

Universidad de Sevilla  
Facultad de Ciencias de la Educación



# **ELABORACIÓN DE MATERIALES SOBRE LA APLICACIÓN DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS CONTEMPORÁNEOS EN EDUCACIÓN MUSICAL**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

Alumna: María Sánchez Caravaca  
Grado: 4º Educación Primaria (Música)  
Profesora: Alejandra Pacheco Costa  
Departamento de Educación Artística  
Año académico 2017-2018

## Índice

|   | Pág.      |
|---|-----------|
| <b>Resumen.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>Abstract.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>1. Introducción y justificación.....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>2. Marco teórico.....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>2.1. El arte y el lenguaje artístico.....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>2.2. Los lenguajes artísticos contemporáneos.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>2.3. El acercamiento de John Paynter.....</b>  | <b>10</b> |
| <i>Los inicios de John Paynter.....</i>   | <i>10</i> |
| <i>Evolución de las técnicas de Paynter.....</i>  | <i>11</i> |
| <i>Hacer y entender la música para John Paynter.....</i>  | <i>11</i> |
| <i>Enseñanza tradicional y nueva educación musical.....</i>   | <i>12</i> |
| <b>2.4. Características de los lenguajes artísticos contemporáneos aplicadas al modelo de John Paynter.....</b> | <b>14</b> |
| <b>2.4.1. El juego y el azar.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>2.4.2. Creación e improvisación.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>2.4.3. Escritura analógica o no convencional.....</b>  | <b>16</b> |
| <b>2.4.4. El ruido y los elementos cotidianos.....</b>  | <b>22</b> |
| <b>2.5. Aplicaciones de los lenguajes artísticos contemporáneos dentro del aula de música.....</b>              | <b>24</b> |
| <i>La creatividad.....</i>  | <i>24</i> |
| <i>La interdisciplinariedad.....</i>  | <i>26</i> |
| <i>El juego sonoro.....</i>   | <i>28</i> |
| <i>La escritura o grafía no convencional.....</i>   | <i>28</i> |
| <i>El modelo de Paynter y la normativa actual.....</i>  | <i>28</i> |
| <b>3. Objetivos.....</b>  | <b>30</b> |
| <b>4. Metodología.....</b>  | <b>31</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4.1. Instrumentos de recogida de datos.....</b>     | <b>32</b> |
| <b>4.1.1. Cuestionario inicial.....</b>                | <b>32</b> |
| <b>4.1.2. Cuestionario final.....</b>                  | <b>33</b> |
| <b>4.1.3. Observación.....</b>                         | <b>34</b> |
| <b>5. Desarrollo y análisis de los materiales.....</b> | <b>35</b> |
| <b>5.1. Descripción de los alumnos.....</b>            | <b>35</b> |
| <b>5.2. Valoración de los resultados.....</b>          | <b>47</b> |
| <b>5.3. Sesiones.....</b>                              | <b>48</b> |
| <i>Objetivos generales.....</i>                        | <b>49</b> |
| <i>Contenidos generales.....</i>                       | <b>50</b> |
| <b>6. Conclusiones.....</b>                            | <b>62</b> |
| <b>7. Referencias bibliográficas.....</b>              | <b>64</b> |
| <b>8. Anexos.....</b>                                  | <b>70</b> |
| <b>Anexo A. Cuestionario inicial.....</b>              | <b>75</b> |
| <b>Anexo B. Cuestionario final.....</b>                | <b>74</b> |
| <b>Anexo C. Hoja de control.....</b>                   | <b>78</b> |
| <b>Anexo D. Hoja para rellenar el musicograma.....</b> | <b>81</b> |

## Resumen

El trabajo que presento a continuación tiene como objetivo principal la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza de nuevos lenguajes sonoros de la música contemporánea en la escuela. El material ha sido elaborado personalmente basándose en algunos proyectos del libro *Sonido y Estructura* de John Paynter, y en general en su modelo y metodología dentro de la enseñanza de la educación musical. El modelo de enseñanza de Paynter no tiene demasiadas aplicaciones, y en menor medida aún en la actualidad.

Se pretende crear un material válido y diferente que realce la importancia de la música en nuestras vidas. La música y la vida cotidiana están estrechamente relacionadas. Será con el modelo de Paynter con el que se acercará la música al contexto del estudiante. Como soporte para la elaboración de lo que es la intervención en un aula real se realiza un cuestionario al principio con el que conoceríamos nociones básicas y que nos fueran útiles a la hora de desarrollar las sesiones de clase.

**Palabras clave:** educación musical, materiales docentes, música contemporánea, modelo de enseñanza.

## Abstract

The first aim I would like to develop in my work is an educative proposal to learn of new artistic languages of the contemporary music. The instructional material has been prepared personally. It will be based in some projects of Paynter's book called *Sound and Structure*. In general that methodology and model were inside musical education teaching. The Paynter's teaching model doesn't have so many applications. Actually the Paynter's model is too little used.

Is intended to create a different and valid material to note the music importance in our lives. Music and daily life are closely connected. Paynter's model will combine the student context and music. To develop an intervention in the real classroom it would be effected an initial questionnaire. In this way it will be easier to know basic things about children to develop the learning sessions in this work.

**Key words:** musical education, teaching material, contemporary music, teaching model.

## 1. Introducción y justificación

Observando la situación de la educación musical en la escuela actual es fácil llegar a la conclusión de que la música está quedando en un último lugar en cuanto a su valoración como asignatura. Se podrían dar variedad de respuestas acerca de por qué está ocurriendo esto dentro de la educación, aunque lo importante no es el por qué, es el cómo. Es importante descubrir cómo ha llegado a ocurrir esto.

Quizás sea hora de que cambiemos nuestra percepción de la educación musical, de que introduzcamos nuevas estrategias, nuevos contenidos y nuevos métodos de enseñanza más acordes con el contexto actual en el que se encuentran nuestros alumnos. Existen autores que proponen nuevas pedagogías y modelos de enseñanza de la educación musical que quedan muy lejos de parecerse o reflejarse en las enseñanzas tradicionales. El trabajo ha sido realizado como una búsqueda de respuestas a los problemas que se plantean en el aula de música por parte del docente, basándose en este caso en los lenguajes sonoros y artísticos contemporáneos y, sobre todo, en el modelo de educación musical que propone John Paynter. Este modelo fue desarrollado y llevado a cabo por Paynter en 1970, incita a guardar la independencia de pensamiento para desarrollarnos en nuestra sensibilidad e imaginación junto con una libre expresión de ideas y sentimientos. En este tipo de enseñanza se pretende salir de la notación musical y lo preestablecido, se persigue dar rienda suelta a la imaginación y a la creatividad, aprendiendo a justificar los pensamientos.

Es por eso que este trabajo se basa en el modelo de enseñanza que Paynter proponía, una enseñanza de la música mucho más libre y menos convencional. Pretendo desarrollar la música desde la visión de nuevos lenguajes artísticos propuestos en la música contemporánea, mediante un diseño de materiales basado en estos puntos. Para lograr un buen resultado sería esencial abordar el arte desde todas sus expresiones y mezclarlas formando una enseñanza de la música de forma interdisciplinar. El desarrollo de capacidades y habilidades como la creatividad, el juego y la interdisciplinariedad serán sustancialmente destacadas en la elaboración de este trabajo.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. El arte y el lenguaje artístico.**

En el ámbito de la música, Enrico Fubini (1994) afirma que “la música constituye un lenguaje: un lenguaje que no es del habla común, por carecer de carácter conceptual, pero que puede expresar emociones y sentimientos” (p.54). Además según Yuri Lotman (1970) “El lenguaje es cualquier sistema de comunicación que usa signos ordenados de un modo general” (p.88).

El arte ayuda al hombre a expresar su realidad convirtiendo aquello que le llega del exterior en algo propio, enviándolo de nuevo hacia afuera totalmente alterado (Muñoz, 2006), de esa forma se logra la composición de lo que se llama lenguaje artístico. A veces, para hablar de lenguaje artístico se necesita tomar conciencia acerca de qué es el arte y su forma de representarse.

Una de las formas de definir el arte es hablando de ello como un proceso de creación de un objeto material que exprese, adopte o comunique un contenido espiritual de forma objetiva; además este contenido puede ser considerado como un lenguaje con el que se pueden satisfacer nuestras necesidades estéticas mediante la expresión de la ideología, los conocimientos, la subjetividad y la visión de la realidad. Este arte o lenguaje artístico posibilita observar cómo es la cultura de las distintas épocas y el medio social al que pertenece, pudiendo condicionarlo o variarlo (Ros, 2004).

Generalmente, el lenguaje artístico debe ser evocativo y contextual. Las experiencias personales son importantísimas como factor del lenguaje artístico (Green, Camilli, y Elmore, 2006). Según Fubini (1994) “desde un punto de vista estructuralista y semiológico, cualquier sistema de signos puede ser un lenguaje” (p.76). También se habla del arte como un medio específico de conocimiento que permite analizar, conocer e interpretar producciones mediante los distintos lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios) (Ros, 2004). En la literatura, uno de los tipos de lenguaje artístico que existen, se intenta estimular las facultades de la imaginación para que el lector cambie las posibilidades de significado que tenga el texto y añada un significado propio y personal; de ahí el empleo de las metáforas que no presentan un significado cerrado acerca de algo sino que está totalmente abierto a cada uno. De esta forma, si en un texto literario el poeta usa un lenguaje propio de un discurso común o

científico, el lenguaje artístico ganará precisión además de la indeterminación, ambigüedad y profundidad expresiva características del arte.

Hay que tener en cuenta que aunque los lenguajes artísticos se utilicen para todas las artes no quiere decir que sean todos iguales. Cada lenguaje presenta unas reglas de combinación de sus propios signos, no son iguales las que se usan en música que las que se utilizan en pintura; cualquier lenguaje interpreta una estructura propia (Lotman, 1970).

Un sistema con el objeto de comunicar puede considerarse como un lenguaje, y el arte lo es. Se puede hacer referencia a lenguaje cuando se habla de costumbres, rituales, comercio o religiones aparte de hablar de lenguas como el francés o el español. Se puede hablar de lenguaje cuando se hace alusión al cine, a la pintura o a la música. En el lenguaje artístico existe una relación entre el emisor y el receptor que puede coincidir en una misma persona, ya que cualquiera puede hablar consigo mismo uniendo al locutor y auditor al mismo tiempo; motivo por el que se considera un medio de comunicación (Lotman, 1970). De ahí que se diga que entre la obra y quién la contempla hay simultaneidad absoluta indiscutible a pesar de la conciencia histórica (Gadamer, 1996).

La música constituye un lenguaje que no es de habla común, que puede expresar emociones y sentimientos mediante unos términos definidos: el lenguaje musical. A diferencia de lo que ocurre con la música, en el ámbito de la semántica en el lenguaje artístico literario existe un problema. En el lenguaje literario el poeta dispone de un lenguaje ya formado, si usa el lenguaje formado como artístico este perderá su precisión y sentido único para ser indeterminado, ambiguo y profundamente expresivo, que son características propias del arte. Con la música esto no ocurre ya que disfruta de un uso exclusivamente artístico mediante una estructura y sintaxis solo suyas, hablándose de un totalmente puro (Fubini, 1994).

Las obras de arte hablan, dan datos como algo actual y contemporáneo, así se comprende el sentido que tienen, haciéndolo comprensible a uno y para los demás, debemos hacer una integración de esta según la persona. De esta forma, desde el punto de vista del espectador, el concepto de cualquier expresión artística es inagotable, incluyendo la experiencia de lo bello en la naturaleza y el arte (Gadamer, 1996).

## **2.2. Los lenguajes artísticos contemporáneos.**

Los lazos que se establecen entre el público y el arte son ceñidos. En el arte influyen factores como las características del entorno geográfico y temporal del que provenga o donde

florece. El lenguaje contemporáneo se caracteriza por situarse en tiempos de muchos cambios de pensamientos, ideas y visiones; en una etapa de guerras y posguerras difíciles de afrontar no solo económica o socialmente, sino que también afectan en gran medida a la cultura.

Durante el periodo anterior a la Primera Guerra Mundial aparecieron los primeros indicios de que todo el arte estaba evolucionando y se estaba rebelando en contra de los convencionalismos que ya existían. La sociedad comenzaba a respirar el devenir que se avecinaba con la guerra e incrementaba el sentimiento de tragedia, haciendo referencia a la propia existencia humana. En este tiempo los artistas pretendían sorprender con sus obras, salir de lo obvio y lo preestablecido. De Micheli (1990) aparte de sostener las reflexiones anteriores, también hablaba del paso del artista “de los síntomas aislados de la rebelión a la organización de los movimientos de la rebelión” (p.65).

Los cambios se manifestaron en todas las vertientes posibles, desde la literatura hasta la música, pasando por la pintura. Cada una de estas expresiones artísticas se presentaba de una forma distinta, aunque el sentimiento de tragedia de la Guerra era común. Dentro de la pintura y la literatura se produjo un paso desde el positivismo hacia totalmente lo contrario que era el dadaísmo, y más tarde el surrealismo con pintores como Dalí, Magritte y Miró. En el surrealismo aparecen también escritores como Guillaume Apollinaire, André Breton y Marcel Duchamp (Kuaest, 2008). Luego se desarrolló el movimiento cubista donde se encuentran pintores como Pablo Picasso y Georges Braque (Caballero, 2007), y algunos escritores como James Joyce, que publicó su libro *Ulises* en 1922, una obra poco comprendida por el público hasta la actualidad (Amat, 2018). En este libro Joyce pretenderá poner sobre la mesa las características contemporáneas que aparecen después de la I Guerra, con el despliegue de una dimensión nueva de la existencia humana, dejándose ver la decadencia que se crea después de una gran guerra (Fernández-Santos, 1982).

Una vez pasada la Primera Guerra Mundial los centros de la cultura occidental se expanden y se produce una ruptura entre los alegres años veinte vividos antes de la I Guerra y los oscuros años treinta. La visión del mundo cambia radicalmente (Marco, 2008). Será en Europa, en la segunda mitad del siglo XIX, donde surgen los nacionalismos artísticos; en el primer nacionalismo el público aún aceptaba en gran medida el arte que se derivaba de él, en este todavía se imitaban los temas populares y se comenzaba a ver la importancia de la música como lenguaje, por eso se dice que fue poco innovador, continuando con la música sinfónica y de



cámara de Centroeuropa y franco-italo-germánica. Tomás Marco (2002) sostiene que las diferencias entre el material musical u obras de unos u otros lugares no tenía por qué ser una dependencia de las circunstancias políticas o sociales que se desarrollaban sino que también podrían ser del talento creativo individual de los autores de ese momento. Por otro lado, el segundo nacionalismo, que empieza a principios del siglo XX, hace hincapié en los elementos rítmicos y tímbricos en lugar de en la armonía, algo que no gustó mucho a los oyentes. Algunos de los autores de este segundo nacionalismo fueron Strawinsky y el húngaro Bartók, junto al posterior americano Charles Ives (Marco, 2002).

Después de la Segunda Guerra Mundial surge una generación de artistas jóvenes a escala internacional; esta generación hace que muchos caminos que podían verse como marginales en épocas anteriores, ahora se conviertan en el eje de evolución musical (Marco, 2003).

En la posguerra de la II Guerra, los críticos reaccionarios también intentan convencer al público de que la música nueva que se ha creado era una aventura de los jóvenes de la época y que no tenía futuro además de ningún pasado; decían que se separaba incluso del movimiento vanguardista anterior a la guerra. Será en este momento de la historia de la música moderna donde aparecerá el serialismo integral, entre el fin de la guerra y el final de los años cincuenta.

El serialismo integral era una corriente musical que surge independientemente de la personalidad y el estilo de cada compositor; sería, como sostiene Tomás Marco (2003) “una música de las más unitarias y monolíticas de las conocidas [...] cuyo proceso puede describirse como la marcha desde el dodecafonismo melódico-armónico hacia la utilización del concepto de serie aplicable a todos los componentes del sonido” (p.129). Este tipo de música es única y propia del artista, no estaba explotada (Pascual, 2011). En las demás artes como la pintura, destaca la burla nihilista y carnavalesca de los mitos humanistas del arte donde se distinguen pintoras como Josefa Tolrà, fascinada por los componentes de la vanguardia catalana o pintores como Wols que dota de negatividad y violencia sus obras (Cadenas y Hernández, 2010) así como Jackson Pollock, Eduardo Paolozzi o Francis Bacon.

Por otro lado, también se descubrió la cultura pop con el estallido de los medios de comunicación (González, 2017) que desataron autores como Andy Warhol, Richard Hamilton o Tom Wesselmann (López, 2009). Por parte de la literatura de la posguerra de la II Guerra suelen destacar novelas de carácter biográfico contando lo que viven los autores durante la guerra,

aunque también predominaban los autores que optaban por la densidad y la dificultad de sus obras como Robert Musil y su obra *El hombre sin atributos* (Alvarado, 2018).

Además se destapan las posibilidades de generar, tratar y manipular sonidos que se puedan reproducir posteriormente con procedimientos electrónicos; es así como se desarrollan nuevas posibilidades de producción sonora en los instrumentos tradicionales (Marco, 2017). De esta forma es como comienzan a aparecer en la música los dispositivos o recursos electrónicos, nada convencionales y totalmente nuevos para la vista y sobre todo para el oído. Un público acostumbrado a la música estética y melodiosa anterior se encuentra ahora con un sonido desagradable al oído. Este tipo de música ya podía grabarse, aunque no recibiera un público agradecido para escucharla.

Aparece en Francia en el año 1948 la música concreta. Esta música es grabada mediante un aparato llamado magnetófono, los sonidos se grababan y pasaban por unos filtros que los deformaban. Es un lenguaje musical que intentaba expresar lo absurdo de la época por tanto se grababan sonidos musicales, no musicales y ruidos concretos llamados objetos sonoros. Algunos autores que destacan en este tipo de música son en primer lugar su impulsor Pierre Schaeffer y Pierre Henry (Octavio, 2013; Ferrando y Climent, 2015).

Por otro lado, en el siglo XX se introducirá la música aleatoria que defiende que ninguna interpretación será exactamente igual que otra. Entre los autores más destacados se encuentran Charles Ives, Henry Cowell y John Cage (Marco, 2003; Elías, 2013).

El estallido de unos nuevos sistemas de comunicación y de difusión como la radio o las grabaciones de sonido, ya venían iniciándose con la primera Revolución Industrial, de esta forma la música pudo llegar a más personas. Los cambios en la forma de ver la música se extendieron cada vez de forma más notoria, produciéndose un acercamiento de la música a los pequeños núcleos, al contrario que ocurría anteriormente, donde la música era algo sólo para los que pudieran pagarlo. Esto desembocó en un vuelco de la música hacia un significado de entretenimiento, aunque esto no esté muy lejos de las prácticas del Romanticismo (Marco, 2003). Esta expansión musical no habría sido posible sin la aparición de las tecnologías y el avance en la comunicación durante en el siglo XX, dando lugar a la llamada cultura de masas.

A medida que los jóvenes aumentaban su consumo, se iban convirtiendo cada vez más en el blanco de los intereses comerciales y de las industrias culturales en particular (Fubini, 1973). Además de la entrada en crisis de la música popular, la Segunda Guerra Mundial también

disminuyó las funciones de orquestas debido a la gasolina que tenían que gastar para sus desplazamientos, ya que todo estaba racionado. El entretenimiento era cada vez más complicado, así como la fabricación de discos en el panorama musical (Manrique, 2016).

Así es como se fomentó cada vez más una música que alegrara el oído al público para que fuera aceptada y no rechazada, como ocurrió con el serialismo o el dodecafonismo anterior. Pero este tipo de música tan masificada tiene también sus problemas como pueden ser su estilo homogéneo, toda es igual, escasa de integridad artística e improductiva (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

### **2.3. El acercamiento de John Paynter.**

#### ***Los inicios de John Paynter.***

Entre los años 1950 y 1970 hubo un boom dentro del currículum escolar donde se le daba un gran énfasis a las actividades expresivas. Fue en a partir de 1960, cuando la educación se comienza a dar cuenta de que no hay conexión entre lo que hay dentro de clase y lo que existe fuera de ella; la música a menudo se encuentra fuera de la escuela. A partir de ese momento, se comenzó a considerar la participación dentro de la práctica musical en la enseñanza de la música; los alumnos son capaces de hacer música. El desarrollo logró alcanzar su máximo esplendor en 1970, cuando se demostró que los alumnos creativos podían ser el corazón de la música en el currículum. Aunque esta enseñanza y práctica instrumental presentaban algunos problemas ya que solo una minoría de los alumnos poseían las habilidades para desarrollarse en esa actividad; de este modo la música no se separaba mucho de las demás asignaturas siendo solo posible de superar para algunos alumnos (Mills y Paynter, 2008).

Fue de esta forma como el autor y educador John Paynter desarrolló su proyecto relacionado con el cuestionamiento de los patrones establecidos en el campo de la educación musical, estimulando el interés en las nuevas posibilidades. En 1970 se unieron tres colegios de secundaria en un proyecto común llamado *The Schools Council*, para menores de 16 años. Con este proyecto, Paynter pretendía transformar la música escolar. Estaba basado sobre todo en la animación de los estudiantes hacia la creatividad; en ese momento la educación musical sufrió una revolución. Se incrementó el potencial humano de la reflexión que tanto habían intentado destruir con los métodos tradicionales, sosteniendo una participación activa en el arte que fuera disponible para todos los estudiantes. Fue en 1975 con el libro *Sound and Silence* cuando Paynter intentó mostrar cómo los jóvenes de cualquier nivel de escolarización, usando la exploración y la

creatividad, trabajan extraordinariamente, no habiendo razón para pensar lo contrario; siendo libres e imaginativos con los sonidos (Mills y Paynter, 2008).

### ***Evolución de las técnicas de Paynter.***

A partir de 1980 se intenta evolucionar aún más en cuanto a la creación de técnicas que ayudaran a los alumnos a basarse en sus primeros pensamientos, para que de este modo clarificaran sus ideas con la meta de obtener coherencia al finalizar una pieza musical. Será en 1992 cuando el autor John Paynter incline esta evolución de una manera más refinada en su libro *Sonido y Estructura* (1992) (Mills y Paynter, 2008). El libro *Sonido y Estructura* (1992) expone una serie de tareas que se desarrollan como ejercicios simples dentro de la música activa para la exploración explicando cómo se crean los sonidos y cómo estos evocan a una atmósfera concreta. Esto puede desembocar también en una investigación mediante la imaginación haciendo uso de las texturas sonoras.

El libro está dividido en partes, cada parte se subdivide en proyectos que a su vez incluyen trabajos y tareas con diferentes características. Hacer una representación de una localización creando los sonidos específicos que hubiera en ella es una de las interesantes tareas que Paynter presenta en *Sonido y Estructura* (1992) así como crear un paisaje sonoro (Mills y Paynter, 2008). Para llegar a la experiencia musical se tienen que entender los sonidos que nos rodean cada día. Se trata de buscar la singularidad juntando sonidos con texturas distintas y de forma accidental (Mills y Paynter, 2008).

### ***Hacer y entender la música para John Paynter.***

En relación al libro *Sonido y Estructura* (1992) se podría contestar a la pregunta acerca de qué es hacer música. Cada pieza musical es una aventura a la hora tanto de elegir un sonido como de ver el proceso mental por el cual lo recibimos, dando lugar a la comprensión de que la música no puede compararse con lo que siempre hemos recibido. Hacer música genera de forma consecutiva un vocabulario especial para ello; esto entra en controversia con la música compuesta desde los métodos tradicionales que necesitan enseñar unas técnicas para el estudio de la interpretación. Cada idea musical se basa en las características especiales de los sonidos que se eligen; cada pequeño matiz de tono, duración, amplitud y articulación puede tener un efecto trascendental. Es importante que en el momento de trazar los sonidos se haga de una forma cuidadosa, de esta manera se podrán obtener los efectos deseados. También hay que tener

cuidado con la calidad de las ideas así como su cantidad, que influyen notoriamente en el resultado.

En 1993 ya se pensaba que la creatividad debería ser el corazón de todas las áreas afectivas del currículum (Mills y Paynter, 2008). Paynter destacaba la esencia de la música en sí misma sin necesidad de la historia, además de la improvisación como un gran trabajo que derivaba en una notable composición. Paynter dejaba cada vez más claro el valor de la educación musical, afirmaba que no se puede ignorar la presencia de la música en nuestras vidas, es un elemento obligatorio, poderoso y necesario en toda sociedad (Mills y Paynter, 2008).

Se destaca la postura crítica de la obra pedagógica de John Paynter, que promueve la capacidad para comprender las dificultades del medio que se presenta y solucionarlas mediante la música.

Para entender la música se necesita conocer cómo trabajar los sonidos, cómo estos pueden convertirse en ideas musicales y cómo estas ideas se pueden transformar en técnicas artísticas. Sin duda, la música es un arte social, dando la capacidad de y la satisfacción de hacer música con otras personas; no tiene pasado, ocurre en el mismo momento en el que se hace y no existen dos demostraciones u obras idénticas. No se trata de una operación lineal sino que toma un lugar en el tiempo. Es un aspecto que acompaña diariamente a las personas, y sobre todo con la llegada de las tecnologías, no puede estar en un segundo plano, debería tener un puesto destacado en la educación. (Mills y Paynter, 2008).

La música puede tener un rol social en la vida escolar, pero para llegar a ello es necesario que el alumno desarrolle y explote su musicalidad natural, una musicalidad inherente a la persona. Cuando se considera que la música debe tener un lugar destacado en el currículum escolar es cuando se piensa que tiene que darse un compromiso por parte de todos los alumnos, no solo de los que tienen un talento convencional. La musicalidad no puede desarrollarse escuchando música, ni aprendiendo de otra persona a cómo tocar un instrumento (Mills y Paynter, 2008).

### ***Enseñanza tradicional y nueva educación musical.***

En la enseñanza tradicional de la música la figura del profesor tiende a ignorar los intereses y el potencial de los alumnos simplemente porque solo reconocen su propia área de actividad musical, esto puede ser también por el obstáculo que supone que la escuela se limite a reproducir músicos. Los educadores deberían dar gran relevancia a guardar la independencia de pensamiento para desarrollarnos en nuestra sensibilidad e imaginación junto con una libre

expresión de ideas y sentimientos. Con la enseñanza de la música se debería promover una educación real para los alumnos, con actividades en contacto con la realidad musical que les rodea; con materiales como son los propios sonidos, con los que los alumnos trabajarían, teniendo la oportunidad de pensar y crear ellos mismos. Educativamente la iniciativa artística desarrolla la imaginación y el sentido de la totalidad mediante procesos de entendimiento individualizado (Mills y Paynter, 2008).

La nueva educación musical que se propone con Paynter se basa en buscar y desarrollar las ideas y no la música como una ciencia. Como consecuencia de la educación más humilde donde no se le da tanta importancia a los libros, surge la imaginación y los sentimientos, así como la expresión no verbal; todo esto ofrece experiencias esencialmente diferentes desde el mundo de los hechos o la teoría, pero no por ello son menos importantes. Además desde la vertiente de las tecnologías, la educación intenta o debe intentar aprovechar para conectar con la gente joven, siendo más complicado que algo guste o absorba de verdad. La educación debería intentar promover oportunidades para que las generaciones más jóvenes sepan interpretar la información que reciben. Desde siempre en el currículum escolar las palabras han tenido más importancia que las propias experiencias, pero esto desaparece con los cambios que propiciaron autores como Paynter. Entre estos cambios aparece la creación de música a través de los elementos naturales que rodean al ser humano en todo momento; con naturales se refiere a aquellos elementos que aparecen en la calle, en las casas, parques, animales, máquinas, etc. La nueva música incluye experimentación y trata con sonidos que no nos son familiares y que llaman nuestra atención, dejando aparte aquellos sonidos asumidos por la música tradicional (Mills y Paynter, 2008).

Según el pensamiento de John Paynter la música tiene que estar relacionada con las demás artes y disciplinas para que el conocimiento que se obtenga sea desde lo sensible a lo racional, y al contrario. Este autor introduce la música en otras áreas de enseñanza como los idiomas, las matemáticas, literatura, danza o teatro. El innovador Paynter hace una inclusión total de la música en la educación mediante el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la percepción por razonamiento, la inteligencia y la actividad mental. De esta forma se creará un hombre integral (Giráldez, 2007).

## **2.4. Características de los lenguajes artísticos contemporáneos aplicadas al modelo de John Paynter.**

La ruptura con los modelos tradicionales mediante los nuevos lenguajes artísticos contemporáneos del siglo XX iniciaron el carácter crítico y experimental de los compositores, escritores y autores, en general, de la época. Dentro del mundo de la educación fue John Paynter uno de los que iniciaron un cambio de visión, aplicando las características de los lenguajes artísticos contemporáneos a su propio modelo.

### ***2.4.1. El juego y el azar.***

El juego es propio del ser humano, con él se despierta el impulso que se necesita para recrear la realidad y transformarla. Para Valle (2013) es muy importante la visión del juego que Luis Pescetti proponía, una forma de ver el juego como una actividad lúdica que si es bien utilizada se convertirá en una poderosa herramienta de cambio. Los juegos son herramientas de la alegría, y la alegría además de valer en sí misma es una herramienta de la libertad.

Paynter concretó su modelo observando a diferentes autores del siglo XX. Uno de los rasgos que predominan en los referentes musicales de Paynter es la aparición del azar y el aspecto lúdico en el ámbito musical.

Ariel Barrios (2011), en la revista digital de la Universidad FASTA habla de experimentos con sonidos que Stockhausen y Cage desarrollaron en el siglo XX. Ambos sustituyeron la vivencia de una forma musical por una audiencia como experiencia temporal.

Algunos autores y compositores en el periodo de vanguardia crearon formas particulares de crear o enseñar la música que influyeron en la visión de Paynter. John Cage fue el propulsor de la música aleatoria; justifica el uso del azar diciendo que de esa forma se hace posible una composición con una continuidad libre del gusto y la memoria individual, así como de la bibliografía y las tradiciones artísticas. Cage pensaba que el azar acababa con los prejuicios, las organizaciones y las ideas preconcebidas; a partir de ahí expone que la música no tiene que ser organizada a pesar de que los hombres se empeñen, ya que esto sería una tarea inútil (Ariza, 2003).

La música electrónica puede ser espontánea, sin necesidad de preparaciones. Con la música electrónica en algunos casos se pretende reemplazar la música instrumental (Eimert y Stockhausen, 1958). Stockhausen era uno de los compositores que trabajaban con los sonidos

electrónicos en sus composiciones. Este autor desarrolló la que llamó Música intuitiva, un tipo de música que no requería del control cerebral de la acción, sino que era improvisada. El momento más profundo en una interpretación musical o una composición ocurre cuando no hay resultados de ningún proceso mental, cuando creamos sin derivarnos de algo conocido (Stockhausen, 1989; Stockhausen y Barkin, 1962). Stockhausen evita el término improvisación aunque su método comparta prácticas de la improvisación libre como la noción de la naturalidad o desvío de las nociones aprendidas, que puede considerarse un obstáculo en algunos casos (Clarke y Clarke 2011).

En la enseñanza de Paynter el azar es uno de los tótems que existen. En concreto, en su libro *Sonido y estructura* se realza la importancia del azar en la música. Para Paynter la música es un proceso de azar guiado por el compositor; decía que los detalles que aparecen la música son producidos por un juego de azar (Paynter, 1999).

#### ***2.4.2. Creación e improvisación.***

La creatividad es una habilidad del ser humano que está vinculada a su propia naturaleza. El autor Esquivias (2004) destaca la visión de Guilford sobre la creatividad como aptitudes características de los individuos creadores como pueden ser la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente. Para dar rienda suelta a la creatividad es necesario tener en cuenta el contexto en el que crea la persona.

La visión contemporánea de John Cage ha estado muy relacionada con la creatividad, adaptándola al campo musical. Cage prestaba atención especialmente a cómo escuchamos la música y no a cómo pensamos sobre ella. Piensa que es necesario romper el círculo vicioso de la repetición y la variación; que se repita un acontecimiento en una obra no garantiza que sea una copia ya que cada interpretación tiene unos parámetros distintos dentro de la interpretación de cada persona (Ariza, 2003). Sus estudios y prácticas se centraron en una conexión entre la forma de hacer música y el mundo natural (Shultis, 2013).

Por otro lado, la creatividad y la improvisación podría decirse que van de la mano. La improvisación es un instinto básico y una fuerza esencial para el sostenimiento de la vida. Además la motivación es uno de los factores más influyentes en la improvisación, que hace que se potencien instintivamente las capacidades humanas (Clarke y Clarke, 2011).

Schafer, entre otros, descubrió y potenció a los jóvenes compositores como liberadores del lenguaje sonoro dejando a un lado las reglas compositivas de la tradición, incluyéndolo en el



aula. Este lugar era propicio para crear música con los que no eran músicos, los que no tenían conocimientos musicales consolidados, aquellos que no tenían prejuicios que les condicionaran sino que eran puros y abiertos (Giráldez, 2007).

Los compositores que creaban la música contemporánea no estaban interesados en formar educadores musicales pero sí en formar niños y jóvenes que se introdujeran en la música a través de la improvisación y la creatividad del mundo sonoro. Es la imaginación la que fomenta la creación. Para Paynter no existen una gran diferencia entre la música nueva y la del pasado, simplemente se incrementaron los recursos; ahora los sonidos disponibles son más y hay más formas de usarlos (Giráldez, 2007).

En el libro *Sonido y Estructura* de Paynter se propone lo que se llama una escuela afectiva; se trata de una escuela que promueva una educación que contemple el desarrollo de la sensibilidad, la espiritualidad y la afectividad del alumno. Para este modelo de escuela la creatividad es muy importante (Giráldez, 2010). Paynter plantea que para adquirir técnicas avanzadas es fundamental experimentar con sonidos. De este modo se trabajará el descubrimiento mediante la experiencia. Para esto hace uso de la imaginación y la creatividad. Este autor pretende que los niños y jóvenes tengan conocimiento de la música contemporánea para poder crear desde esta perspectiva. A veces la palabra creatividad ha sido mal utilizada y esto se ha terminado saciando.

Para Paynter (1999) “el contexto en el que se desenvuelve la creatividad es la imaginación, la originalidad y la invención; aunque va aún más allá para abarcar además la interpretación y la imitación personalizada” (p.11).

#### ***2.4.3. Escritura analógica o no convencional.***

El sonido encontró un gesto gráfico en su representación, facilitando la doble entrada visual-sonora, y dentro del aula se pudo desarrollar y hacer accesible el lenguaje musical para los no músicos. La creación de partituras musicales a través de grafías analógicas configuró uno de los recursos más eficaces para formar al nuevo oyente. John Paynter desarrolla una nueva grafía que permite adquirir y experimentar con los sonidos a través de la experiencia mediante un medio lúdico-expresivo. Por ejemplo, en su libro *Sonido y Estructura* desarrolla trabajos relacionados con esta vertiente; en este libro desarrolla actividades donde se pretende que los estudiantes recreen los sonidos que se podrían encontrar en diferentes situaciones reales

haciéndose estos una representación tanto mental como gráfica de esas situaciones (Giráldez, 2007).

Hay muchos autores que presentan una escritura de partituras no convencional como son John Cage o Xenakis, autores que se veían reflejados en algunos pensamientos de Paynter. En cuanto a la plasmación del sonido en partituras de forma no convencional surgieron las obras de Xenakis; este autor era arquitecto aparte de ser uno de los compositores importantes del siglo XX. Xenakis se servía de la practicidad visual de los planos arquitectónicos para esbozar una traducción mediante sonidos y viceversa, de hecho su obra arquitectónica del *Pabellón Philips* está basada en su composición musical titulada *Metastaseis*, que en realidad se basa en curvas de glissando mediante instrumentos de cuerda con velocidad y alturas variadas (Ortega y Mendoza, 2017).

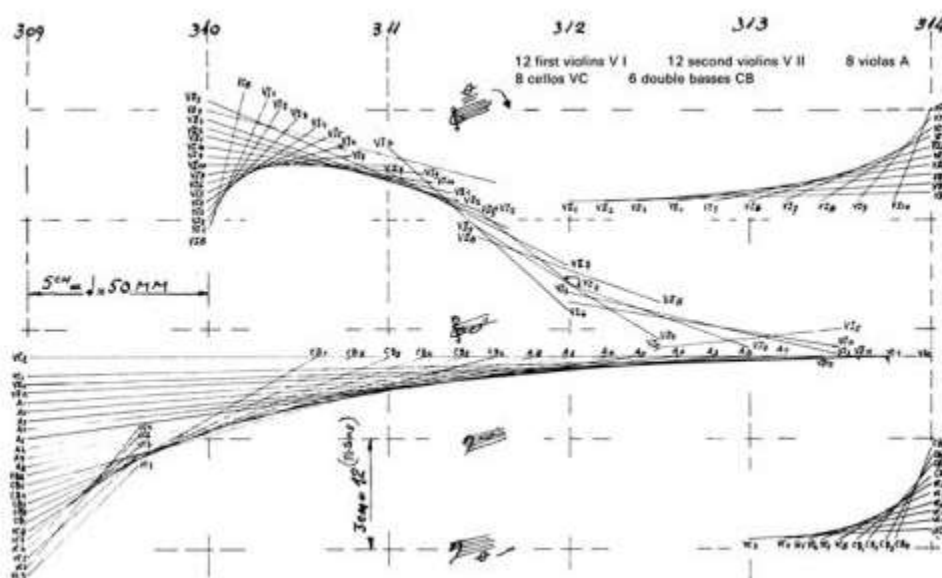


Figura 1. Partitura de una de las obras del compositor Iannis Xenakis llamada *Metastaseis* en 1953-1954. Recuperado de <https://accioneshibridas.wordpress.com/2016/03/08/politopos/>

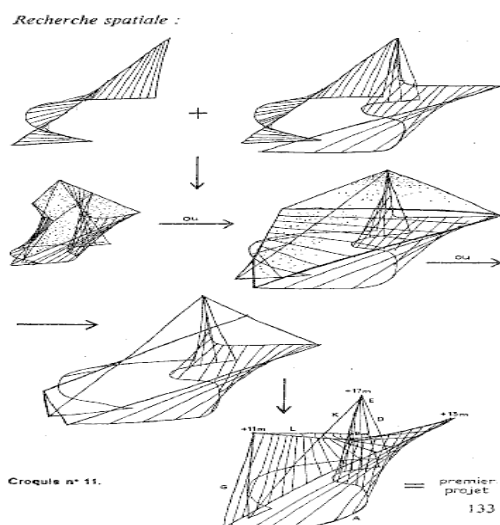


Figura 2. Imagen de los planos del *Pabellón Philips* diseñado por los arquitectos Le Corbusier e Iannis Xenakis para la Exposición Universal de Bruselas en 1958. Recuperado de <http://www.arquine.com/musica-construida-el-pabellon-phillips-iannis-xenakis-y-le-corbusier/>

**METASTASEIS** - METASTASEIS - 3 PARTES Y CINQUE  
MUSICA PARA ORQUESTRA DE CAMARA Y CORO MIXTO

COMPOSICION DE I. XENAKIS

1956

Figura 3. Partitura final de la obra *Metastaseis* del compositor Iannis Xenakis en 1956. Recuperado de <http://www.arquine.com/musica-construida-el-pabellon-phillips-iannis-xenakis-y-le-corbusier/>

Las piezas de John Cage fueron las que más destacaron sobre la visión de Paynter. Cage era el pionero de la música aleatoria y era conocido además por hacer un uso no estándar de los instrumentos musicales. En 1952 escribe la pieza 4'33'' que consta de tres movimientos, y que además puede ser interpretada por cualquier instrumento o conjunto de ellos. En la partitura solo aparece una palabra: Tacet (Trilnick, 1952). Algunos ejemplos de esas partituras son los siguientes:

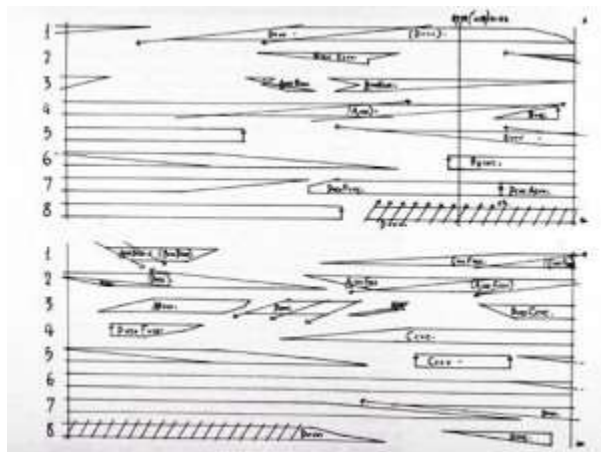


Figura 4. Partitura de la obra 4'33'' del compositor John Cage en 1952. Recuperado de [https://www.google.es/search?q=partitura+433+john+cage&biw=1366&bih=638&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=0ahUKEwiJqcWso\\_HaAhWJOxQKHbuxCSIQ\\_AUICygC#imgrc=vx-xP568qhs7hM](https://www.google.es/search?q=partitura+433+john+cage&biw=1366&bih=638&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=0ahUKEwiJqcWso_HaAhWJOxQKHbuxCSIQ_AUICygC#imgrc=vx-xP568qhs7hM):

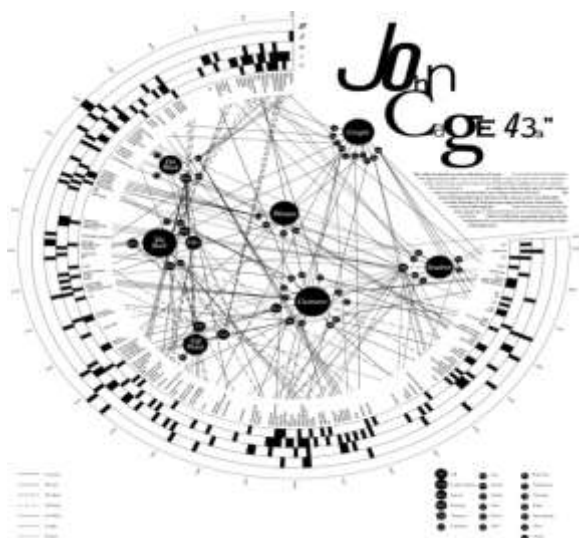
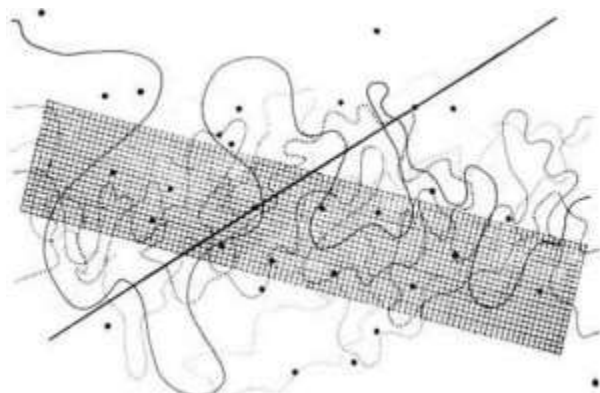


Figura 5. Partitura de la obra 4'33'' del compositor John Cage en 1952. Recuperado de <https://www.google.es/search?tbm=isch&q=partitura+433+john+cage&chips=q:partitura+433+j>

ohn+cage,online\_chips:landscape&sa=X&ved=0ahUKEwitqe2to\_HaAhWM1RQKHQ5BCnEQ4IYIKCgB&biw=1366&bih=638&dpr=1#imgcr=AGyjvrL\_VlpGdM:



*Figura 6.* Partitura de la obra *4'33''* del compositor John Cage en 1952. Recuperado de [https://www.google.es/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fi.pinimg.com%2Foriginals%2F34%2Fcd%2Ff2%2F34cdf2d6fe1530e16ac9ee7f8bf27dc9.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F283093526549844013%2F&docid=WWjNz6OdbIhasM&tbnid=--wXz3qu2F1P0M%3A&vet=10ahUKEwitqe2to\\_HaAhWM1RQKHQ5BCnEQMwiCASHCMEI..i&w=500&h=332&bih=638&biw=1366&q=partitura%20433%20john%20cage&ved=0ahUKEwitqe2to\\_HaAhWM1RQKHQ5BCnEQMwiCASHCMEI&iact=mr&uact=8](https://www.google.es/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fi.pinimg.com%2Foriginals%2F34%2Fcd%2Ff2%2F34cdf2d6fe1530e16ac9ee7f8bf27dc9.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F283093526549844013%2F&docid=WWjNz6OdbIhasM&tbnid=--wXz3qu2F1P0M%3A&vet=10ahUKEwitqe2to_HaAhWM1RQKHQ5BCnEQMwiCASHCMEI..i&w=500&h=332&bih=638&biw=1366&q=partitura%20433%20john%20cage&ved=0ahUKEwitqe2to_HaAhWM1RQKHQ5BCnEQMwiCASHCMEI&iact=mr&uact=8)



Figura 7. Partitura de la obra 4'33'' del compositor John Cage en 1952. Recuperado de [https://www.google.es/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fi.pinimg.com%2Foriginals%2F32%2Fb5%2F1b%2F32b51b202fa9c302aacdf7ee12dd196.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.es%2Fpin%2F480055641520179701%2F&docid=eMnH2jL3cJj8fM&tbnid=La4AzcSFKejBDM%3A&vet=10ahUKEwitqe2to\\_HaAhWM1RQKHQ5BCnEQMwiEAShEMEQ..i&w=276&h=279&bih=638&biw=1366&q=partitura%20433%20john%20cage&ved=0ahUKEwitqe2to\\_HaAhWM1RQKHQ5BCnEQMwiEAShEMEQ&iact=mrc&uact=8](https://www.google.es/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fi.pinimg.com%2Foriginals%2F32%2Fb5%2F1b%2F32b51b202fa9c302aacdf7ee12dd196.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.es%2Fpin%2F480055641520179701%2F&docid=eMnH2jL3cJj8fM&tbnid=La4AzcSFKejBDM%3A&vet=10ahUKEwitqe2to_HaAhWM1RQKHQ5BCnEQMwiEAShEMEQ..i&w=276&h=279&bih=638&biw=1366&q=partitura%20433%20john%20cage&ved=0ahUKEwitqe2to_HaAhWM1RQKHQ5BCnEQMwiEAShEMEQ&iact=mrc&uact=8)

En cuanto a la escritura de partituras electrónicas fue Stockhausen el pionero que destapó el mundo de una simbología no tradicional en su obra *Study I* y *Study II* en el año 1954, donde pone en manifiesto la música electrónica pura que consiste en crear sonidos combinando distintas ondas sin ningún armónico (Trilnick, 1954). La partitura era de esta forma:

The image shows two pages of a musical score titled 'STUDIE I'. The left page (numbered 18) has the following text: 'die Töne sind umgekehrt. So ist zwischen den Originaltönen und ihren Transpositionen ein Gleichgewicht gefanden, das auch die Strukturvorstellung des Stückes erfüllt. In der Höhe wie in der Tiefe sind die kurzen und langen Dauern gegeneinander ausgewogen, und Frequenzen sowie Schallstärken bewegen sich zu den Hörgrenzen hin.' Below the text is a grid of musical notation with various symbols and numbers. The right page (numbered 19) has the following text: 'Die Maximalschallstärken der Stroka-Transpositionen sind nach derselben Reihe verteilt wie die der Klänge und Sequenzen. Ich vermutete, diese Komposition in einem Gleichgewichtsstand zu bringen. Daraus ging ich von der Zustandsfunktion eines Rechen-systems aus, dessen Konzeption ich mit den mathematischen Funktionen der 3 Dimensionen Frequenz, Dauer, Stärke in Einklang zu bringen versuchte.' Below the text is a similar grid of musical notation.

Figura 8. Partitura de la obra *Study I* y *Study II* del compositor Stockhausen en 1954. Recuperado de <http://proyectoidis.org/karlheinz-stockhausen/>

La simbología musical tradicional ya no parecía ser válida para representar los sonidos que las nuevas tecnologías que aparecen van ofreciendo, incluso dejando que la propia función de la partitura deje de tener sentido, ya que los intérpretes no son humanos.

El uso de la notación gráfica de Stockhausen así como su innovación en las técnicas para componer desde una música concreta hasta sonidos sintéticos, polirritmos, múltiples tempos, serialismo total, improvisación controlada y demás técnicas aleatorias, le llevan a reconocerse como gran fuente de inspiración para muchos. Otra de sus famosas partituras es el *Cuarteto de*

*Cuerdas Helicóptero*, donde también llama la atención mediante colores en la partitura buscando mayor claridad en el músico (Villanueva, 2018).

Figura 9. Partitura de la obra *Cuarteto de Cuerdas Helicóptero* del compositor Stockhausen en 1995. Recuperado de <http://aritmodecorcheas.blogspot.com.es/2013/11/cuarteto-de-cuerda-y-helicoptero.html>

Por otro lado, Pierre Schaeffer brindó la posibilidad de nombrar cada uno de los sonidos según sus rasgos tipomorfológicos (Reinoso, Di Pietro y Palmero, 2011). Todo lo llevó a cabo a partir de la década de los cincuenta del siglo XX, donde comenzó a registrar los sonidos concretos en soportes fonoelectrónicos que eran grabados y permitían que se sedimentase la información creándose incluso un cuadro de tipomorfología (Espinosa, 2006).

#### ***2.4.4. El ruido y los elementos cotidianos.***

El ruido se compromete al servicio de las revoluciones, siendo estas más bien ruidosas a lo largo de la historia (Paparrigopoulos, 2017).

John Cage dentro de su concepto de estructura musical y de cómo llegar a ella toma la decisión de incorporar los ruidos dentro de la obra musical. Cage no incluía la tonalidad como un medio que diera lugar a la estructura, considera la materia musical debe cambiar. Este autor pide el ruido dentro de la composición musical ya que dice que es un material que se encuentra en cualquier lugar (Ariza, 2003).

También Stockhausen a la hora de trabajar la música intuitiva aplica los ruidos ya que forman parte de los sonidos que pueden extraerse de la naturaleza, de lo natural. Pensaba que la música debía crearse sin tener en cuenta los aspectos culturales o tradicionales originarios del pasado o de lo popular, simplemente hay que fijarse en lo que tenemos a nuestro alrededor y prestarle la atención necesaria. Aquello que viene de lo ‘natural’, no ha sido trabajado ni manchado con las concepciones humanas anteriores. El tipo de improvisación que deriva de la música intuitiva es libre y abierta a todo el mundo; principiantes, niños y no músicos (Clarke y Clarke, 2011).

La visión de Xenakis era desde el arte y concepto de ambiente-entorno sonoro. En su pensamiento la atmósfera sonora no venía solo de la naturaleza o era creada inconscientemente sino que puede ser intervenida o modificada (Arce, 2013). Tanto Cage como Xenakis eran admiradores de los sonidos de la vida cotidiana como la utilización de los ruidos del tráfico o los ruidos de la multitud durante manifestaciones o estallidos de metralletas. Estos ruidos eran también una fuente de inspiración dentro de su música instrumental y electroacústica (Paparrigopoulos, 2017).

Pueden haber percepciones diferentes del sonido y del ruido; una de ellas son las subjetivas que dependen del marco cultural, que hacen que si ya no te encuentras en ese marco no logres comprenderlas. Todo aquello que nos rodea en nuestras sociedades es una gran e importantísima fuente de información. Dentro de este punto, Murray Schafer defendía que el silencio era una característica también positiva, dejando ver a los sonidos de una manera más selectiva y clara. Para Schafer el paisaje sonoro era esencial a la hora de saber valorar los sonidos y ruidos que existen, distinguiendo entre aquellos sonidos de la naturaleza y los humanos (Cabrelles, 2006).

Paynter experimenta tanto con el ruido como con el silencio. En sus libros *Sonido y Estructura* (1992) y *Sonido y Silencio* (1970) trata los dos elementos. En su segundo libro publicado en 1992 aparece el ruido como objeto de identificación, se incluyen tareas para identificar los ruidos existentes. Este autor es también propulsor de que los estudiantes analicen los elementos cotidianos y naturales de su alrededor, entrando el ruido en ese campo de análisis. Por otro lado, en su libro *Sonido y Silencio* (1970), como su propio nombre indica, el silencio es un elemento fundamental para trabajar con los sonidos de forma imaginativa a partir de este, creando de forma diferente y utilizando otros materiales artísticos (Paynter, 1999).



## **2.5. Aplicaciones de los lenguajes artísticos contemporáneos dentro del aula de música.**

Muchos de los aspectos de la música del siglo XX han influido potencialmente en la pedagogía musical de la actualidad; los más destacados son aquellos con un carácter sensorial y directo, que tratan de profundizar en el sonido. Aquí entran en juego la música concreta y electroacústica, la improvisación y el teatro musical, las nuevas grafías, el taller de sonido, los instrumentos y los dispositivos electrónicos.

A pesar de estar rodeados de música por todas partes, la aportación de esta a la enseñanza general estaba y está infravalorada, por eso el contenido de esta asignatura no era más que un aditivo cultural o un cúmulo de datos concretos acerca de la teoría y la historia de la música. Gracias a la revolución que hubo a partir de 1970 dentro del campo musical en la escuela se presentó una educación musical esencialmente activa con la exigencia de un compromiso creativo e inventivo.

Paynter y su modelo impulsaban la aplicación de cuatro elementos dentro de la enseñanza de la educación musical: la creatividad, la interdisciplinariedad, el juego y la grafía no convencional. En la actualidad es difícil encontrar aplicaciones en el aula que incluyan estos elementos y sobre todo que estén relacionados con el mismo modelo de Paynter.

### ***La creatividad.***

Con la inclusión de la música contemporánea en la escuela, las técnicas que destacan son mayoritariamente prácticas; desarrollando el campo de la sensibilidad, la creatividad y la comunicación (Hemsey, 1995).

La creatividad musical no es algo específico de mentes privilegiadas sino que incluso se considera que en la escuela todos son capaces de crear ideas musicales propias, aunque muchas veces esto esté bastante limitado por los métodos más tradicionales. El proceso de creación es elemental para que se produzcan sensaciones gratificantes en los alumnos, dando lugar a la superación y el logro personal, queriendo hacer manifiesto del artista que llevan dentro (Paynter, 1999).

Precisamente, debido a que no es un trabajo fácil, la creatividad es un elemento importantísimo en el aprendizaje ya no solo musical, sino general. El especialista en música debe saber diseñar y planificar actividades adecuadas para la construcción de aprendizajes

significativos y por descubrimiento; esto será lo que conduzca hacia la adquisición de estrategias cognitivas que se relacionarán con la atención, la comprensión, la memoria o la creatividad. La actividad creadora necesita un pensamiento extraordinario y divergente que hará mejorar la capacidad de pensamiento y producirá unas ideas que en un ambiente ordinario no hubiesen podido aparecer.

Se consideran creativas aquellas personas que aprovechan las situaciones nuevas para transformar o hacer más flexible su pensamiento; no se quedan con lo establecido y buscan nuevas soluciones a los problemas con actitud indagadora e investigadora. Se trata de admitir el error y reflexionar sobre él (Bernal, 2003). Hay que considerar la actividad creadora como un proceso, un medio y un producto; una formación musical creativa tiene que asumir unos aspectos conceptuales, emocionales y de aplicación.

Paynter aconsejaba ciertos aspectos acerca de la creación de ideas musicales. Piensa que hay que tomar el sonido y sus características como punto de partida, así como aprender a escuchar de forma selectiva y atenta. Habría que escuchar y probar para conducirnos a la creación hacia un hacer, estipulando una técnica para manipular los materiales sonoros. Para construir una idea musical habría que controlar el sonido en primer lugar; la relación de las ideas, los materiales y la técnica es importantísima; y, por último, Paynter sostiene que el desarrollo de la técnica conduce a la creación musical (Bernal, 2003).

Paynter propone que la creatividad tendría que estar en el corazón de cualquier asignatura afectiva del currículum; se desenvuelve en el contexto de la imaginación, la originalidad y la invención, no quedándose en la simple interpretación o imitación personalizada. Dice que esta creatividad tenía que apoyarse en la decisión, siendo una forma de llegar a conocer renovando las propias ideas de los estudiantes. Sugiere que aunque tengamos que afirmar y confirmar nuestro patrimonio cultural también debemos ser conscientes de los cambios que se producen en el mundo que nos rodea, y ser profesores capaces de formar a alumnos que sepan comprender las responsabilidades que presenta la vida haciendo posible que respondan ante ella con sensibilidad e imaginación (Paynter, 2010).

Paynter (2010) afirma que “el hecho de que a la música le falte el poder descriptivo del tipo que se asocia con las palabras y con las imágenes visuales no es una debilidad, es su fuerte” (p.19). Quiere decir que, dentro de las oportunidades que ofrece la música se pasa por alto la importancia de cultivar un oído atento. Los compositores, intérpretes y oyentes entran en

contacto directamente con las relaciones sonoras y su evolución en el paisaje musicotemporal. La música como parte del currículum escolar implica el ayudar a los jóvenes a beneficiarse de algo más que de un contacto pasajero con este arte. Toda experiencia musical tiene que ver con la imaginación, los sentimientos y la invención; estas características se complementan con la composición, la interpretación y la escucha (Paynter, 2010).

Los problemas estructurales de la música suelen ser resueltos por la sensibilidad auditiva debido a su calidad de ideas musicales. Es importantísimo para el desarrollo de una sociedad nueva el pensamiento lateral y creativo, aunque haya personas a las que sigan produciéndole cierta inquietud (Paynter, 2010). La música se presta a la invención más fácilmente que otros modos de expresión debido a su forma intangible.

Se han encontrado trabajos relacionados con la creatividad dentro de la educación y asociados sobre todo a las TIC (Hernández, 2011; Moral, 1999; Moreno, 2013; Roca, 2004; Cózar y De Moya, 2013). Otros acercamientos sobre creatividad en la música son los de Castañaneda, López y Ezquerro (2017) y Valdellós (2002). En concreto, Valdellós (2002) propone que los formatos audiovisuales son potencialmente fructíferos para despertar el interés en niños y jóvenes, así como una ventaja en la posibilidad de crear mensajes suponiendo una no limitación ante el mundo y una mayor libertad para la elaboración, diseño y creación. En algunos acercamientos de la creatividad hablan del uso del método de la creatividad musical haciendo uso de la improvisación que tanto exponían las aportaciones de Schafer o Paynter, que otorga a la creatividad una especial relevancia desde la composición en los centros escolares, y que tanto destaca el poder descubrir las potencialidades creativas del niño mediante esa misma creatividad. Esta última sí podría decirse que tiene algo de aplicación del modelo que Paynter proponía en su enseñanza de educación musical, aunque no se haga de forma directa ni reflejando que se basa en él. En general el número de aplicaciones de del modelo en este campo dentro de un aula real y en la actualidad es casi nulo.

### ***La interdisciplinariedad.***

Partiendo siempre desde las experiencias musicales, la interdisciplinariedad puede considerarse una convicción educativa abierta a una visión integral de la formación del educando. La misma iniciativa interdisciplinar conduce hacia actividades colaborativas y cooperativas. Además, se les atribuye una gran importancia a los instrumentos exóticos o

inventados, a los objetos sonoros y a los instrumentos que, aun siendo tradicionales, se utilizan de manera no convencional (Hemsey, 2002).

Por otro lado, la visión de Murray Schafer destacaba al igual que la de Paynter por hacer especial hincapié en la influencia del paisaje sonoro en la creación y composición musical. De la misma forma que Paynter, Schafer perseguía una serie de objetivos como la valoración o estimulación de la investigación y exploración del sonido y el impulso de la audición activa y conexión de la comprensión y discriminación auditiva. Schafer produce un estilo informal de enseñanza pero no menos profundo donde priman aspectos como el descubrimiento de un nexo entre todas las artes a modo interdisciplinar, así como la valoración y el descubrimiento del medio en donde el estudiante pueda desarrollarse. Además, Paynter llevaba a cabo un método basado en el ensayo-error para llegar a un resultado final mediante la práctica.

El libro *Sonido y Estructura* (1992) de John Paynter es una guía práctica donde se exponen los argumentos del autor a favor de la creatividad como base del currículo de música, defendiendo la estructura dentro de la enseñanza de la composición que actualmente se pretende desarrollar en las escuelas. Cada uno de los proyectos que aparecen en este libro se relacionan con un elemento del modelo de Paynter que puede ser: sonido, educación musical, técnica, estructura, música compuesta o ideas; pudiendo entrar desde cualquier punto pero concordando con las fases del modelo. El autor propone que lo interesante es ver cómo se ha llegado al punto final de un proyecto analizando el pensamiento musical de los estudiantes, aunque el objetivo principal sería la exploración. Se pueden crear muchas formas gracias a esta exploración ya que cada estudiante tendrá una visión concreta y propia del mundo musical, que incluso, puede ser que esté relacionada con la de los demás. El tipo de enseñanza que se propone en este libro es tipo taller (Paynter, 2010).

En cuanto a la función de la interdisciplinariedad en el modelo de Paynter solo se han encontrado trabajos relacionando la educación musical y la interdisciplinariedad pero sin establecer ningún nexo con lo que propone Paynter en su modelo; (Cordero, Begines y Díaz, 2011); Pérez-Aldegue, 2014; García, 2013). La mayoría de ellos introducen las TIC dentro del ámbito musical o al contrario como es el caso de Thayer (2016) o el de García (2013); hay otros que se centran en el canto coral como una mirada interdisciplinar dentro de la educación musical como es el estudio de Pérez-Aldegue (2014), aunque esto no tiene nada de relación con el modelo de Paynter, al igual que los trabajos de propuestas prácticas interdisciplinares que unen

la música con el estudio del inglés. No hay muestra de que los autores se hayan basado en Paynter para crear esas propuestas.

### ***El juego sonoro.***

El elemento del modelo que Paynter proponía en la enseñanza de música con menos aplicaciones en el aula es el juego sonoro. A la hora de buscar aplicaciones sobre el juego sonoro dentro del aula musical en Educación Primaria aparecen problemas; la poca información que se puede encontrar se relaciona con el ámbito de Educación Infantil más que con Educación Primaria. Esto que puede sugerir que queda todavía un largo recorrido por andar en cuanto a la introducción del juego dentro de la educación musical en Educación Primaria.

### ***La escritura o grafía no convencional.***

Se puede hablar de una escritura no convencional en el aula de música aunque su utilización no sea del todo generalizada. Hay ciertas aplicaciones que incluyen una grafía diferente en la enseñanza de la música (Giráldez, 2007; Barrera, 2010; Serrano, 2015; Serván, 2010). Dentro de la composición o creación musical abunda la escritura no convencional mediante grafías distintas a las que los niños y jóvenes están acostumbrados a ver; autores como Barrera (2010) proponen el cuerpo y sus posibilidades sonoras para la creación y composición musical, utilizando para esto una grafía no convencional. La escritura no convencional es un ámbito con dificultad para encontrar trabajos y aplicaciones que traten sobre ello, y es destacable que tampoco aparezcan aplicaciones desde la visión que propone el modelo de Paynter. Al igual que el juego, esta escritura o grafía no convencional es todavía un campo desconocido para la enseñanza musical actual.

### ***El modelo de Paynter y la normativa actual.***

Teniendo en cuenta la búsqueda de aplicaciones del modelo de Paynter se podría hacer una comparación con la normativa actual. En relación a la normativa actual respecto a la Educación Musical en Educación Primaria, el currículum habla expresamente de que se trata de un área donde lo principal a desarrollar por el alumnado es la creatividad, haciéndose de diversas formas y siempre en relación con el entorno que los rodea. Esto lo puede tener en común con el modelo que Paynter propone, aunque hay otras partes que no guardan mucha relación. En primer lugar, la separación de la normativa con el modelo de Paynter se produce cuando el autor habla de interdisciplinariedad; la normativa intenta hacer ver la relación de música con el área por ejemplo de lengua y literatura en aspectos de comunicación y con la asignatura de artística en

algunos aspectos. En realidad sería difícil considerar que esta área, o también podría decirse parte de un área, es interdisciplinar. Además la separación de Educación artística en dos partes puede dificultar el desarrollo de cada una de las partes. Según las competencias del currículum se habla de una toma de conciencia y expresiones culturales, del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, del desarrollo de la participación mediante exposiciones, ideas, sentimientos, interpretaciones, la competencia de aprender a aprender, la de comunicación lingüística, la de digital y la matemática o en ciencias y tecnología; aunque esta última solo se especifica para la parte correspondiente a artística. En realidad según Paynter la educación musical puede desarrollar su contenido en relación con cualquier área, incluida las ciencias o las matemáticas para la realización de una escritura no convencional donde la grafía es totalmente inventada quizás haría falta usar formas geométricas o hablar de tamaños para relacionarlos con la intensidad de los sonidos (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En bastantes objetivos dentro de la normativa se tratan aspectos como reconocer, identificar, interpretar o reproducir de forma creativa distintos temas como las danza. En ningún objetivo ni contenido aparece la palabra juego dentro de la normativa y en realidad pocas veces se repite la palabra creación, aparte tampoco aparece que se utilicen grafías no convencionales, al contrario, fomentan el aprendizaje del lenguaje musical convencional (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

### 3. Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo de la investigación que se propone realizar en este trabajo son los siguientes:

- Elaborar una propuesta didáctica que proponga una introducción a la metodología que John Paynter introdujo en el aula de educación musical.
- Incorporar nuevas formas de producir y crear sonidos dentro de la enseñanza de la educación musical.
- Descubrir nuevos lenguajes artísticos contemporáneos.
- Impulsar la creatividad en el aula.

Para la consecución de estos objetivos se tendrá en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y su relación con los nuevos lenguajes artísticos contemporáneos, así como su trabajo previo en la escuela, intentando averiguar qué están acostumbrados a hacer o escuchar y qué no.

#### 4. Metodología

La elaboración de materiales se ha desarrollado en el tercer ciclo de Educación Primaria del C.E.I.P. Juan José Baquero de Los Palacios y Villafranca, donde he realizado mis prácticas de la mención de música. Este diseño de materiales se encuentra dentro de una concepción más general de la metodología de investigación-acción, con él se pretende resolver y dar respuesta a las diferentes problemáticas que puedan encontrarse en el aula. Por ese motivo el trabajo va dirigido a esta muestra específica de alumnos, buscando subsanar las carencias que estos presenten en relación al tema del trabajo que son los nuevos lenguajes artísticos contemporáneos y la aplicación del modelo de Paynter en el aula de música.

Los alumnos a los que va dirigido el diseño de materiales son del tercer ciclo de Educación Primaria (EP). En total son 73 alumnos divididos en tres clases; concretamente son 25 alumnos de la clase de 6º A de EP, 24 alumnos de la clase de 6ºB de EP y otros 24 alumnos de la clase de 5º B de EP. Los datos obtenidos para saber el género y número de alumnos han sido recogidos mediante un cuestionario inicial entregado a los alumnos.

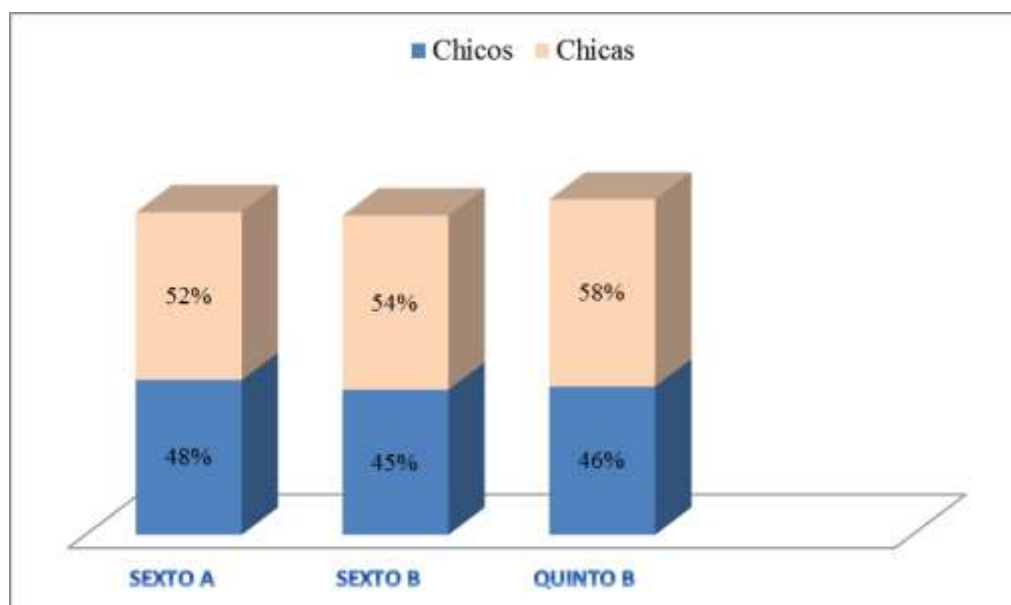


Figura 10. Número de alumnos según el género y la clase.

Los materiales se han diseñado para estudiantes del tercer ciclo de EP teniendo en cuenta que esos alumnos, debido a su mayor edad, tendrían más nivel de madurez para resolver las problemáticas que se les presentan. A parte, según el Decreto 97/2015 de 3 de marzo y la Orden de 17 de marzo de 2015 en Andalucía, en el tercer ciclo de EP se desarrollan contenidos que



estarán presentes en las sesiones que se elaborarán a partir de la mayoría de respuestas del cuestionario inicial. Algunos de los contenidos de la ley que se relacionan con esta elaboración de materiales son: el reconocimiento de elementos en piezas musicales (4.3), la profundización en los elementos del lenguaje musical (4.2), la identificación de instrumentos y diferentes registros de la voz (4.5), el indagar sobre las posibilidades del sonido (4.1), la exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y diferentes instrumentos (5.2), el diseñar e interpretar composiciones sencillas (5.3) o la audición activa y análisis de música de diferentes estilos y culturas, del pasado y del presente (5.6). Este último contenido se podría decir que está todavía más en contacto con esta elaboración de materiales ya que se basa en las percepciones sobre la música contemporánea, un estilo artístico del siglo XX, con contenidos que no son muy actuales ni conocidos para los estudiantes, a los que se suma el modelo de educación desarrollado por John Paynter en 1970. Este modelo trata de hacer que los niños alcancen unos objetivos a través de la creación, el juego, las escrituras no convencionales y mediante una interdisciplinariedad.

Además, en cuanto a la metodología del trabajo se puede añadir que se ha realizado una revisión bibliográfica profundamente observando los diferentes lenguajes artísticos que aparecieron en el siglo XX para así establecer una comparación con la actualidad, generalmente estableciendo relación con los prejuicios que estos lenguajes ocasionaron en la sociedad de la época y cómo cambiaron, y aun cambian, las visiones del mundo. Para ello ha sido importante conocer el momento histórico en que se vivía y cómo se desencadenaron los lenguajes en todas las vertientes artísticas; pintura, escritura y música. Aunque el centro de la revisión bibliográfica ha sido John Paynter y su enseñanza de la música en la escuela, descomponiendo cada parte de su pensamiento y pedagogía en relación también a sus referentes para poder comprenderla y diseñar los materiales del trabajo.

#### **4.1. Instrumentos de recogida de datos.**

Estos instrumentos servirán para observar, analizar, recoger y valorar los datos, ayudando a llegar a la conclusión final sobre si los materiales que se han elaborado tienen éxito o deberían ser renovados.

##### ***4.1.1. Cuestionario inicial.***

La elaboración de materiales se ha realizado a partir de un cuestionario inicial mediante el cual se han recogido las respuestas de los alumnos.

Al comienzo del cuestionario se les explica a los alumnos en qué consiste ese cuestionario y para qué servirá a modo informativo y contextual; además en cada comienzo de pregunta se especifica a qué sección del arte nos estamos refiriendo (pintura, música, vídeo, etc.), por ejemplo escribiendo fragmento musical en un fragmento dedicado solo a música. Para la identificación del alumnado en un cuestionario final se les pide a los alumnos que incluyan en el cuestionario inicial algunos datos como si es mujer u hombre y su fecha de nacimiento.

El cuestionario se basa en diferentes preguntas centradas en aspectos distintos relacionados con la percepción que puedan tener los alumnos acerca de la música o el arte contemporáneo, si saben o no interpretarlo, si les gustaría hacerlo, si les recuerda a algo que hayan podido ver o escuchar anteriormente o sobre la relación que tienen ellos mismos con la música y el arte.

Para responder a estas preguntas se han utilizado las escalas de Likert con ítems en positivo. Las respuestas se evalúan según su nivel; se han concretado cinco niveles de respuesta en cada escala Likert: nada, un poco, bastante, mucho y muchísimo. Los alumnos solo tendrían que marcar la opción que más les interese con una cruz.

Por otro lado, el cuestionario tiene una zona sobre preguntas referidas a hábitos en casa y en la escuela, para observar cómo y dónde se desenvuelven los estudiantes, qué tipos de música dominan y con la frecuencia que lo hacen, etc.

El material que recojamos mediante los cuestionarios será muy útil para la elaboración de las sesiones que se desarrollarían en el aula, de esta forma las tareas o actividades que propongamos así como los objetivos de estas serán más claros y se podrá establecer una mayor relación entre los contenidos y a quiénes van dirigidos.

#### ***4.1.2. Cuestionario final.***

Una vez se finalicen todas las sesiones programadas se pasará un cuestionario final donde los alumnos tendrán que pensar y reflexionar acerca de todo lo que han aprendido con ellas. Este cuestionario se realizará de la misma forma que el cuestionario inicial, mediante las escalas Likert con cinco niveles de respuesta; nada, un poco, bastante, mucho y muchísimo.

En el cuestionario final se tendrán en cuenta los conocimientos y destrezas que los alumnos hayan adquirido mediante las sesiones. Además sería una buena forma para que los

propios alumnos reflexionaran sobre lo que han aprendido y cómo lo han aprendido a medida que lo van completando.

Este cuestionario, además de a los estudiantes, le da la oportunidad al profesor de observar y reflexionar sobre cómo ven los alumnos aquello que aprenden, sobre si comprenden lo que hacen de forma lógica y razonada, y sobre si además les gusta y les resulta interesante esos tipos de contenidos tan novedosos.

#### ***4.1.3. Observación***

Una vez se haya comenzado a realizar las sesiones se utilizará una evaluación mediante el análisis de la evolución del alumnado. Para la observación se tendrá en cuenta solo a los alumnos.

Para observar el desarrollo del alumnado se ha elaborado una hoja de control. En esta hoja se observarán aspectos como el interés, la organización, el nivel de individualización del alumno, cómo operan con los contenidos y el grado de exploración. La hoja de control se ha realizado en forma de tabla. Se ha utilizado una escala Likert con 6 rangos de respuesta que son: nada, un poco, bastante, mucho, muchísimo y no observado. El último rango de ‘no observado’ se ha incluido porque hay ítems que en algunas sesiones quizás no puedan observarse o alcanzarse. De esta forma se podría utilizar la misma hoja para todas las sesiones.

Además la hoja de observación se divide en dos aspectos a observar principalmente: la actitud y los contenidos. En la parte de actitud se observarán aspectos como el interés, si ponen en práctica un pensamiento divergente en la toma de decisiones, el respeto hacia los compañeros y el material, la comunicación de necesidades e intereses para mejora de la sesión, la participación y la organización. Los ítems relacionados con los contenidos tienen una concordancia con los contenidos generales y específicos que se trabajan en las sesiones prácticas. En este apartado se observarán cómo se desenvuelven los estudiantes a la hora de analizar e interpretar los datos que se les presentan, en el correcto desarrollo y producción de sonidos, en saber estructurar las piezas de una canción y en la comprensión de aquello que oyen, y en general, en saber identificar todo lo que aparece tanto en una audición como añadiéndole imágenes a la misma.

De esta forma se observarán las dificultades y facilidades que los alumnos hayan desarrollado en relación a los nuevos lenguajes sonoros que se les han presentado.

## 5. Desarrollo y análisis de los materiales

### 5.1. Descripción de los alumnos.

En los datos recogidos en los cuestionarios de inicio se puede observar que la mayoría no pretende conocer o conectarse con cosas nuevas del mundo artístico-musical, aunque haya personas que sí conozcan más acerca de los géneros musicales, que practiquen o toquen algún instrumento o que escuchen música diversa de forma habitual, esto sería algo anormal de forma general.

El cuestionario inicial está dividido en nueve partes, en cada parte cuenta con preguntas que son iguales o muy parecidas, aunque el tema o la referencia en la que tienen que basarse son distintas. Para medir las respuestas se ha utilizado la escala Likert con cinco opciones de respuesta que son nada, un poco, bastante, mucho y muchísimo, contando también las respuestas en blanco.

La primera parte pregunta sobre una audición de un fragmento musical. Este fragmento es la obra Williams Mix del compositor John Cage (1952-1953).

**Tabla 1**

*Porcentajes del total sobre la escucha del fragmento musical*

|   | NADA | UN<br>POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO | EN<br>BLANCO |
|---|------|------------|----------|-------|-----------|--------------|
| <b>Me ha gustado.</b>                                 | 68%  | 24%        | 4%       | 0%    | 4%        | 0%           |
| <b>Parece que es un tipo de música.</b>               | 49%  | 35%        | 5%       | 5%    | 0%        | 0%           |
| <b>Me inquieta, me produce ansiedad.</b>              | 32%  | 28%        | 13%      | 2%    | 12%       | 0%           |
| <b>Me entero de todos los elementos que aparecen.</b> | 54%  | 28%        | 10%      | 2%    | 2%        | 1%           |
| <b>Me recuerda a otras cosas que he escuchado.</b>    | 64%  | 17%        | 8%       | 0%    | 9%        | 0%           |
| <b>Me recuerda a una canción.</b>                     | 90%  | 2%         | 1%       | 2%    | 2%        | 0%           |
| <b>Me gustaría componer algo así.</b>                 | 82%  | 8%         | 2%       | 2%    | 4%        | 0%           |
| <b>Me dan ganas de escucharlo más veces.</b>          | 75%  | 17%        | 1%       | 1%    | 2%        | 0%           |

|   |     |     |    |    |    |    |
|---|-----|-----|----|----|----|----|
| <b>Me dan ganas de cantarlo.</b>            | 93% | 4%  | 1% | 0% | 2% | 0% |
| <b>Me gustaría ver más cosas parecidas.</b> | 68% | 15% | 6% | 5% | 4% | 0% |

Un 68% de los estudiantes contestó que no les había gustado nada el vídeo y además no se enteraron de lo que estaban viendo, sin embargo hay un porcentaje muy reducido que sí dice que se entera y que le gusta lo que ve. Un 4% afirma que le gusta, quizás por ser algo extraño les llame la atención. A un porcentaje muy elevado tampoco le recuerda a nada que hayan visto o escuchado antes, pero aun así hay un porcentaje de estudiantes que contestan que les gustaría escucharlo más veces (2%) o incluso que les gustaría componer algo como eso (4%).

En la *segunda parte* los estudiantes visualizan un fragmento de vídeo. El fragmento está extraído de una danza contemporánea llamada *La consagración de la primavera* de Maurice Bejart (1970).

**Tabla 2**

*Porcentajes del total sobre la escucha del fragmento de vídeo*

|  | NADA | UN POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO | EN BLANCO |
|--|------|---------|----------|-------|-----------|-----------|
| <b>Me ha gustado mucho.</b>                        | 15%  | 1%      | 27%      | 12%   | 23%       | 0%        |
| <b>Me parece que es una música rara.</b>           | 24%  | 6%      | 15%      | 6%    | 15%       | 1%        |
| <b>Me inquieta, me produce ansiedad.</b>           | 86%  | 5%      | 5%       | 1%    | 0%        | 1%        |
| <b>Me entero de lo que pasa en el vídeo.</b>       | 26%  | 1%      | 17%      | 17%   | 13%       | 2%        |
| <b>Me recuerda a otras cosas que he escuchado.</b> | 57%  | 9%      | 12%      | 5%    | 4%        | 1%        |
| <b>Me recuerda a algo que he visto en la tele.</b> | 47%  | 0%      | 9%       | 6%    | 2%        | 2%        |
| <b>Me recuerda a una película.</b>                 | 35%  | 2%      | 13%      | 4%    | 10%       | 2%        |
| <b>Me gustaría hacer lo que hacen ellos.</b>       | 68%  | 3%      | 0%       | 10%   | 6%        | 0%        |

|   |     |     |     |     |     |    |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| <b>Me parece que hacen lo que les da la gana.</b> | 60% | 3%  | 8%  | 5%  | 8%  | 4% |
| <b>Creo que llevan ropa normal.</b>               | 71% | 7%  | 6%  | 1%  | 1%  | 0% |
| <b>Creo que están bailando.</b>                   | 8%  | 2%  | 34% | 6%  | 36% | 1% |
| <b>Me dan ganas de verlo más veces.</b>           | 32% | 9%  | 23% | 6%  | 30% | 1% |
| <b>Me dan ganas de copiar sus movimientos.</b>    | 65% | 9%  | 10% | 6%  | 6%  | 1% |
| <b>Me gustaría ver más cosas parecidas.</b>       | 31% | 24% | 20% | 12% | 9%  | 1% |

Las respuestas los estudiantes han sido más dispares. La suma de los dos rangos de respuestas primeros (nada y un poco) expresan un 26% de alumnos y el penúltimo y último rango (mucho y muchísimo) expresa un total del 25%; esto quiere decir que hay aproximadamente el mismo número de estudiantes a los que les ha gustado y llamado la atención el vídeo como estudiantes a los que no. Aun contestando un 15% que no les ha gustado el vídeo, sin embargo parece que reconocen o les suena la música un 72% frente al 24% que contesta que es algo raro. La mayoría de los estudiantes se enteran de lo que ocurre en el vídeo, en concreto un 30% de estudiantes, aunque no les recuerde a otras cosas que hayan visto o escuchado anteriormente, algo curioso. En general hay muchas respuestas negativas sobre si les gustaría hacer lo que las personas del vídeo hacen (68%) pero hay un porcentaje del 6% a los que les encantaría hacerlo. Se ha despertado la curiosidad en los estudiantes con este vídeo. Hay una mayoría que piensa que no tienen un orden lógico todos los movimientos que hacen, que hacen lo que les da la gana (60%), aunque también hay estudiantes que sí ven una lógica en aquello que

hacen los personajes. Sin embargo hay estudiantes a los que le gustaría bastante tanto verlo más veces como copiar aquello que hacen.

En la tercera parte los estudiantes contestan a las preguntas sobre un texto donde aparece una poesía contemporánea llamada *El insomne* escrita por un poeta contemporáneo llamado Oliverio Gironde.

**Tabla 3**

*Porcentajes del total sobre la lectura de un fragmento de poesía (Texto 1 del cuestionario inicial)*

|  | NADA | UN<br>POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO | EN<br>BLANCO |
|--|------|------------|----------|-------|-----------|--------------|
| <b>Me ha gustado mucho.</b>                  | 38%  | 31%        | 16%      | 1%    | 10%       | 1%           |
| <b>Es una buena poesía.</b>                  | 42%  | 27%        | 10%      | 10%   | 6%        | 1%           |
| <b>Me inquieta, me produce ansiedad.</b>     | 72%  | 10%        | 8%       | 1%    | 6%        | 0%           |
| <b>Me entero de todo lo que dice.</b>        | 61%  | 19%        | 5%       | 4%    | 8%        | 1%           |
| <b>Me recuerda otras cosas que he leído.</b> | 84%  | 6%         | 4%       | 0%    | 2%        | 1%           |
| <b>Me recuerda a un trabalenguas.</b>        | 36%  | 20%        | 15%      | 8%    | 17%       | 1%           |
| <b>Me recuerda a una canción</b>             | 84%  | 9%         | 0%       | 2%    | 1%        | 1%           |
| <b>Me gustaría escribir algo así.</b>        | 65%  | 21%        | 5%       | 1%    | 4%        | 1%           |
| <b>Me dan ganas de leerlo.</b>               | 58%  | 19%        | 8%       | 5%    | 8%        | 0%           |
| <b>Me dan ganas de cantar.</b>               | 87%  | 5%         | 0%       | 1%    | 5%        | 0%           |
| <b>Me gustaría ver más cosas parecidas.</b>  | 56%  | 23%        | 4%       | 4%    | 8%        | 4%           |

El texto ha tenido bastante controversia. Es una poesía complicada ya que no se parece en nada a la poesía a la que pueden estar acostumbrados los estudiantes de la muestra, sin embargo un 10% de los alumnos contesta que le ha gustado muchísimo. Un 42% responde que no es buena poesía mientras que hay una minoría que dice que sí lo es. Al ser más complicada la poesía, solo un 8% de los estudiantes dice haberse enterado de lo que dice, aunque la mayoría diga que no le recuerda a nada que haya leído antes con un 84%. Aunque es un texto nuevo para ellos parece que hay algunos a los que ha dejado maravillados con un 4% de estudiantes a los que les gustaría muchísimo escribir algo así y algunos que dicen que les dan muchísimas ganas de leerlo o ver cosas parecidas.

En la cuarta parte los estudiantes respondieron a cuestiones sobre un segundo texto, esta vez más cercano a ellos y más llamativo visualmente; se trata de un poema gráfico en forma de gato.

**Tabla 4**

*Porcentajes del total sobre la lectura de un fragmento de poesía en forma de dibujo (Texto 2 del cuestionario inicial)*

|                                       | NADA | UN<br>POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO | EN<br>BLANCO |
|---------------------------------------|------|------------|----------|-------|-----------|--------------|
| Me ha gustado mucho.                  | 1%   | 17%        | 16%      | 17%   | 46%       | 0%           |
| Es una buena poesía.                  | 1%   | 16%        | 30%      | 24%   | 27%       | 0%           |
| Me inquieta, me produce ansiedad.     | 95%  | 1%         | 2%       | 0%    | 0%        | 1%           |
| Me entero de todo lo que dice.        | 6%   | 10%        | 17%      | 8%    | 54%       | 0%           |
| Me recuerda otras cosas que he leído. | 46%  | 20%        | 13%      | 5%    | 13%       | 0%           |
| Me recuerda a un cuadro de un museo.  | 67%  | 12%        | 5%       | 2%    | 10%       | 1%           |
| Me parece que tiene forma de algo.    | 10%  | 6%         | 9%       | 10%   | 60%       | 1%           |
| Me recuerda a una canción.            | 69%  | 13%        | 5%       | 5%    | 4%        | 1%           |
| Me gustaría escribir algo así.        | 21%  | 16%        | 19%      | 15%   | 24%       | 2%           |
| Me dan ganas de leerlo.               | 13%  | 13%        | 12%      | 15%   | 38%       | 2%           |
| Me dan ganas de cantar.               | 56%  | 17%        | 8%       | 4%    | 13%       | 0%           |



|   |     |     |     |    |     |    |
|---|-----|-----|-----|----|-----|----|
| <b>Me gustaría ver más cosas parecidas.</b> | 12% | 13% | 19% | 9% | 42% | 2% |
|---|-----|-----|-----|----|-----|----|

Los estudiantes contestaron que les había gustado muchísimo con un 46% de respuestas. Por otro lado, en la pregunta sobre si era una buena poesía hay menos declinación hacia los extremos, un 30% de los estudiantes eligen la opción central diciendo que es bastante buena poesía. Al ser palabras más cercanas a los estudiantes un 54% contesta que se enteran de todo lo que el texto dice, aunque esto no dé lugar a que todos quieran escribir o seguir viendo textos de ese estilo, siendo solo un 42% los que contestan que les gustaría mucho ver cosas parecidas.

En la quinta parte del cuestionario se ha utilizado la pintura del siglo XX titulada *Guitarra* de Pablo Picasso.

**Tabla 5**

*Porcentajes del total sobre la visualización de una imagen (Imagen 1 del cuestionario inicial)*

|  | <b>NADA</b> | <b>UN POCO</b> | <b>BASTANTE</b> | <b>MUCHO</b> | <b>MUCHÍSIMO</b> | <b>EN BLANCO</b> |
|--|-------------|----------------|-----------------|--------------|------------------|------------------|
| <b>Me ha gustado mucho.</b>                    | 39%         | 23%            | 15%             | 8%           | 13%              | 0%               |
| <b>Entiendo lo que representa.</b>             | 58%         | 26%            | 4%              | 2%           | 8%               | 0%               |
| <b>Me inquieta, me produce ansiedad.</b>       | 72%         | 13%            | 1%              | 1%           | 9%               | 1%               |
| <b>Identifico todas las cosas que veo.</b>     | 49%         | 31%            | 9%              | 4%           | 5%               | 0%               |
| <b>Me recuerda a otras cosas que he visto.</b> | 46%         | 24%            | 6%              | 6%           | 15%              | 0%               |
| <b>Me recuerda a un cuadro de un museo.</b>    | 39%         | 17%            | 15%             | 8%           | 17%              | 1%               |
| <b>Me parece que tiene forma de algo.</b>      | 34%         | 20%            | 19%             | 12%          | 10%              | 2%               |
| <b>Me recuerda a una canción.</b>              | 89%         | 6%             | 0%              | 0%           | 2%               | 1%               |
| <b>Creo que es antiguo.</b>                    | 23%         | 27%            | 17%             | 10%          | 20%              | 0%               |
| <b>Me gustaría dibujar algo así.</b>           | 43%         | 17%            | 16%             | 4%           | 17%              | 0%               |
| <b>Me dan ganas de dibujar y colorear.</b>     | 34%         | 26%            | 6%              | 5%           | 27%              | 0%               |
| <b>Me gustaría ver más cosas parecidas.</b>    | 38%         | 19%            | 10%             | 13%          | 17%              | 0%               |

En las respuestas de los estudiantes se refleja que sólo les ha gustado extremadamente a un 13% de los alumnos, mientras que un 39% contesta que la imagen no le ha gustado nada; al menos hay algunos a los que le llama la atención, y al ser imagen parece que más que el texto contemporáneo anterior (10%). Al ser un arte abstracto, un 58% de los estudiantes contesta que no entienden nada de los que el cuadro representa, mientras que hay otros que al menos algo han entendido con un porcentaje del 40%. En el momento de identificar lo que se puede observar en el cuadro la gran mayoría, aunque un porcentaje menor respecto a aquellos que no entienden lo que representa, dice que no identifican nada de lo que ven, siendo un 49% de los alumnos; sin embargo hay una minoría de un 5% que identifica lo que ve con el rango de muchísimo. Un 15% de los estudiantes reconoce con el rango muchísimo el cuadro como algo que ha visto antes, pudiendo relacionarse con las veces que hayan ido al museo, siendo un 17% de estudiantes los que han contestado que les recuerda a eso. Cuando les preguntamos por la antigüedad del cuadro para ver su percepción temporal según lo que puedan observar en el cuadro comprobamos que los alumnos no tienen muy clara esta pregunta; los rangos están muy igualados de porcentajes, sólo el 23% de los alumnos creen no es nada antiguo, luego en los rangos de un poco, bastante, mucho y muchísimo los porcentajes son semejantes siendo así en su orden; 23%, 17%, 10% y 20%. En el momento en que los alumnos tienen que decidir si les gustaría hacer algo parecido o seguir viendo algo así se decantan por decir en su mayoría que no les gustaría nada con un 43% y un 38%, aunque siempre hay excepciones con un 17% de personas a los que les gustaría muchísimo dibujar cosas así y un mismo porcentaje de personas a las que les gustaría ver cosas parecidas.

En la sexta parte del cuestionario se ha escogido un cuadro, también del siglo XX, llamado *Las tentaciones de San Antonio* del pintor Salvador Dalí.

**Tabla 6**

*Porcentajes del total sobre la visualización de una imagen (Imagen 2 del cuestionario inicial)*

|  | NADA | UN<br>POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO | EN<br>BLANCO |
|--|------|------------|----------|-------|-----------|--------------|
| <b>Me ha gustado mucho.</b>              | 9%   | 20%        | 23%      | 8%    | 36%       | 0%           |
| <b>Entiendo lo que representa.</b>       | 31%  | 34%        | 9%       | 8%    | 16%       | 0%           |
| <b>Me inquieta, me produce ansiedad.</b> | 72%  | 9%         | 6%       | 0%    | 9%        | 1%           |
| <b>Identifico todas las</b>              | 9%   | 26%        | 21%      | 15%   | 23%       | 4%           |

|  |     |     |     |     |     |    |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| <b>cosas que veo.</b>                          |     |     |     |     |     |    |
| <b>Me recuerda a otras cosas que he visto.</b> | 31% | 27% | 9%  | 16% | 13% | 1% |
| <b>Me recuerda a un cuadro de un museo.</b>    | 46% | 8%  | 20% | 8%  | 16% | 0% |
| <b>Me parece que tiene forma de algo.</b>      | 15% | 19% | 19% | 12% | 31% | 2% |
| <b>Me recuerda a una canción.</b>              | 83% | 9%  | 2%  | 1%  | 1%  | 1% |
| <b>Creo que es antiguo.</b>                    | 23% | 31% | 26% | 8%  | 9%  | 1% |
| <b>Me gustaría dibujar algo así.</b>           | 27% | 19% | 13% | 12% | 27% | 0% |
| <b>Me dan ganas de dibujar y colorear.</b>     | 34% | 15% | 10% | 8%  | 30% | 1% |
| <b>Me gustaría ver más cosas parecidas.</b>    | 20% | 26% | 10% | 15% | 26% | 0% |

Al no ser una obra abstracta y ser figuras cercanas a lo que los estudiantes pueden observar en su vida cotidiana la mayoría de los estudiantes con un 36% contestó que les había gustado muchísimo la imagen, aunque no fueran tantos los que entenderán lo que representaba la misma. Solo un 16% contestó que había entendido muchísimo lo que observaba en la imagen, siendo el mayor porcentaje de alumnos con un 34% los que contestaron que lo entendían pero solo un poco. Solo un 9% de los estudiantes contestó que no identificaba lo que aparecía en la imagen. Es importante destacar que aunque las figuras sean más reconocibles no es fácil identificar qué está ocurriendo en el cuadro, por eso hubo respuestas tan heterogéneas entre los rangos ‘un poco’, ‘bastante’, ‘mucho’ y ‘muchísimo’; aunque el más relevante por su numerosidad es ‘un poco’ con un 26%. Un 29% de los alumnos responden que aquellos que observan en la imagen les recuerda a cosas que han visto, es casi el mismo porcentaje de personas que contestan que no les recuerda nada a algo que hayan visto antes, siendo este un 31%. Similar a lo que ocurre en la imagen anterior con la pregunta de la antigüedad sucede ahora. Aunque esta vez los rangos más destacados son ‘nada’, ‘un poco’ y ‘bastante’; la mayoría contestó que les parecía ‘un poco’ antiguo con un 31%. Es curioso que el porcentaje sea el mismo en los rangos extremos (nada y muchísimo) en la sobre si les gustaría dibujar algo así, siendo un 27% en ambos casos. También ocurre que a la hora de decidir si les gustaría ver algo parecido más veces aparecen otros dos rangos con el mismo porcentaje, inclinándose más hacia el querer experimentar quizás con cosas nuevas, siendo un 26% de estudiantes los que contestan ‘un poco’ y ‘muchísimo’.

La séptima parte del cuestionario trata sobre el tiempo de escucha de los alumnos durante una semana. Para la interpretación de los datos he creado un gráfico circular las opciones: nunca, 1 o 2 días a la semana, 3 o 4 días a la semana, 5 o 6 días a la semana, todos los días y respuestas en blanco.

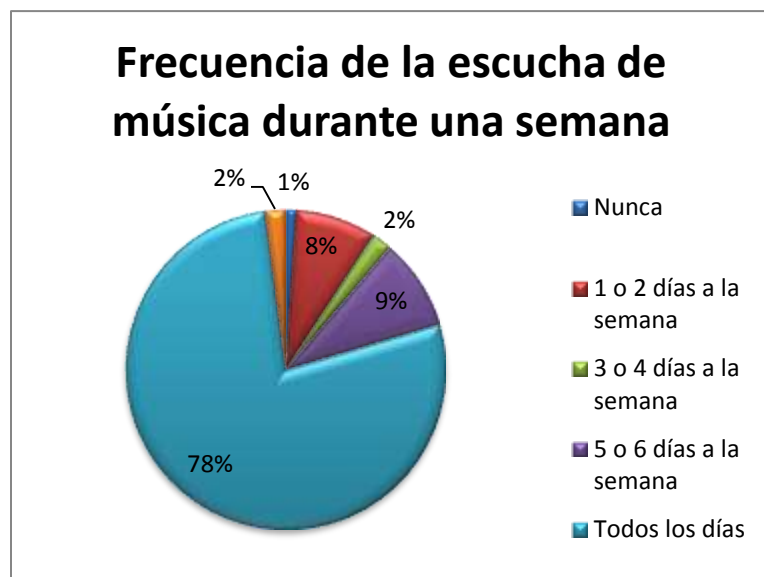


Figura 11. Gráfico de porcentajes del total sobre la frecuencia de escuchar música.

Cuando observamos el gráfico es evidente que el mayor porcentaje es el correspondiente a todos los días, con un 78% de los estudiantes. Le siguen un 9% de alumnos que escuchan música 5 o 6 días a la semana y un 8% que escuchan música 1 o 2 días a la semana.

En la octava parte del cuestionario se analizan los géneros musicales que más suelen escuchar los estudiantes.

**Tabla 7**

*Porcentajes del total sobre los hábitos de escucha*

|                               | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | Siempre | En blanco |
|-------------------------------|-------|------------|-----------------|--------------|---------|-----------|
| <b>Pop</b>                    | 5%    | 41%        | 10%             | 16%          | 21%     | 1%        |
| <b>Reggaeton</b>              | 4%    | 10%        | 9%              | 9%           | 63%     | 2%        |
| <b>Flamenco</b>               | 32%   | 24%        | 13%             | 15%          | 12%     | 1%        |
| <b>Clásica</b>                | 9%    | 27%        | 8%              | 8%           | 0%      | 6%        |
| <b>Rap</b>                    | 0%    | 26%        | 19%             | 10%          | 13%     | 0%        |
| <b>Rock</b>                   | 6%    | 27%        | 10%             | 5%           | 8%      | 1%        |
| <b>Jazz</b>                   | 78%   | 16%        | 0%              | 2%           | 0%      | 2%        |
| <b>Electrónica</b>            | 1%    | 28%        | 15%             | 4%           | 10%     | 0%        |
| <b>Bandas sonoras de cine</b> | 43%   | 23%        | 10%             | 6%           | 12%     | 2%        |

|                                |    |     |     |    |     |    |
|--------------------------------|----|-----|-----|----|-----|----|
| <b>Marchas de semana santa</b> | 1% | 17% | 19% | 8% | 31% | 1% |
| <b>Chirigotas</b>              | 5% | 24% | 15% | 8% | 13% | 2% |
| <b>Sevillanas</b>              | 4% | 24% | 9%  | 8% | 20% | 2% |

El género más escuchado y que escuchan siempre los estudiantes es el reggaetón con un 63% de alumnos. Esto puede deberse a que es el género más impulsado ahora mismo en la industria musical; una música fácil y muy pegadiza que se queda rápido en la cabeza. El segundo género en orden de preferencia y escucha por los estudiantes son las Marchas de Semana Santa con un 31% de alumnos que las escuchan ‘siempre’; esto puede deberse a la relación tanto de ellos como de los padres con la religión. El pop, por ejemplo, que es un género muy conocido y escuchado normalmente parece que no les llama tanto la atención como para tener un hábito de escucha de ‘siempre’ o ‘muchas veces’, sino que la mayoría con un 41% contesta que lo escuchan ‘alguna vez’. El flamenco tampoco es uno de los géneros que escuchen mucho; un 32% de los alumnos contesta que ‘nunca’ escucha este género, al igual que el rap (30%), el jazz (78%), la electrónica (41%), las sevillanas (34%) o la música clásica (49%). No obstante, hay géneros que pueden ser más raros para los estudiantes como el Rock o el Jazz, pudiendo hasta ni conocerlos, pero aun así hay un 8% de estudiantes que contestaron que escuchaban ‘siempre’ Rock. Igual que otros géneros como las Sevillanas donde un 20% de los estudiantes las escucha ‘siempre’, o las Bandas Sonoras de Cine con un 12%. Incluso el Jazz que desencadenó muchas preguntas sobre qué era tiene un porcentaje del 2% de alumnos que contestaron que lo escuchaban ‘muchas veces’ y un 16% que lo escuchaba ‘alguna vez’.

La novena parte del cuestionario se divide en dos; preguntas sobre hábitos en clase y preguntas sobre hábitos en casa.

### **Tabla 8**

*Porcentajes del total de los hábitos en casa y en la escuela*

|                    | <b>Nunca</b> | <b>Muy pocas veces</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>Muchas veces</b> | <b>Siempre</b> | <b>En blanco</b> |
|--------------------|--------------|------------------------|----------------------|---------------------|----------------|------------------|
| <b>En clase...</b> |              |                        |                      |                     |                |                  |

---

|   |     |     |     |     |     |     |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>Utilizo instrumentos cuando estoy dando música.</b>                        | 6%  | 16% | 36% | 24% | 10% | 1%  |
| <b>Utilizo el cuerpo como si fuera un instrumento.</b>                        | 32% | 21% | 17% | 16% | 10% | 0%  |
| <b>Improvisamos en clase.</b>   | 30% | 34% | 24% | 5%  | 5%  | 0%  |
| <b>Hacemos música en otras asignaturas.</b>                                   | 69% | 16% | 5%  | 4%  | 2%  | 1%  |
| <b>Conozco música de muchos géneros distintos.</b>                            | 9%  | 19% | 23% | 21% | 23% | 2%  |
| <b>Sé lo que es la música contemporánea.</b>                                  | 58% | 24% | 8%  | 5%  | 2%  | 0%  |
| <b>Escucho más música en el cole que en casa.</b>                             | 76% | 8%  | 8%  | 1%  | 3%  | 1%  |
| <b>En la clase de música aprendemos las notas musicales y sus duraciones.</b> | 4%  | 4%  | 9%  | 24% | 56% | 1%  |
| <b>Creamos instrumentos en clase.</b>   | 36% | 39% | 15% | 2%  | 5%  | 0%  |
| <b>En el cole me piden que haga cuentos, poesías...</b>                       | 2%  | 19% | 10% | 30% | 35% | 35% |
| <b>En el cole me piden que haga dibujo libre.</b>                             | 23% | 26% | 24% | 16% | 10% | 0%  |
| <b>En casa....</b>  |     |     |     |     |     |     |
| <b>Escucho música en casa.</b>  | 5%  | 1%  | 9%  | 6%  | 76% | 0%  |

---

---

|  |     |     |     |     |     |    |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| <b>Toco instrumentos en casa.</b>                                    | 31% | 26% | 12% | 4%  | 26% | 0% |
| <b>Me gusta crear mi propia música.</b>                              | 17% | 16% | 26% | 15% | 23% | 1% |
| <b>A mis padres les gusta la música.</b>                             | 6%  | 16% | 20% | 12% | 42% | 1% |
| <b>Mis padres me enseñan música en casa.</b>                         | 49% | 16% | 9%  | 6%  | 17% | 0% |
| <b>Voy a clases de música o toco en una banda como extraescolar.</b> | 69% | 9%  | 4%  | 4%  | 12% | 0% |
| <b>Canto en un coro.</b>   | 79% | 0%  | 2%  | 2%  | 1%  | 2% |
| <b>Leo en mis ratos libres.</b>                                      | 32% | 1%  | 20% | 9%  | 13% | 1% |
| <b>Veo cuadros en exposiciones o en internet.</b>                    | 58% | 1%  | 8%  | 9%  | 1%  | 0% |
| <b>Escribo en mis ratos libres (cuentos, poesía, cómics, etc.)</b>   | 61% | 17% | 6%  | 6%  | 5%  | 0% |
| <b>Pinto en mis ratos libres.</b>                                    | 28% | 4%  | 12% | 17% | 16% | 0% |

---

Podríamos destacar la utilización de instrumentos cuando están dando clase de música, donde un 24% ha contestado que los usan ‘muchas veces’ y un 10% que los usan ‘siempre’. En cuanto a la utilización del cuerpo como instrumento un 32% de los estudiantes contestaron que ‘nunca’ lo usaban y un 10% que lo usaban ‘siempre’; quizás esto pueda estar relacionado con el curso, o el comportamiento, que pueda usarlo la profesora como premio, al igual que la utilización de los instrumentos. Parece que la mayoría está de acuerdo en que no se improvisa en clase; un 30% ha

contestado 'nunca' y un 34% ha contestado 'muy pocas veces'. Este punto de la improvisación es importante para esta elaboración de materiales haciendo referencia al modelo que he elegido. Un 69% de los estudiantes contestó que 'nunca' hacían música en otras asignaturas y solo un 2% contestó que lo hacían 'siempre'. En referencia a la variedad de géneros que escuchan los alumnos hay un 23% que contestó que 'siempre' escuchaba géneros distintos, un 21% que lo hace 'muchas veces' y un 23% que lo hace 'algunas veces'; esto se corresponde bastante con los datos de la parte anterior del cuestionario sobre la escucha de los géneros musicales. El 58% de los estudiante no saben qué es la música contemporánea, aunque hay un 5% que dice que la ha escuchado muchas veces y un 2% que la escucha siempre, parece entonces que hay estudiantes que sí tienen claro lo que es, aunque sea una gran minoría. Los alumnos contestan que escuchan más música en sus casas que el colegio con 76%. Las clases de música según los alumnos son más dedicadas a aprender notación musical, el 56% contestó que 'siempre' hacen eso en clase. La creación de instrumentos tampoco está puesta mucho en práctica, un 39% contestó que 'muy pocas veces' han realizado actividades así. En cuanto a la creación en comparación casa y escuela parece que hay un porcentaje más elevado para la creación en casa que en el colegio. Un 16% de los alumnos pinta 'siempre' en sus ratos libres frente a un 10% que dice que 'siempre' le piden dibujar libremente en el colegio. En casa sólo un 5% de estudiantes no escuchan 'nunca' música, es decir, que la música se encuentra en su entorno más próximo. Un 26% de los estudiantes tocan 'siempre' instrumentos en casa y solo un 31% no los tocan 'nunca'. Además, a un 23% de los estudiantes les gusta crear su propia música 'siempre'. Un 12% da clases de música o toca en una banda en horario extraescolar 'siempre', pero solo un 1% y 2% canta en un coro 'muchas veces' o 'siempre'. Solo un 13% contesta que 'siempre' lee en sus ratos libres. Además un 1% acurde a museos y 5% escribe cuentos, poesía o cómics en sus ratos libres.

## **5.2. Valoración de los resultados.**

Los cuestionarios iniciales son una herramienta muy útil ya que sirven para describir de una forma bastante concreta cómo son los alumnos a lo que se dirigen los materiales, de esta forma la elaboración de las sesiones será más fácil. En este caso se tendrán en cuenta sus respuestas y necesidades para el diseño de materiales.

Los resultados obtenidos en el cuestionario inicial han sido muy diversos. Se pueden observar las carencias que los estudiantes presentan dentro de los entornos de conocimiento de otro tipo de arte que no sea el más cercano a ellos. Los estudiantes no conocen a simple vista el



arte contemporáneo como tal, pero sí reconocen algunas características de este o simplemente encuentran en él aspectos que les llaman la atención, que no es algo tan fácil, ya que se trata de un tipo de arte complicado de entender. En los cuestionarios se puede advertir que la parte más complicada para los estudiantes, y donde más carencias presentan es en el ámbito de la música contemporánea. Los fragmentos tanto de vídeo como de audio que se incluyen en el cuestionario han recibido más respuestas dudosas o negativas que positivas. De esta forma se percibe la falta de conocimiento sobre el tema. Les ha llamado mucho más la atención la parte de poesía y obras pictóricas, al ser más llamativo y visual parece que lo comprenden mejor. Además en este sector más visual había respuestas de estudiantes que parecían estar familiarizados con el mundo del arte contemporáneo, sólo desde la sección de la pintura o arte gráfico.

La propuesta de elaboración de materiales que se plantea en este trabajo va dirigida a compensar todas las carencias que se han identificado en los cuestionarios iniciales. La elaboración de materiales se ha compuesto en relación a las respuestas de los estudiantes y basándose en el modelo de enseñanza que propone John Paynter. Se pretende desarrollar la interdisciplinariedad del arte para que los estudiantes analicen e identifiquen piezas musicales también en relación con la imagen, aprendiendo asimismo a expresar de manera razonada y justificada lo que piensan. Además, es importante mencionar que este diseño de materiales se basa en su mayoría en algunos proyectos del libro *Sonido y Estructura* de Paynter, aunque también incluye tareas propias que no están incluidas en éste. La creatividad, la improvisación, el juego y el aprender a crear gráficas no convencionales son otros de los objetivos que aparecen y se pretenden conseguir con la consecución de esta elaboración de materiales.

### **5.3. Sesiones.**

La elaboración de materiales consta de nueve sesiones en total, basadas principalmente en el modelo de educación musical que John Paynter desarrolló en las escuelas del siglo XX. Cada sesión consta de varios apartados como son el título, la duración, unos objetivos y contenidos específicos, los recursos y materiales necesarios para llevarla a cabo y la explicación de cómo realizar la sesión. Los títulos de las sesiones estarán relacionados con cada uno de los cuatro modelos o partes que Paynter desarrolla en su libro *Sonido y Estructura*; dentro de cada parte hay varios proyectos de entre los que he seleccionado algunos para estas sesiones. La razón por la que las sesiones se dividen muchas veces en trabajos es porque es la forma en la que Paynter les

hace referencia en su libro. Dentro de cada proyecto hay varios trabajos. Las partes del libro a las que se hace referencia en las sesiones son las siguientes:

- Primera parte: De los sonidos a la música. En esta parte, hay que destacar que un trabajo ha sido dividido en dos sesiones debido a la complejidad de su desarrollo, sobre todo por el tiempo.
- Segunda parte: Ideas musicales. Esta parte aparece tal cual se expone en el libro, con el mismo nombre tanto del título de sesión como de los trabajos que se presentan.
- Tercera parte: Pensando y realizando. También se corresponden los nombres de los trabajos y el título de sesión con el propio libro.
- Cuarta parte: De los sonidos sonoros a los sordos. A esta parte la he llamado como uno de los trabajos que se incluyen en ella, y que sí aparece con ese nombre en el libro, ya que he pensado que el nombre expresaba de una forma más acertada el objetivo de la sesión.

A parte de los objetivos y contenidos específicos de cada sesión se han escogido unos generales, recogidos en la normativa vigente de Andalucía. Estos objetivos y contenidos estarán presentes en todas las sesiones; son los siguientes:

***Objetivos generales.***

- O.EA.1. Conocer y utilizar las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
- O.EA.2. Utilizar las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás..
- O.EA.6. Utilizar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura, para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
- O.EA.7. Participar y aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de diferentes estilos, tiempos y cultura.

- O.EA.8. Analizar las manifestaciones artísticas y sus elementos más significativos en el entorno para conseguir progresivamente una percepción sensible de la realidad y fomentar la identidad personal como andaluz.

***Contenidos generales.***

- 4.1. Realización de audiciones activas para indagar sobre las posibilidades del sonido para que sirvan de referencia en las creaciones propias.
- 4.2. Profundización de los principales elementos del lenguaje musical: melodía, ritmo, forma, matices y timbres.
- 4.5. Identificación de instrumentos y de diferentes registros de la voz en la audición de piezas musicales.
- 5.2. Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.
- 5.3. Planificación, diseño e interpretación de composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales (repetición, variación, contraste).
- 5.4. Asunción de responsabilidades en la interpretación individual y en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asume la dirección.
- 5.5. Actitud de constancia y de exigencia progresiva en la elaboración de producciones musicales.
- 5.7. Valoración y respeto en las interpretaciones
- 5.8. Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extra-musicales.
- 6.2. Exploración de las posibilidades expresivas y creativas del cuerpo entendido como medio de expresión musical.

A continuación se desarrollan y detallan las sesiones para completar la elaboración de materiales.

La primera sesión ha sido seleccionada de la primera parte del libro *Sonido y Estructura*, el nombre del título de la sesión es el que corresponde a la primera parte de los trabajos y proyectos que aparecen en el libro. Las sesiones que tengan un mismo título se corresponderían a la misma parte del modelo que Paynter propone en su libro.

---

**Título:** DE LOS SONIDOS A LA MÚSICA.

---

**Duración:** 45 minutos.

**Objetivos:**

- Distinguir y reconocer diferentes sonidos según la altura, la intensidad y el timbre.
- Desarrollar la creatividad musical.
- Trabajar en grupo.
- Manipular los instrumentos que haya en la clase.

**Contenidos:**

- Recreación de voces y sonidos con diferentes instrumentos
- Comprensión de las texturas de los sonidos.
- Análisis de datos recogidos.
- Exploración de diferentes sonidos del aula.
- Composición de una improvisación grupal.
- Identificación de sonidos graves y agudos.
- Identificación de las características especiales de los sonidos: altura, intensidad y timbre.
- Comprensión de la relación entre los sonidos.
- Grabación de las improvisaciones y los sonidos.

**Recursos y materiales:**

- Objetos de madera de la clase (mesas y sillas con sus partes, ventanas, estanterías, lápices, etc.).
- 1 Hoja de papel (por grupo).
- 1 Bolígrafo (por grupo).

**Desarrollo de la sesión:**

El profesor divide la clase en 5 grupos de 5 personas, luego irá grupo por grupo pidiendo que a los componentes que le corresponda el turno busquen diferentes sonidos producidos sólo por los objetos que sean de madera, y que estén dentro de clase. Esta tarea durará un par de minutos por grupo. El profesor pedirá a los alumnos que saquen una hoja de papel y un bolígrafo por grupo y que apunten el número de sonidos distintos que han podido producir con todas las cosas hechas de madera que hay en esa habitación sin usar los instrumentos convencionales. En la hoja de papel tendrán que apuntar *qué objeto produce el sonido y de qué forma lo produce*.

---

Además, tendrán que apuntar también el mejor de varios objetos que producen un sonido parecido, ya sea según su forma de producción, el objeto que sea o el tipo de sonido que produzca.

---

**Título:** DE LOS SONIDOS A LA MÚSICA.

---

**Duración:** 45 minutos.

**Objetivos:**

- Distinguir y reconocer diferentes sonidos según la altura, la intensidad y el timbre.
- Desarrollar la creatividad musical.
- Trabajar en grupo.
- Manipular los instrumentos que haya en la clase.

**Contenidos:**

- Recreación de voces y sonidos con diferentes instrumentos.
- Comprensión de las texturas de los sonidos.
- Análisis de datos recogidos.
- Exploración de diferentes sonidos del aula.
- Composición de una improvisación grupal.
- Identificación de sonidos graves y agudos.
- Identificación de las características especiales de los sonidos: altura, intensidad y timbre.
- Comprensión de la relación entre los sonidos.
- Grabación de las improvisaciones y los sonidos.

**Recursos y materiales:**

- Objetos de madera de la clase (mesas y sillas con sus partes, ventanas, estanterías, lápices, etc.).
- Hoja redactada en la sesión anterior.
- Grabadora (Opcional).

**Desarrollo de la sesión:**

El profesor pedirá a los alumnos que construyan entre todos una pieza donde introduzcan los mejores sonidos de los objetos de madera con los que han experimentado en la sesión anterior (si no se acuerdan se hará uso de la hoja que completaron). Luego el profesor pedirá que cada grupo coja el objeto que hayan seleccionado y por grupos se comienza a construir la pieza. El

---

fragmento musical debe tener tres partes; las tres tienen que estar diferenciadas la una de la otra, por tanto los sonidos que se usen en cada parte deben ser bastante diferentes. Posteriormente cada grupo incluirá su mejor sonido en una de las partes de la canción pero siempre tomando la decisión en común con todo el grupo. La combinación de todos los sonidos en una pieza tendrá una duración de 30 segundos. Sería muy interesante grabar la pieza final si hubiera posibilidad, de esta forma quedaría registrada de alguna forma para tanto para los alumnos como para el profesor.

La siguiente sesión se correspondería a la segunda parte de los proyectos del libro *Sonido y Estructura*. En esta sesión ya se incluye la terminología que usa Paynter en su libro cuando hablo de trabajos.

---

**Título:** IDEAS MUSICALES (2º Parte)

---

**Duración:** 45 minutos.

**Trabajo 1:** 15 min.

**Trabajo 2:** 20 min.

**Trabajo 3:** 10 min.

**Objetivos:**

- Desarrollar la entonación.
- Crear una melodía partiendo de algo leído.
- Componer un acompañamiento musical.
- Manejar los diferentes instrumentos.
- Conocer instrumentos como la percusión corporal.
- Aplicar las relaciones sociales.
- Participar individual y colectivamente en la actividad.

**Contenidos:**

- Lectura a primera vista de versos distintos.
- Acompañamiento musical mediante diferentes instrumentos.
- Exploración de diferentes patrones rítmicos (palmas, instrumentos de percusión).
- Creación de patrones rítmicos.
- Interpretación de canciones.
- Creación de melodías propias.
- Representación musical de composiciones propias.
- Producción de sonidos corporales e instrumentales.

**Recursos y materiales:**

- Cartulinas de 5 colores: roja, amarilla, azul, verde y naranja.
- Cuerpo.
- Instrumentos de percusión y teclado.
- Conjunto de versos de poemas diferentes:

**VERSO 1**

Por las ramas del laurel,  
Vi dos palomas desnudas.  
La una era la otra,  
Y las dos eran ninguna.  
(Federico García Lorca)

**VERSO 2**

La cola por detrás y el tronco  
por delante,  
Son los rasgos del típico  
elefante,  
La cola por delante y el tronco  
por detrás,  
Son los rasgos que no se ven  
jamás.  
(A. E. Housman)

**VERSO 3**

Nunca he visto una vaca rosa,  
Y espero no ver nunca tal cosa;  
Pero algo sí que te digo,  
Antes verla que ser amigo.  
(Gelett Burgess)

**VERSO 4**

Un hombre del desierto me  
preguntó al azar,  
¿Cuántas fresas crecen en el  
mar?  
Y yo le contesté como me  
pareció oportuno  
Tantas como merluzas en  
un arbusto.  
(Anónimo, siglo XVII)

**VERSO 5**

Aunque se vista de seda  
La mona, mona se queda  
El refrán lo dice así:  
Yo también lo diré aquí,  
Y con eso lo verán  
En fábula y en refrán.  
(Tomás de Iriarte)

**VERSO 6**

Tres hombres sabios de  
Botham  
Salieron a la mar en un bol:  
Y si el bol más fuerza hubiera  
tenido,  
Mi canción más larga habría  
sido.  
(Anónimo, siglo XVIII)

**Desarrollo de la sesión:****TRABAJO 1: Cantar el verso**

La profesora presenta 5 cartulinas de diferente color con versos distintos escritos en ellas. Las cartulinas pasarán por todos los alumnos que tendrán que elegir una de ellas cuando sea su

turno y cogerán un papel del color de la tarjeta que haya elegido. Una vez que el alumno coge la cartulina tendrá que cantar los versos que aparecen en ella. El alumno le pondrá la melodía que se le ocurra en ese momento. Esa melodía debe ser inventada sobre la marcha, no hay que pararse a pensar, es exactamente como recitar versos con la diferencia de que las palabras no se dicen, se cantan. Cada tarjeta del mismo color tiene un máximo de 5 veces para leerse.

### ***TRABAJO 2: Musicalizar los versos***

Los alumnos se dividen en grupos de 5 a 6 componentes. Los alumnos se dividirán según el color de la tarjeta que hayan elegido cantar anteriormente. A cada grupo se le asignará una forma distinta de hacer el acompañamiento para la canción que han cantado antes entre varios compañeros. Los alumnos se tendrán que poner de acuerdo en la melodía final de la canción y el acompañamiento que quieren que tenga.

### ***TRABAJO 3: Breve exposición al grupo.***

Los alumnos saldrán a exponer la canción que hayan creado de forma breve para que dé tiempo a que salgan todos. Si el profesor viera que no da tiempo, los alumnos expondrían solo los dos primeros versos de su canción con el respectivo acompañamiento.

Al igual que en la sesión anterior, esta también se titula trabajo en el desarrollo de la sesión debido a que es una parte de uno de los proyectos incluidos en la tercera parte del libro de Paynter, concretamente titulada Pensando y realizando.

---

## **Título: PENSANDO Y REALIZANDO (3º Parte)**

---

**Duración:** 45 minutos.

### **Objetivos:**

- Participar individual y colectivamente en la actividad.
- Experimentar con ideas propias y de otros.
- Diseñar pequeñas piezas improvisadas.
- Manipular los instrumentos que

### **Contenidos:**

- Exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos.
- Creación de una pieza conjunta.
- Improvisación mediante instrumentos.
- Desarrollo de ideas sonoras.



haya en la clase.

- Fomentar la actitud creadora en el alumno.

**Recursos y materiales:**

- Instrumentos: panderos, triángulos, maracas, flauta, etc.

**Desarrollo de la sesión:*****Trabajo: Empezando y acabando***

El profesor coloca a los alumnos en círculo. Luego les reparte al azar instrumentos con cualidades distintas a cada uno, intentando que los instrumentos consecutivos no sean iguales. Luego establece un orden desde donde hay que partir y después de eso el orden será el del mismo círculo. El profesor explica que el primero al que le toque iniciar la ronda creará con su instrumento una idea que se le ocurra en ese momento, pudiendo usar el instrumento de la forma que quiera. Luego le seguirá el siguiente compañero que intentará mantener la idea de antes pero añadiendo algo suyo, también usando el instrumento de la forma que quiera para reproducir los sonidos. Esto se hace sucesivamente. Se establece la **norma** de que cada 5 alumnos se comenzará con una nueva idea sonora del mismo modo que se ha hecho anteriormente. Se harán dos rondas de este modo, en la segunda ronda la norma ya no será válida, ahora todos tendrán que seguir la idea del principio modificándola como quieran, y cuando lo haga el último compañero tendrán posteriormente que crear una idea común todos juntos con sus instrumentos a partir de lo que han ido escuchando.

A continuación, la sesión se corresponde con uno de los proyectos que aparecen en la cuarta parte del libro *Sonido y Estructura* de John Paynter. En concreto esta sesión a diferencia de las demás está fragmentada en tres trabajos que tienen como fin unos mismos objetivos y contenidos, pero el conjunto de trabajos están previstos para realizarse en una sola sesión. Además es una de las sesiones en las que el título de sesión no se corresponde con el nombre que aparece en el libro.

---

**Título:** DE LOS SONIDOS SONOROS A LOS SORDOS (4º Parte)
 

---

**Duración:** 45 minutos.

**Objetivos:**

- Distinguir las texturas musicales.
- Controlar la voz.
- Identificar las texturas musicales.
- Organizar una pieza musical.
- Participar individual y colectivamente en la actividad.
- Fomentar la creatividad y la actitud creadora en el alumno.

**Contenidos:**

- Producción de sonidos sonoros.
- Producción de sonidos sordos.
- Diferenciación entre los tipos de sonido.
- Contraste de texturas.
- Identificación de texturas.
- Control de la voz.
- Aplicación de las dinámicas musicales.
- Estructuración de una pieza de música.
- Control del flujo y progresión musical.

**Recursos y materiales:**

- Periódico o revista.
- Bolsa/Caja

**Desarrollo de la sesión:**

**TRABAJO 1: Una estructura clásica**

El profesor colocará dentro de una bolsa trozos de periódico que contenga un bloque de palabras, que serán una frase larga o párrafo corto. Cada alumno se acercará a la bolsa y cogerá un trozo de periódico.

Bajo las directrices que dé el profesor los alumnos irán realizando una serie de dinámicas diferentes. El profesor hará estas preguntas consecutivamente de una en una y los alumnos irán experimentando con sus trozos de papel:

- ¿Cómo de fuerte se puede leer esas palabras?
  - ¿Cómo de suave se pueden leer esas palabras?
  - Ahora, siguiendo mi mano, iremos leyendo de diferentes formas... a ver, si yo pongo la mano en alto ¿cómo vais a leer? *Y los alumnos leerán fuerte; ¿y si yo la pongo abajo? Los*
-

*alumnos leerán suave.*

El profesor irá cambiando de arriba hacia abajo varias veces. Hay que tener cuidado de que ninguna voz suene por encima de otra, debería haber una estructura homogénea donde no se distinguieran las palabras.

***TRABAJO 2: De los sonidos sonoros a los sordos***

Siguiendo las instrucciones del profesor, los alumnos leerán ahora mediante sonidos sordos, es decir, empleando un sonido que sea lo más suave posible. El profesor mediante el gesto con el brazo irá pidiendo a los alumnos que aumenten y disminuyan la intensidad sucesivamente. No pueden usarse las cuerdas vocales, solo susurros que aumenten y disminuyan la intensidad.

***TRABAJO 3: Contraste dramático***

El profesor pedirá ahora a los alumnos que lean todos juntos lo más rápido posible y en voz alta. Después pedirá que lo hagan lo más lento que puedan, estirando las palabras. El profesor preguntará que si los alumnos notan algo en la altura de los sonidos.

Ahora el profesor les pedirá a los alumnos que lean rápido y en un tono lo más agudo posible, después en un tono muy grave y muy lentamente.

Las tres sesiones posteriores no están recogidas en el libro de Paynter, son sesiones elaboradas por mí teniendo en cuenta el pensamiento y modelo educativo que propone Paynter en la enseñanza de la música. Son sesiones con una visión interdisciplinar donde se trabaja de forma analítica con la música, identificándola como una ayuda para hacer que los alumnos comprendan lo que escuchan y ven, aunque se aleje de sus conocimientos previos. También son sesiones para descubrir contenidos nuevos, que según los datos de los cuestionarios, los alumnos no conocían. Además incluyen un despliegue de habilidades nuevas como la utilización de una grafía no convencional en la que los estudiantes podrán fomentar su creatividad y su imaginación, así como aprender a reconocer nuevos sonidos.

---

**Título:** MÚSICA NUEVA.

**Duración:** 45 minutos.

**Objetivos:**

**Contenidos:**

- Diferenciar e identificar las cualidades del sonido.
- Reconocer los instrumentos musicales.
- Realizar un musicograma.
- Participar individualmente en la actividad.
- Fomentar el pensamiento razonado.
- Organizar las partes de una pieza musical.
- Diferenciación entre diferentes instrumentos.
- Organización de una pieza musical.
- Implicación en el debate de forma razonada.
- Diferenciación de la intensidad del sonido.

### Recursos y materiales:

- Audio: <https://www.youtube.com/watch?v=5UJOaGihG7A>
- Hoja de musicograma (Anexo D).
- Bolígrafo.
- Colores.

### Desarrollo de la sesión:

El profesor les pondrá un fragmento de audición musical a los alumnos que será de música contemporánea, concretamente la obra *La Consagración de la primavera* del compositor Stravinsky. Posteriormente los alumnos deberán estar en silencio y escuchando atentamente la audición.

En primer lugar tendrán que hacer un musicograma en forma de caja dibujando y diferenciando las partes de la obra. Para ello el profesor repartirá unas plantillas con rectángulos que los alumnos tendrán que estructurar, dividir y organizar según la audición, siempre con ayuda y guiados por el profesor mediante anotaciones puntuales a la vez que escuchan la audición. En una segunda repetición los alumnos tendrán que identificar qué instrumentos oyen y colocarlos en la parte que corresponda del musicograma, ya sea con sus nombres, iniciales o con sus dibujos.

A parte los alumnos tendrán que contestar a preguntas en forma de debate razonando las respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué partes suenan más fuerte? ¿Qué instrumentos se usan?

- ¿Qué partes suenan más suave? ¿Qué instrumentos se usan?
- ¿Hay partes que son más rápidas y otras que son más lentas o todas son iguales?
- ¿Qué sentimientos te transmite cada parte?

**Título:** DEL SONIDO A LA IMAGEN.

**Duración:** 45 minutos.

**Objetivos:**

- Relacionar la imagen y el sonido.
- Fomentar el pensamiento razonado.
- Distinguir las cualidades del sonido.
- Relacionar las cualidades del sonido con la imagen.
- Identificar emociones según la relación imagen-sonido.

**Contenidos:**

- Implicación en el debate de forma razonada.
- Diferenciación de la intensidad del sonido y relación con la imagen.
- Comprensión de la expresión corporal.
- Relación entre música e imagen.
- Identificación de factores que observamos en un vídeo musical.
- Reconocimiento de emociones.

**Recursos y materiales:**

- Hoja de papel.
- Material redactado en la clase anterior.
- Bolígrafo.
- Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=iweDcZYNGLY&t=809s>

**Desarrollo de la sesión:**

En relación con la sesión anterior el profesor les pondrá el mismo fragmento, esta vez en danza, de la audición que escucharon en la sesión anterior.

Los alumnos tendrán que tener el musicograma hecho anteriormente delante para ir diferenciando las partes. Estos irán contestando una serie de preguntas que el profesor hará:

- ¿Qué creéis que quieren expresar los bailarines en cada parte?

- ¿Realizan movimientos fáciles o complejos? ¿Los movimientos tienen que ver con la parte que esté sonando o son siempre iguales?
- ¿Por qué crees que van vestidos así? ¿Tendrá algún significado?
- Si suena más suave cómo son los movimientos? ¿Y si suena más fuerte?
- ¿Qué sentimientos te transmiten los personajes en cada parte?

### **Título: ¿QUÉ OÍMOS?**

**Duración:** 45 minutos.

#### **Objetivos:**

- Identificar y diferenciar sonidos.
- Relacionar la imagen y el sonido.
- Fomentar el pensamiento razonado.
- Relacionar las cualidades del sonido con la imagen.
- Promover la creatividad.

#### **Contenidos:**

- Implicación en el debate de forma razonada.
- Discriminación entre las cualidades del sonido.
- Expresión gráfica de los sonidos.
- Distinción de diferentes sonidos.
- Relación de sonidos con imagen.
- Desarrollo de la creatividad.

#### **Recursos y materiales:**

- Audio: <https://www.youtube.com/watch?v=E2q67baGA8s>
- Hoja de papel.
- Bolígrafo.
- Colores.

#### **Desarrollo de la sesión:**

El profesor reproducirá un fragmento de la obra *Amores* de John Cage (1943). Luego pedirá a los alumnos que cojan un bolígrafo y un papel y dibujen mediante una grafía no convencional todo lo que oyen, es decir, que hagan una partitura de la canción cada uno como quiera.

Se reproducirá el fragmento un par de veces y luego se pondrán en común las partituras creadas por los alumnos. Además intentarán identificar entre todos a qué instrumentos u objetos se corresponden o asemejan los sonidos que oyen.

## 6. Conclusiones

Generalmente, la investigación acerca de cómo aplicar nuevos lenguajes artísticos en la educación musical añadiendo aspectos primordiales del modelo de John Paynter ha tenido sus ventajas y sus limitaciones. A continuación se nombrarán los objetivos que el trabajo pretendía conseguir, explicando aquello que se ha logrado y aquello que no se ha cumplido:

- Elaborar una propuesta didáctica que proponga una introducción a la metodología que John Paynter introdujo en el aula de educación musical. Este objetivo se ha cumplido ya que se ha realizado un diseño de diferentes sesiones que proponen y desarrollan la metodología que Paynter pretende fomentar en la enseñanza de la música. Para esta elaboración se han tenido en cuenta los proyectos y criterios que el autor expone en su libro *Sonido y Estructura*.
- Incorporar nuevas formas de producir y crear sonidos dentro de la enseñanza de la educación musical. Este objetivo se ha logrado gracias a la visión sobre nuevas formas de tratar con los sonidos que reflejan los trabajos del libro *Sonido y Estructura*. Mediante las sesiones se han elaborado tareas que juegan con el análisis, la identificación y la aceptación de generar sonidos diferentes, utilizando además elementos que los alumnos conocen y con los que se relacionan en su día a día.
- Descubrir nuevos lenguajes artísticos contemporáneos. Este objetivo quizás se pueda decir que se ha cumplido a medias. En realidad los alumnos han descubierto nuevos lenguajes artísticos mediante los cuestionarios iniciales, el problema sería que estos no son conscientes del descubrimiento que han experimentado. Algunas de las sesiones elaboradas en el trabajo como propuesta didáctica exponen tareas para la identificación y el análisis de lenguajes artísticos contemporáneos. Se trata de crear una incertidumbre en el alumno que le anime hacia el interés y la búsqueda de cosas nuevas. En ese caso sí habríamos cumplido el objetivo ya que a través de los cuestionarios iniciales se produjo en los muchos de los alumnos esa incertidumbre.
- Impulsar la creatividad en el aula. Se ha cumplido este objetivo mediante la creación de actividades o tareas que fomentarían este elemento. Al ser tareas recogidas del libro de Paynter, la creatividad era esencial en muchas de ellas debido al pensamiento y metodología del autor. El espíritu innovador, creador y compositivo está presente en muchas de las sesiones elaboradas en este diseño de materiales.

En el caso de las limitaciones encontradas a lo largo de la elaboración de materiales se podría hablar principalmente de la desvinculación que los estudiantes presentan en relación al conocimiento de otra música que no sea la más obvia o cercana en cuanto a sus círculos de experiencia como la escuela, la familia o los amigos. Con los cuestionarios iniciales se descubre cómo de alejados se encuentran los alumnos actuales de otro tipo de música que no sea aquella fácil de escuchar o de hacer, alejados de lo que se podría llamar la música difícil o rara. Además, el hecho de que no desarrollen la creatividad en clase o en casa de forma normalizada puede hacer que este tipo de propuestas didácticas se conviertan en una tarea aún más complicada.

Además, con la elaboración y elección de los proyectos que Paynter desarrolla en su libro a veces pueden encontrarse dificultades debido a la incompatibilidad con la duración de estos. Debido a la escasa duración de las clases de música dentro de la Educación Artística actual es difícil poder cumplir con todo lo que un proyecto desea abordar en un tiempo considerable.

En el caso de las aplicaciones del modelo del Paynter en el aula, no se han encontrado referencias de más personas que hayan hecho trabajos parecidos a este, es muy poco común. Se podría decir que esta propuesta es una de las pocas que se han realizado para poner en práctica el modelo de Paynter relacionándose también con los nuevos lenguajes artísticos contemporáneos en un aula.

Respecto a la enseñanza de la música del futuro sería muy interesante dejar un poco de lado lo tradicional, la notación musical de siempre y comenzar a crear algo nuevo, dejar que los alumnos sean dueños de su propio aprendizaje y que participen en la elaboración de contenidos. Se trataría de una enseñanza musical mucho más interdisciplinar que mezclaría el arte con las demás asignaturas, y concretamente una enseñanza que impulse la creatividad de los alumnos dando rienda suelta a su imaginación, sin tener miedo a introducir el juego dentro de la enseñanza-aprendizaje, dejando espacio para la socialización de los alumnos y para la relación de ellos con el medio que les rodea. Sería importante dejar claro que todo aquello que tenemos a nuestro alrededor influye en nuestro aprendizaje y que se puede aprender de todo ello. Sobre todo en el ámbito musical, la realidad que rodea a los estudiantes está en constante cambio y sería sugerente hacerles ver que la música no es solo aquello que escuchamos en la televisión, en la radio o que cantan los famosos y compositores antiguos, hacerles ver que la música está en cualquier lugar y que ellos mismos son capaces de hacerla.



## 7. Referencias bibliográficas

- Alvarado, J. L. (2018). El hombre sin atributos. Robert Musil: el escritor no complaciente [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.cicutadry.es/el-hombre-sin-atributos-robert-musil/>
- Amat, K. (2018). Ni Joyce sabía de qué iba su “Ulises”. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/cultura/2018/03/09/babelia/1520596545\\_999884.html](https://elpais.com/cultura/2018/03/09/babelia/1520596545_999884.html)
- Arce, M. (2013, Febrero). Arte y diseño sonoro: ambientes, objetos y señales. *Mnemosine*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/303548054\\_Arte\\_y\\_diseno\\_sonoro\\_ambientes\\_objetos\\_y\\_senales](https://www.researchgate.net/publication/303548054_Arte_y_diseno_sonoro_ambientes_objetos_y_senales)
- Ariza, J. (2003). *Las imágenes del sonido: una lectura plurisensorial en el arte del siglo XX*. Recuperado de [https://books.google.es/books/about/Las\\_im%C3%A1genes\\_del\\_sonido.html?id=-frdF1FNt0wC](https://books.google.es/books/about/Las_im%C3%A1genes_del_sonido.html?id=-frdF1FNt0wC)
- Ariza, R. J. A. (2015). *Niveles de afinidad entre la música, la pintura y la literatura. Un análisis comparativo en las tendencias del siglo XX* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Barrera, B. M. C. (2010, Abril). Posibilidades sonoras de nuestro cuerpo. *Innovación y Experiencias Educativas*, (29), 1-9. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_29/M\\_DELCARMEN\\_BARRERA\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_29/M_DELCARMEN_BARRERA_2.pdf)
- Barrios, A. (2004). La invención Musical. *Estudios Humanísticos de la Universidad Faenza*, 1(2). Recuperado de [file:///C:/Users/Mar%C3%ADa/Downloads/45-203-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mar%C3%ADa/Downloads/45-203-1-PB%20(2).pdf)
- Bernal, J. (2003). Aprendizajes musicales creativos en la escuela: Ideas musicales y desarrollo de la creatividad. *Ciencias de la educación*, (19), 63-80. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/23075>
- Caballero, J. D. (2007). Los pintores cubistas. A la búsqueda de la cuarta dimensión [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://aprendersociales.blogspot.com.es/2007/05/los-pintores-cubistas.html>
- Cabrelles, M. S. (2006). El paisaje sonoro: " Una experiencia basada en la percepción del entorno acústico cotidiano". *Folclore*, 26(302), 49-56. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-paisaje-sonoro-una-experiencia-basada-en-la-percepcion-del-entorno-acustico-cotidiano/>

- Cadenas, C., y Hernández, I. (2010). *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*. Madrid, España: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/salas/informacion/401\\_esp\\_web\\_cuadernillo.pdf](http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/salas/informacion/401_esp_web_cuadernillo.pdf)
- Castañaneda, R. E. L., López, F. V. y Ezquerro, C. A. (2017, Diciembre, 14). Creatividad, atención, rendimiento académico e interacción grupal en un aula de secundaria. *Revista Científica sobre la imaginación*, 2(1), 1-14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~ulu/2-1.pdf>
- Clarke, D., y Clarke, E. (Eds.). (2011). *Music and consciousness: Philosophical, psychological, and cultural perspectives*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Orden de 17 de marzo de 2015. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, (60), 9-696. Recuperado de <https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden17marzo2015CurriculoPrimaria.pdf>
- Cordero, G. R., Begines, C. A., y Díaz, P. B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Ciencias Humanas*, (25), 151-161. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3877921.pdf>
- Cózar, G. R. y De Moya, M. M. V. (2013). *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar*. Barcelona, España: Octaedro.
- De Micheli, M. (1990). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Eimert, H., y Stockhausen, K. (Eds.). (1958). *Electronic music*. T. Presser Company. Recuperado de <http://www.jaimeoliver.pe/courses/ci/pdf/eimert-1957.pdf>
- Elías, S. (2013). Música aleatoria [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://prezi.com/u0woexzt3ete/musica-aleatoria/>
- Espinosa, S. (2006). *Ecología acústica y educación: bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*. Barcelona: Graó.
- Esquivias, S. M. T. (2004, Enero, 31). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene\\_art4.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf)
- Fernández-Santos, A. (1982). James Joyce, la accidentada biografía de un genio del siglo. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/1982/02/02/cultura/381452403\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1982/02/02/cultura/381452403_850215.html)
- Ferrando, M. y Climent, L. (2015). Música concreta [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://prezi.com/wuvtyzuyij6q/musica-concreta/>

- Fubini, E. (1994). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gadamer, H. G. (1996). Estética y Hermenéutica. *Revista Internacional de Filosofía*, (12), 5-10. Recuperado de <http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/8311/8081>
- García, E. (2013). Poemas visuales. Evelyn García Corriero [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://expresionplasticaep.blogspot.com.es/2013/04/poemas-visuales-evelyn-garcia-corrionero.html>
- García, N. J. (2013). Aplicaciones Android y creatividad musical en primaria. *Música y educación* 26(95), 14-22. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/98782>
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). *Creatividad en educación musical*, 97-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=290924>
- Giráldez, A. (2010). *Música: complementos de formación disciplinar. Formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- González, J. A. (2017). La increíble energía del arte de postguerra entre 1945 y 1965, expansión de la ansiedad. *20 minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2938090/0/postguerra-1945-1965-arte/>
- Green, J.L., Camilli, G., y Elmore, P. B. (2006). *Complementary methods in Education Research*. Nueva York: AERA Books.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev22re.pdf>
- Hemsey, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Revista trimestral de pedagogía musical*, 8(24), 17-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124812>
- Hernández, B. J. R. (2011). *Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las TIC sobre el aprendizaje de la música en educación primaria* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Comunidad Valenciana.
- Joyce, J. (2004). *Ulises*. Barcelona: Tusquets.
- Kuaest. (2008). ¿Quiénes fueron los escritores más importantes del surrealismo? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://kuaest.enl.plus/2012/01/escritores-surrealismo.html>
- López, A. D. A. (2009). Autores del Pop Art [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://socialespastora.blogspot.com.es/2009/05/autores-del-pop-art.html>

- Lotman, Y. M. (1970). *Estructura del texto artístico*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/348926860/Yuri-M-Lotman-Estructura-del-Texto-Artistico>
- Manrique, D. A. (2016). La Segunda Guerra Mundial lo cambió todo [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://espacio.fundaciontelefonica.com/noticia/la-segunda-guerra-mundial-lo-cambio-todo/?ide=49958>
- Marco, M. (2008). *Historia cultural de la música*. Ediciones autor.
- Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: VEGAP.
- Marco, T. (2003). *Historia de la Música Occidental del siglo XX*. Madrid: Alpuerto S.A.
- Marco, T. (2017). *Escuchar la música de los siglos XX y XXI*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Moreno, C. (2013, Enero, 23). MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte). Aplicación en Educación Infantil y Primaria con uso de TIC. *Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19 (Num. especial), 339-349. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/download/42041/40022>
- Muñoz, R. (2006). *Tratamiento ontológico del silencio en Heidegger*. Recuperado de <http://institucional.us.es/civico/uploads/minimaciv/pdf/minima10.pdf>
- Octavio. (2013). La música después de la Segunda Guerra Mundial [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://kerchak.com/la-musica-despues-de-la-segunda-guerra-mundial/>
- Ortega, D. y Mendoza, C. (2017). Música construida: el Pabellón Phillips, Iannis Xenakis y Le Corbusier [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.arquine.com/musica-construida-el-pabellon-phillips-iannis-xenakis-y-le-corbusier/>
- Paparrigopoulos, K. (2017, Junio). Música, sonidos, ruidos de la ciudad: hacia una polifonía sonora. Panambí. *Revista de Investigaciones Artísticas*, (4), 65-77. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/Panambi/article/view/833>
- Pascual, M. M. P. (2011). *Escuchar música del siglo XX en las aulas de secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a distancia, Facultad de Educación.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura (Vol. 1)*. Madrid, España: Ediciones AKAL
- Paynter, J., y Mills, J. (2008). *Thinking and making: selection from the writings of John Paynter on music education*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

- Pérez-Aldegue, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Redalyc*, 40(1), 389-404. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173531772023.pdf>
- Reinoso, D., Di Pietro, J., y Palmero, R. (2011, Noviembre). La síntesis del sonido. *SEDICI*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38382>
- Roca, F. (2004, Abril, 19). Creatividad y comunicación musical desde las nuevas tecnologías. *Revista científica de Comunicación y Educación*, (23), 31-36. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/bitstream/handle/10272/1178/b15242183.pdf?sequence=1>
- Ros, N. (2004, Junio, 25). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 33(4), 1-8. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2901>
- Serrano, H. M. A. (2015). *Del lenguaje musical no convencional al convencional en el aula de música de Educación Primaria: propuesta de intervención educativa* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia.
- Serván, I. C. (2010). Sobre el grupo de creación musical (gcmus) y los sonidos creativos: Una experiencia músico/educativa de encuentro, análisis y difusión de músicas experimentales y sus aplicaciones pedagógicas. *Revista Europea de Estudios Artísticos*, 1(3), 1-31. Recuperado de <http://www.eras.utad.pt/docs/Creaci%C3%B3n%20Musical.pdf>
- Shultis, C. (2013). *Silencing the sounded self: John Cage and the American experimental tradition*. Nuevo Hampshire, Estados Unidos: UPNE.
- Stockhausen, K. (1989). Towards a cosmic music. *Element Books Limited*, 44-47. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/STOTAC-5>
- Stockhausen, K., y Barkin, E. (1962). The concept of unity in electronic music. *Perspectives of New Music*, 1(1), 39-48. Doi: 10.2307/832178
- Thayer, M. T. (2016). Música y tecnología: taller para la integración de las TIC en el aula de educación musical. *Revista de Música y tecnología*, (27), 109-124. Recuperado de <http://www.umce.cl/joomlatools-files/docmanfiles/universidad/revistas/contextos/N27-07.pdf>
- Trilnick, C. (1952). John Cage [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://proyectoidis.org/john-cage/>
- Trilnick, C. (1954). Karlheinz Stockhausen [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://proyectoidis.org/karlheinz-stockhausen/>

- Valdellós, A. M. S. (2002). Aplicaciones educativas del video musical: música e imagen en el aula. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, (18), 137-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/232483.pdf>
- Valle, D. V. G. (2013). El juego y la escuela [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/118706/el-juego-y-la-escuela>
- Villanueva, A. R. (2018). Karlheinz Stockhausen: ¿Héroe o villano del espacio? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://innovamusicalat.clariperu.org/2015/12/karlheinz-stockhausen-heroe-o-villano.html>

## 8. Anexos

## Anexo A. Cuestionario inicial.

## CUESTIONARIOS INICIALES

Te agradeceríamos que respondieras las siguientes preguntas. No hay respuestas correctas o equivocadas, simplemente queremos saber tu opinión. Nada de lo que respondas en este cuestionario influirá en tus notas del colegio. Para respetar tu anonimato no te vamos a preguntar tu nombre, pero sí algunas cosas sobre ti.

**Escribe tu fecha de nacimiento:**

**¿Eres chico o chica?**

**FRAGMENTO MUSICAL**

Escucha esta música y completa la tabla con tu opinión sobre ella. No olvides dar una respuesta por cada fila

|   | NADA | UN POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO |
|---|------|---------|----------|-------|-----------|
| Me ha gustado                                 |      |         |          |       |           |
| Parece que es un tipo de música               |      |         |          |       |           |
| Me inquieta, me produce ansiedad              |      |         |          |       |           |
| Me entero de todos los elementos que aparecen |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a otras cosas que he escuchado    |      |         |          |       |           |

|                                      |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Me recuerda a una canción            |  |  |  |  |  |
| Me gustaría componer algo así        |  |  |  |  |  |
| Me dan ganas de escucharlo más veces |  |  |  |  |  |
| Me dan ganas de cantarlo             |  |  |  |  |  |
| Me gustaría ver más cosas parecidas  |  |  |  |  |  |

**FRAGMENTO DE UN VÍDEO**

|  | NADA | UN POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO |
|--|------|---------|----------|-------|-----------|
| Me ha gustado mucho                        |      |         |          |       |           |
| Me parece que es una música rara           |      |         |          |       |           |
| Me inquieta, me produce ansiedad           |      |         |          |       |           |
| Me entero de lo que pasa en el vídeo       |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a otras cosas que he escuchado |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a algo que he visto en la tele |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a una película                 |      |         |          |       |           |
| Me gustaría hacer lo que hacen ellos       |      |         |          |       |           |
| Me parece que hacen lo que les da la gana  |      |         |          |       |           |
| Creo que llevan ropa normal                |      |         |          |       |           |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| Creo que están bailando                |  |  |  |  |  |
| Me dan ganas de verlo más veces        |  |  |  |  |  |
| Me dan ganas de copiar sus movimientos |  |  |  |  |  |
| Me gustaría ver más cosas parecidas    |  |  |  |  |  |

## TEXTO 1

Lee este texto y danos tu opinión sobre él

*Noctívoruso insomne*

*de/ yo más yo refluído a la gris ya desieta tan médano evidencia*

*goragoteando noes que plellagan el pienso*

*contra las siempre contras de la posnáusea obesa*

*tan plurinterroída por noctívagos yoes en rompiente ante la gfauce*

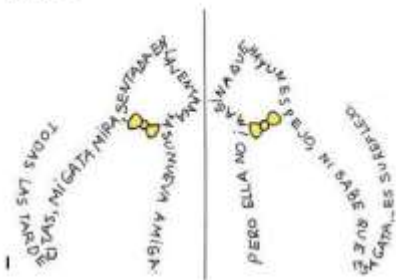
*angustia con su soñar rodado de hueco sino dado de dado ya tan dado*

*y su yo solo oscuro de pozo lado adentro y microcosmos tinto por la total gristenia*

|                     | NADA | UN POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO |
|---------------------|------|---------|----------|-------|-----------|
| Me ha gustado mucho |      |         |          |       |           |
| Es una buena poesía |      |         |          |       |           |

|                                      |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Me inquieta, me produce ansiedad     |  |  |  |  |  |
| Me entero de todo lo que dice        |  |  |  |  |  |
| Me recuerda otras cosas que he leído |  |  |  |  |  |
| Me recuerda a un trabalenguas        |  |  |  |  |  |
| Me recuerda a una canción            |  |  |  |  |  |
| Me gustaría escribir algo así        |  |  |  |  |  |
| Me dan ganas de leerlo               |  |  |  |  |  |
| Me dan ganas de cantar               |  |  |  |  |  |
| Me gustaría ver más cosas parecidas  |  |  |  |  |  |

## TEXTO 2



|                                  | NADA | UN POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO |
|----------------------------------|------|---------|----------|-------|-----------|
| Me ha gustado mucho              |      |         |          |       |           |
| Es una buena poesía              |      |         |          |       |           |
| Me inquieta, me produce ansiedad |      |         |          |       |           |

|                                      |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Me entero de todo lo que dice        |  |  |  |  |  |
| Me recuerda otras cosas que he leído |  |  |  |  |  |
| Me recuerda a un cuadro de un museo  |  |  |  |  |  |
| Me parece que tiene forma de algo    |  |  |  |  |  |
| Me recuerda a una canción            |  |  |  |  |  |
| Me gustaría escribir algo así        |  |  |  |  |  |
| Me dan ganas de leerlo               |  |  |  |  |  |
| Me dan ganas de cantar               |  |  |  |  |  |
| Me gustaría ver más cosas parecidas  |  |  |  |  |  |



**IMAGEN 1**

Mira la imagen y contesta a la tabla.



|  | NADA | UN POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHISIMO |
|--|------|---------|----------|-------|-----------|
| Me ha gustado mucho                    |      |         |          |       |           |
| Entiendo lo que representa             |      |         |          |       |           |
| Me inquieta, me produce ansiedad       |      |         |          |       |           |
| Identifico todas las cosas que veo     |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a otras cosas que he visto |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a un cuadro de un museo    |      |         |          |       |           |
| Me parece que tiene forma de algo      |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a una canción              |      |         |          |       |           |

|                                     |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Creo que es antiguo                 |  |  |  |  |  |
| Me gustaría dibujar algo así        |  |  |  |  |  |
| Me dan ganas de dibujar y colorear  |  |  |  |  |  |
| Me gustaría ver más cosas parecidas |  |  |  |  |  |

**IMAGEN 2**

Mira la imagen y contesta a la tabla.



|  | NADA | UN POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHISIMO |
|--|------|---------|----------|-------|-----------|
| Me ha gustado mucho                    |      |         |          |       |           |
| Entiendo lo que representa             |      |         |          |       |           |
| Me inquieta, me produce ansiedad       |      |         |          |       |           |
| Identifico todas las cosas que veo     |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a otras cosas que he visto |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a un cuadro de un museo    |      |         |          |       |           |
| Me parece que tiene forma de algo      |      |         |          |       |           |
| Me recuerda a una canción              |      |         |          |       |           |
| Creo que es antiguo                    |      |         |          |       |           |
| Me gustaría dibujar algo así           |      |         |          |       |           |
| Me dan ganas de dibujar y colorear     |      |         |          |       |           |
| Me gustaría ver más cosas parecidas    |      |         |          |       |           |

Ahora, por favor responde las siguientes preguntas:

¿Cuánto tiempo escuchas música a la semana? (Marca la opción rodeando con un círculo)

Nunca      1 o 2 días a la semana      3 o 4 días a la semana      5 o 6 días a la semana      Todos los días

¿Qué música sueles escuchar?

|                         | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | Siempre |
|-------------------------|-------|------------|-----------------|--------------|---------|
| Pop                     |       |            |                 |              |         |
| Reggaeton               |       |            |                 |              |         |
| Flamenco                |       |            |                 |              |         |
| Clásica                 |       |            |                 |              |         |
| Rap                     |       |            |                 |              |         |
| Rock                    |       |            |                 |              |         |
| Jazz                    |       |            |                 |              |         |
| Electrónica             |       |            |                 |              |         |
| Bandas sonoras de cine  |       |            |                 |              |         |
| Marchas de semana santa |       |            |                 |              |         |
| Chirigotas              |       |            |                 |              |         |
| Sevillanas              |       |            |                 |              |         |

Ahora responde a unas preguntas sobre lo que haces en casa y en el colegio:

|   | Nunca | Muy pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
|---|-------|-----------------|---------------|--------------|---------|
| Utilizo instrumentos cuando estoy dando música. |       |                 |               |              |         |
| Utilizo el cuerpo como si fuera un instrumento. |       |                 |               |              |         |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| Improvisamos en clase.   |  |  |  |  |  |
| Me gusta crear mi propia música.                                       |  |  |  |  |  |
| Conozco música de muchos géneros distintos.                            |  |  |  |  |  |
| Escucho música en casa.  |  |  |  |  |  |
| Toco instrumentos en casa.   |  |  |  |  |  |
| A mis padres les gusta la música.                                      |  |  |  |  |  |
| Mis padres me enseñan música en casa.                                  |  |  |  |  |  |
| Sé lo que es la música contemporánea.                                  |  |  |  |  |  |
| Hacemos música en otras asignaturas.                                   |  |  |  |  |  |
| Escucho más música en el cole que en casa.                             |  |  |  |  |  |
| En la clase de música aprendemos las notas musicales y sus duraciones. |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| Voy a clases de música o toco en una banda como extraescolar |  |  |  |  |  |
| Creamos instrumentos en clase.                               |  |  |  |  |  |
| Canto en un coro   |  |  |  |  |  |
| Leo en mis ratos libres                                      |  |  |  |  |  |
| Veo cuadros en exposiciones o en internet                    |  |  |  |  |  |
| Escribo en mis ratos libres (cuentos, poesía, cómics, etc.)  |  |  |  |  |  |
| Pinto en mis ratos libres                                    |  |  |  |  |  |
| En el cole me piden que haga cuentos, poesías...             |  |  |  |  |  |
| En el cole me piden que haga dibujo libre                    |  |  |  |  |  |

¡Muchas gracias! ☺

### Anexo B. Cuestionario final.

¿Qué hemos aprendido en estas sesiones de educación musical?

|  | NADA | UN<br>POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO |
|--|------|------------|----------|-------|-----------|
| Diferencio la música contemporánea de otra música                        |      |            |          |       |           |
| Soy capaz de analizar la música que oigo.                                |      |            |          |       |           |
| Consigo relacionar la música que escucho con lo que veo.                 |      |            |          |       |           |
| Soy capaz de representar de una forma diferente los sonidos que escucho. |      |            |          |       |           |
| Soy capaz de inventar y crear una canción                                |      |            |          |       |           |
| Experimento improvisando   |      |            |          |       |           |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| con la voz o con instrumentos.                               |  |  |  |  |  |
| Diferencio las partes de una canción.                        |  |  |  |  |  |
| Aprendo otras formas de tocar instrumentos que ya conozco.   |  |  |  |  |  |
| Encuentro instrumentos musicales nuevos.                     |  |  |  |  |  |
| Distingo entre sonidos fuertes y suaves.                     |  |  |  |  |  |
| Me intereso por lo nuevos sonidos o música que he escuchado. |  |  |  |  |  |
| Reconozco la variedad de instrumentos que escucho.           |  |  |  |  |  |
| Doy respuestas de forma                                      |  |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| justificada.                                      |  |  |  |  |  |
| Consigo dibujar razonadamente lo que escucho.     |  |  |  |  |  |
| Comprendo lo que expresa la música que escucho.   |  |  |  |  |  |
| Reconozco las emociones que expresa la música.    |  |  |  |  |  |
| Utilizo la voz como instrumento musical.          |  |  |  |  |  |
| Aprendo a manejar y controlar la voz.             |  |  |  |  |  |
| Identifico los cambios que se producen en mi voz. |  |  |  |  |  |

### Anexo C. Hoja de control.

Sesión: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

|  | NADA | UN POCO | BASTANTE | MUCHO | MUCHÍSIMO | NO OBSERVADO |
|--|------|---------|----------|-------|-----------|--------------|
| Los alumnos...   |      |         |          |       |           |              |
| ACTITUD...   |      |         |          |       |           |              |
| Se interesan por la actividad.   |      |         |          |       |           |              |
| Intentan desarrollar un pensamiento divergente en la toma de decisiones.       |      |         |          |       |           |              |
| Respetan las aportaciones y opiniones de los demás compañeros.                 |      |         |          |       |           |              |
| Tratan de obtener los mejores resultados posibles.                             |      |         |          |       |           |              |
| Necesitan refuerzo del profesor u otros compañeros para emitir las respuestas. |      |         |          |       |           |              |
| Forman grupos de manera consensuada.   |      |         |          |       |           |              |
| Distribuyen los instrumentos de forma organizada.                              |      |         |          |       |           |              |
| Manipulan adecuadamente el material que  |      |         |          |       |           |              |

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| utilizan.   |  |  |  |  |  |  |
| Comunican sus necesidades, intereses y sentimientos respecto a la sesión. |  |  |  |  |  |  |
| Presentan una actitud activa de cara a las actividades.                   |  |  |  |  |  |  |
| <b>CONTENIDOS...</b>  |  |  |  |  |  |  |
| Saben analizar e interpretar los datos que se les presentan.              |  |  |  |  |  |  |
| Desarrollan adecuadamente las actividades de producción de sonidos.       |  |  |  |  |  |  |
| Estructuran adecuadamente las piezas.                                     |  |  |  |  |  |  |
| Saben lo que tienen que hacer en todo momento.                            |  |  |  |  |  |  |
| Identifican los sonidos que aparecen o crean en las actividades.          |  |  |  |  |  |  |
| Exploran de formas variadas los instrumentos proporcionados.              |  |  |  |  |  |  |
| Saben explicar por escrito u oralmente lo que escuchan.                   |  |  |  |  |  |  |
| Interpretan de manera creativa las imágenes o                             |  |  |  |  |  |  |



|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| vídeos.   |  |  |  |  |  |  |
| Interpretan de manera razonada las imágenes o vídeos.     |  |  |  |  |  |  |
| Usan elementos diferentes en las creaciones que realizan. |  |  |  |  |  |  |
| Saben asociar música y letra.                             |  |  |  |  |  |  |

**Anexo D. Hoja para rellenar el musicograma.***MUSICOGRAMA*

|  |
|--|
|  |
|--|

|  |
|--|
|  |
|--|

|  |
|--|
|  |
|--|