comprender las aportaciones que este tipo de actividades tienen en el desarrollo cognitivo.

B. Enriquecimiento de ideas sobre materiales y estrategias para la educación musical en el aula

Sobre todo, durante la primera etapa del proyecto se revisaron diferentes partituras, dando muestra de cómo podrían abordarse para ser comprendidas, desarrolladas y utilizadas dentro del proceso formativo de un grupo de estudiantes. También se enfatizó que el material seleccionado puede relacionarse transversalmente con elementos de otras asignaturas, y que esta estrategia enriquece y favorece la capacidad de formar y manipular conceptos en los aprendices. Los propios productos obtenidos del desarrollo del proyecto son materiales muy adecuados para ser aplicados en el servicio profesional. El mérito de su creación es doble, si se considera que el esfuerzo fue hecho por estudiantes que, en principio, no contaban casi con ningún entrenamiento musical.

C. Favorecimiento de la práctica de lectoescritura musical

El hecho de compartir la responsabilidad con los estudiantes de aprender las bases de la escritura musical ha significado una estrategia ventajosa, en comparación con las anteriores ocasiones, cuando pretendía que aprendieran a partir de la sola explicación, recepción y ensayo. Una parte importante de compartir la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es también aceptar la forma en que los estudiantes quieren aprender. Siguiendo a Gowin (1981):

Le compete al docente la selección, organización y elaboración de los materiales educativos, así como la comprobación de que se comparten los significados aceptados en el contexto de la materia o disciplina que se enseña; si esto no se lograra, le corresponde también presentar de una manera nueva los significados validados hasta lograr que el aprendiz los capte y los comparta. Le compete al alumno aprender significativamente, siendo ésta una responsabilidad que no puede compartir con el docente. Una vez que captó los significados que el profesor le ha presentado en el material objeto de enseñanza/aprendizaje, es el propio alumno quien decide si los quiere aprender significativamente o no. (citado también por Rodríguez, 2008, p. 22-23).

Es por lo anterior que decidí dejar a consideración de los equipos la forma y el grado de compenetración con el trayecto propuesto. En el caso de los equipos 2 y 3, su relativa distancia con el manual estuvo relacionada con la influencia de su bagaje musical, y el ejercicio de conciliar esta información con las directrices de referencia representó una vía de aprendizaje no esperada, pero muy formativa, tanto para los estudiantes como para mí. Por otra parte, al parecer el equipo 4 asumió que lo más importante era conseguir un buen producto musical, independientemente de los

medios y el proceso para conseguirlo. Probablemente faltó hacer más explícito que el proceso y el resultado eran igualmente importantes; se abordó el tema en clase, pero no quedó redactado en el material de aprendizaje. Su alejamiento del manual no permitió que manipularan e intercambiaran los conceptos puestos en juego.

D. Preparación para una escucha más informada y atenta de los constructos musicales

El hecho de que los propios estudiantes descubrieran cómo funcionan y se articulan los diferentes elementos de una composición promueve una conceptualización diferente de la música. Este es el principio fundamental de la apreciación musical, independientemente de que se trate de estilos actuales o pretéritos. La asimilación de esta nueva información seguramente hará más enriquecedora la experiencia auditiva de los estudiantes, y este es el camino para formar escuchas más atentas, y más selectivos; un asunto necesario, sobre todo en estos días en los que abunda la música prefabricada.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, y que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Báez, D. (2018). *Composición de juegos rítmicos y canciones para el aula*. [Manuscrito inédito: Proyecto integrador para evaluación final de la asignatura de *Educación artística*, con rúbrica evaluativa anexada].
- Camino, M. J. de (s. f.). El tren [Canción infantil educativa]. Recuperado de https://i0.wp.com/www.weebly.com/uploads/1/2/6/7/12672556/2284891_orig.png
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Nueva York, EUA: Cornell University Press, Ithaca.
- Hensy, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi americana.
- Kühn, C. (1989). *La formación musical del oído*. Barcelona, España: Labor.
- Martínez, V. S. (2014). Retos para la educación musical en México. *Correo del maestro*, 18(214), 36-49. Recuperado de https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032014/capitulo5/capitulo_05.html
- Miñana, C. (1987). Músicas y métodos pedagógico. Algunas tesis y su génesis. *A Contratiempo*, (1), 78-83. Recuperado de http://www.musigrafia.org/acontratiempo/files/ediciones/revista-2/pdf/Rev2_11_Musicas%20y%20metodos.pdf

- Moreira, M. A. (1997). Aprendizagem significativa: Um conceito subyacente. En M. A. Moreira, M. L. Rodríguez y M. C. Caballero (coords.), *Encuentro internacional sobre aprendizaje significativo* (pp. 17-45). Burgos, España: Aldecoa.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*. Madrid, España: Visor.
- Moreira, M. A. (2008). Aprendizaje significativo: La asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea. En M. L. Rodríguez (organizadora), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (198-221). Barcelona, España: Octaedro.
- Novak, J. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, España: Alianza.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (28 de noviembre de 2003). Comunicado número 122. Educación artística. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2003/11/28/044n1soc.php?printver=1&fly=>
- Ochoa, J. S. (2016). Relativización de la importancia de la partitura en la educación musical: Unas consecuencias pedagógicas. *Calle 14*, 11(19), 140-153.
- Palacios, L. (2005). *Arte: Asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España: Real Academia Española. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, M. L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En M. L. Rodríguez (organizadora), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (pp. 7-45). Barcelona, España: Octaedro.
- Sánchez, A. (1983). La ideología de la “neutralidad ideológica” en las ciencias sociales. En A. Sánchez (autor), *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología* (pp. 139-164). Barcelona, España: Océano.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Plan de estudios para la formación de maestros de Educación Primaria* [Acuerdo No. 649]. Ciudad de México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Small, C. (1977). *Music, society, education: A radical examination of the prophetic function of music in western, eastern and african cultures with its impact on society and its use in education*. Middletown, EUA: Wesleyan University Press.
- Tardío, M. (s. f.). Los esqueletos instrumentada. [Canción infantil]. Recuperado de https://aulavirtualmtardio.files.wordpress.com/2014/10/los_esqueletos_instrumentada.jpg