

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación



LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE MÚSICA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Alumna: Paula Ramos González

4º curso de Grado en Educación Primaria (Mención de Música)

Tutora: Alejandra Pacheco Costa

Departamento de Educación Artística

Año académico 2016/2017

ÍNDICE

RESUMEN	3
PALABRAS CLAVE	3
ABSTRACT.....	4
KEY WORDS.....	4
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	7
Modelos de aprendizaje formal, no formal e informal	9
2.2. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	11
2.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL EN MÚSICA	12
2.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	15
Aprendizaje de oído.....	15
Cooperación de grupo en el aula	16
Aprendizaje dirigido por pares	16
Liderazgo	17
2.5. EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS	18
3. OBJETIVOS.....	22
4. METODOLOGÍA.....	23
4.1. Intervención educativa	23
4.2. Metodología mixta	23
4.3. Descripción de la muestra	24
4.4. Proceso de la investigación	25

4.5.	Descripción de los instrumentos de recogida de datos.....	26
4.6.	Resultados del cuestionario.....	27
4.7.	Descripción de la intervención.....	36
5.	RESULTADOS.....	39
	Repertorio.....	39
	Instrumentos.....	41
	Dinámica de grupo.....	41
	Estilo de aprendizaje.....	43
6.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	47
6.1.	Valoración de los resultados.....	47
	Estilos de aprendizaje.....	47
	Organización de los grupos.....	47
	Interpretaciones finales.....	48
6.2.	Cumplimiento de los objetivos.....	48
6.3.	Limitaciones.....	49
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
8.	ANEXOS.....	54
	ANEXOS 1: CUESTIONARIO INICIAL.....	54
	ANEXO 2: INFORME DE LOS ALUMNOS.....	58
	ANEXO 3: HOJA DE OBSERVACIÓN DEL PROFESOR.....	60

RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación trata sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos en sus prácticas musicales. Con el objetivo principal de conocer esos estilos y estrategias de aprendizaje se ha diseñado una metodología mixta basada en un cuestionario inicial para conocer el perfil de los estudiantes, y una intervención educativa que consiste en una práctica musical informal a partir de la cual, mediante informes de observación, queremos identificar las estrategias que utilizan los alumnos/as para aprender una canción sin supervisión externa, en grupos cooperativos. Los resultados que se han obtenido se han presentado en forma de gráficos y respuestas abiertas de los informes de observación, y se han comparado con los datos del cuestionario inicial y con información bibliográfica. Tras el análisis de los resultados se ha podido comprobar que todos los grupos de trabajo se organizaron con la guía, o no, de un líder en cada grupo, exploraron instrumentos musicales, utilizaron la partitura para aprender la melodía y crearon de oído un acompañamiento rítmico acorde con el estilo musical. Todo ello se utilizó para definir el estilo de aprendizaje predominante y cumplir así con los objetivos propuestos para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo, atendiendo a las necesidades educativas de los alumnos/as.

PALABRAS CLAVE

Música, educación musical, aprendizaje informal, autoaprendizaje, método de aprendizaje

ABSTRACT

The Final Degree Dissertation focus on the learning styles of students in their musical practice. With the main objective of knowing these learning styles and strategies, a mixed methodology has been designed. It's based on an initial questionnaire to know the profile of the students, and an educational intervention that consists of an informal musical practice from which, through reports of observation, we want to identify the strategies students use to learn a song without external supervision, in cooperative groups. The results obtained have been presented in the form of graphs and open answers of the observation reports, and have been compared with the data of the initial questionnaire and with bibliographical information. After analysing the results it was possible to verify that all the work groups were organized with the guidance or not of a leader in each group, they explored musical instruments, used the score to learn the melody and created by ear a rhythmic accompaniment according to the musical style. All of this was used to define the predominant learning style and thus fulfill the proposed objectives to develop a more meaningful teaching-learning process, attending to the educational needs of the students.

KEY WORDS

Music, music education, informal learning, self-instruction, learning methods

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En las clases de música que he recibido durante toda mi formación académica he podido comprobar que todos no tenemos la misma forma de aprender música. Algunas veces sí resultaban útiles las explicaciones y consejos de los profesores/as. Sin embargo, en otras ocasiones el aprendizaje era más significativo cuando se usaban estrategias propias o seguías las indicaciones de los compañeros/as.

Por ello, el motivo que me ha llevado a investigar sobre los estilos de aprendizaje en música ha sido poder descubrir cuáles son esas estrategias y si esos estilos corresponden a modelos de aprendizaje ya estudiados y establecidos. De esta forma, aumento mi formación docente y en un futuro podré tener en cuenta dichos modelos para atender a las necesidades educativas de los alumno/as en la metodología que ponga en práctica, adaptando la docencia a las peculiaridades de cada estudiante.

2. MARCO TEÓRICO

En el proceso educativo es necesario controlar los procedimientos y estrategias de aprendizaje del alumnado ya que, tal y como explica Vicente Simón (2011), “permite a los docentes adquirir nuevos conocimientos, capacidades y, sobre todo, habilidades en pro de la innovación y mejora de sus metodologías y recursos en la formación de sus estudiantes” (p. 180).

Para Matthews y Hamby el estilo de aprendizaje es la manera en que aprendemos y nos adaptamos al ambiente. Es decir, son aquellas conductas que reflejan la forma en la que el ser humano percibe, procesa, integra y recuerda información. En el estilo de aprender juegan un papel fundamental el área cognitiva, afectiva, rasgos de personalidad y la orientación particular que cada individuo tenemos ante la información (Varela-Ruiz, 2006).

Todas las personas de una u otra manera estamos conectados a la música, ya sea componiendo, escuchando, tocando o cantando porque la música nos hace sentir emociones llenas de significados. Éstas pueden ir desde la más pura estética, pasando por emociones como alegría, tristeza, rabia, hasta el entretenimiento cotidiano. Además la música se

considera también una actividad social que nos hace partícipe de una cultura particular. Sin embargo, si tenemos en cuenta el valor emocional de la música podemos relacionarnos con personas de otras culturas (Sloboda, 2015).

En relación con las emociones, puede darse el caso de que entendamos la música que escuchamos sin que nos conmueva. Por el contrario, si llegamos a conmovernos con esa música significa que hemos desarrollado un proceso cognitivo previo que nos ha llevado a ello. Surge así una representación interna y simbólica de la música. Dependiendo de cómo se haga dicha representación podemos determinar la forma de recordarla y tocarla (Sloboda, 2015).

En el estudio de Lemos de Ciuffardi (2000), podemos destacar la siguiente definición de personalidad: “La personalidad hace referencia a factores internos, más o menos estables, que hacen que la conducta de una persona sea consistente en diferentes ocasiones y distinta de la conducta que otras personas mostrarían en situaciones comparables (Child, 1968, citado en Lemos de Ciuffardi, 2000).

El conocimiento humano está caracterizado por fases separadas de la adquisición de las habilidades específicas y subordinado a unos mecanismos biológicos determinados. El estilo cognitivo se puede ver cambiado a través de la instrucción, independientemente de las habilidades particulares, porque los humanos son propensos a lo espontáneo. Según Western, tanto la espontaneidad de los niños en la primera parte de la infancia como el desarrollo tardío de las habilidades musicales especializadas son definidos en términos de aculturación y práctica respectivamente (Sloboda, 2015).

Los elementos principales de la aculturación son los siguientes. Primero el establecimiento de habilidades básicas cuando el niño nace. Segundo, los niños tienen experiencias culturales durante su crecimiento. Tercero, existe un impacto entre un cambio rápido del sistema cognitivo general y las habilidades que se aprenden a través de la cultura. Estos elementos se combinan para producir una secuencia de logros similar para la mayoría de los niños en una cultura, y un conjunto de edades similares en las que se producen los diversos logros (Sloboda, 2015).

La música es importante para los niños. Con la música los niños tienen la oportunidad de pensar y actuar musicalmente. La música se manifiesta también en ellos tanto auditiva

como visiblemente en las notas y ritmos que tocan, en las canciones que cantan, y en la manera en que caminan, se mueven, saltan y disfrutan de ella. Los niños se expresan y entretienen, y se comunican y socializan a través de los sonidos musicales que hacen o que les rodean en sus casas, vecindarios y colegios. Se sienten atraídos por la música, ya que mientras exploran, experimentan y responden a ella, la música les aporta satisfacción y seguridad, lejos de las preocupaciones de sus jóvenes vidas (Campbell, 2002).

El colegio es uno de los lugares en los que los niños aprenden música. Aprenden canciones y obtienen otros conocimientos musicales de sus profesores y sus compañeros de clase. Además la música también se encuentra más allá del aula, proporcionada a los niños por sus padres, hermanos y otros miembros de la familia, y por las comunidades sociales y religiosas del entorno familiar. También les influyen otros medios: radio, televisión, grabaciones, vídeos y películas, y otras vías tecnológicas de última hora. Así la adquisición de repertorio y técnicas musicales está disponible para los niños formal e informalmente, tanto en el colegio como en el exterior (Campbell, 2002).

2.1. MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los estilos suelen caracterizarse por la consistencia y regularidad, aunque hay estilos que son temporales y se desarrollan en una etapa concreta. Además se observa que la orientación hacia un estilo de aprendizaje puede modificarse a través de la reflexión personal (Varela-Ruiz, 2006).

Tras numerosas investigaciones han surgido diversos enfoques y clasificaciones de los estilos de aprendizaje que pretenden comprender mejor el proceso de aprender y así maximizar las cualidades de los alumnos para que consigan mejores resultados en su aprendizaje (Varela-Ruiz, 2006).

El modelo de David Kolb se basa en la experiencia del mismo proceso de aprendizaje para determinar el estilo de aprendizaje que se utiliza. Para ello tiene en cuenta dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. De ellas se desprenden cuatro capacidades básicas que son la experiencia concreta, la observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. A su vez, a partir de estas capacidades Kolb identifica estos cuatro estilos de aprendizaje: divergente (activo),

convergente (reflexivo), asimilador (teórico) y acomodador (pragmático) (de Dios & Vigil, 2015).

El estilo divergente destaca por su capacidad imaginativa y por la producción de ideas. Son personas que aprenden utilizando el movimiento. Se crecen ante los desafíos y nuevas experiencias, por lo que se aburren con los largos plazos. Además son emocionales y muy sociables. También tienden a romper las normas tradicionales que les impiden mostrar su potencial (Díaz, 2012; de Dios & Vigil, 2015).

El estilo de aprendizaje convergente se caracteriza por la aplicación práctica de ideas. Tienen habilidad para captar ideas y para encontrar soluciones, son prácticos, eficientes en la aplicación y transferencia de la teoría. Se caracterizan también por ser prudentes y considerar todas las alternativas. Se limitan a observar hasta adueñarse de la situación (Díaz, 2012; de Dios & Vigil, 2015).

Los estudiantes con un estilo de aprendizaje asimilador son capaces de crear modelos teóricos. No les interesa la practicidad de las teorías. Son perfeccionistas y buscan la racionalidad y la objetividad (Díaz, 2012; de Dios & Vigil, 2015).

El estilo de aprendizaje acomodador se caracteriza por la capacidad para adaptarse a circunstancias inmediatas específicas. Aprenden por ensayo y error, confían en obtener información de otras personas y se dedican a trabajos técnicos y prácticos. Toman la opción más viable cuando hay que resolver un problema. Actúan rápido y seguros cuando tratan ideas y proyectos que les atraen (Díaz, 2012; de Dios & Vigil, 2015).

Otro modelo es el de Newble y Entwistle (Pintrich, 1998) por el que los estudiantes pueden adoptar tres enfoques diferentes al aprender: superficial, profundo y estratégico. Todo vinculado a la orientación extrínseca o intrínseca de la meta que los estudiantes pretenden alcanzar. Es decir, si los estudiantes se dirigen a las calificaciones, los premios, el reconocimiento y la aprobación de las personas, o si los estudiantes actúan fundamentalmente por el reto, la superación, la maestría y la curiosidad, respectivamente. Los estudiantes que se plantean metas intrínsecas pretenden adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos mediante estrategias de autorregulación, definiendo un estilo de aprendizaje profundo. Aquellos con metas extrínsecas tienen un estilo superficial y su objetivo es demostrar sus habilidades a los demás para obtener valoraciones positivas, pero no utilizan

estrategias de autorregulación. El estilo estratégico se orienta hacia ambas metas aunque predominan las metas de motivación extrínseca (Varela-Ruiz, 2006).

También encontramos el modelo VARK de Fleming (1992) que es un estudio del estilo de aprendizaje referido a la manera de percibir el mundo a través de los sentidos, y plantea cuatro categorías: visual, auditivo, leer/escribir y kinestésico y sus combinaciones. Los estudiantes con categoría visual prefieren aprender a través de imágenes y gráficas; los de preferencia auditiva se caracterizan por la capacidad de escuchar y dialogar con los demás; en relación a la lectura y escritura, los alumnos perciben mejor la información a través de las palabras; y la categoría kinestésica se basa en la práctica y la experimentación. Supone una alternativa para adentrarse en el autoconocimiento y la reflexión sobre el propio estilo de aprender (Varela-Ruiz, 2006).

Como vemos existen múltiples modelos de clasificación de estilos de aprendizaje, a saber también: el modelo de los Cuadrantes Cerebrales de Ned Herrmann, modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder, modelo de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, modelo de los Hemisferios Cerebrales de Bernice McCarthy y el modelo de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman, entre otros (Montaño, 2012).

Modelos de aprendizaje formal, no formal e informal

En 1947, consolidada la educación formal en los países desarrollados, surge la educación no formal debido a dos motivos: para solucionar fallos que se habían encontrado en el sistema formal y para lograr un aumento de la economía de las colonias y la equidad social de la población. En los años setenta, a partir de investigaciones socio-culturales y de teorías del aprendizaje, la educación ya no se centra en los procesos de enseñanza, sino en los procesos de aprendizaje en los que el individuo desarrolla sus propios mecanismos para adquirir conocimiento. Por ello ya se puede distinguir entre educación no formal y aprendizaje no formal. A partir de esto el aprendizaje informal se empieza a distanciar en la medida en que se denominan los procesos de aprendizaje y se define la enseñanza óptima caracterizada por la participación activa del individuo y su autorregulación fuera de las instituciones. Sin embargo, a principios de los setenta se determina que la educación formal se lleva a cabo en escuelas, colegios e instituciones; la educación no formal, en grupos y organizaciones comunitarios; y la educación informal, en todo lo demás, sobre todo en variables contextuales (Asenjo, Asensio, & Rodríguez-Moneo, 2012).

Para comprender plenamente el aprendizaje de los niños, hay que buscar tanto dentro como fuera de la escuela. Es imprescindible tenerlo en cuenta debido a que el 85% del tiempo en el que los niños están despiertos tiene lugar fuera del aula (Medrich et al., 1982, citado en Eschach, 2007). Las experiencias que viven los niños, tanto dentro como fuera de la escuela, tienen profundas repercusiones sobre su logro y rendimiento en la escuela y su integración en la sociedad (Resnik, 1987, citado en Eschach, 2007).

Según Folkestad (2006) en los últimos años ha habido un gran interés en el estudio de los modelos de aprendizaje y numerosos autores distinguen estos tres tipos de aprendizaje: formal, no formal e informal.

El aprendizaje formal se desarrolla normalmente en la escuela. Se caracteriza por ser obligatorio y, en ocasiones, represivo; está organizado y preestablecido dentro de un sistema; la motivación proviene del docente o líder, que es la persona que dirige y evalúa el aprendizaje; y además se produce de manera secuencial (Eschach, 2007).

El aprendizaje no formal está planificado de tal forma que se puede adaptar tanto al ámbito formal como informal. Sin embargo, su desarrollo se encuentra en una institución fuera de la escuela. A diferencia del modelo anterior, la motivación resulta ser intrínseca al alumnado, y el docente representa un guía en el proceso de aprendizaje. El alumno puede realizar voluntariamente este proceso, el docente supone un apoyo aunque no siempre y por tanto no se suele secuenciar ni evaluar (Eschach, 2007).

Por último, el aprendizaje informal se lleva a cabo en cualquier lugar de nuestro entorno cotidiano. Es el alumno el que dirige y motiva su propio aprendizaje. Se produce de manera voluntaria y espontánea por lo que es un proceso que no está organizado, ni secuenciado ni evaluado (Eschach, 2007).

A contrario que el aprendizaje formal, el aprendizaje informal genera más motivación intrínseca, ya que, para que sea posible, los contenidos tienen que ser de interés personal para el aprendiz o que respondan a determinadas necesidades explícitas (Eshach, 2007; McGivney, 1999, citado en Eschach, 2007).

Algunos de los aspectos que caracterizan a los programas de aprendizaje informal y que potencian esa motivación intrínseca que se genera son: su libre elección; la disposición a iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los intereses y conocimientos previos de los individuos; la intención de dotar funcionalidad y sentido a los contenidos, en situaciones socialmente significativas; el ajuste de dichos contenidos al nivel de habilidad del aprendiz; y, finalmente, la implementación de una evaluación formativa, que no representa un castigo para el aprendiz. (Asenjo, Asensio, & Rodríguez-Moneo, 2012).

2.2. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Asenjo, Asensio, & Rodríguez-Moneo (2012), señalan algunas variables que marcan la diferencia entre los procesos de enseñanza formales, no formales e informales. Primero mencionan el grado de estructuración de la enseñanza, es decir, su planificación y dirección hacia metas específicas, así como su nivel de rigidez o flexibilidad, linealidad, etc. Por un lado, la estructura de los programas formales, debido al hecho de estar asociados con objetivos curriculares ya prefijados, suele ser cerrada y lineal; sin embargo, los programas informales se caracterizan por ser abiertos, multidisciplinarios y no lineales. Por otro lado, en los programas de aprendizaje no formal, los objetivos también se encuentran cerrados y prefijados, al igual que los formales, aunque pueden aparecer o no dentro del currículo establecido, siendo sus actividades muy similares a las que se plantean en los programas formales.

Otra de las variables que más se utiliza es el grado de control que el individuo tiene sobre su aprendizaje. En los programas formales el control procede de un agente externo (libro, educador, etc.), mientras que, por el contrario, en el aprendizaje informal el aprendiz es el protagonista del proceso de su aprendizaje, aunque sí es cierto que puede estar guiado por otros agentes. El hecho de que los individuos tengan esa sensación de control es central para mejorar su motivación intrínseca y su desarrollo emocional. En los programas no formales, el control normalmente proviene de un instructor, por lo que aunque hay libre elección, cuando intervienen en la dinámica de la actividad no suelen tener todo el control del proceso (Asenjo, Asensio, & Rodríguez-Moneo, 2012).

Otra variable que se debe tener en cuenta es el tipo de conocimiento que se genera en el proceso. En los programas formales los conocimientos son más teóricos y siempre están prefijados y elaborados. En los programas informales se plantea una metodología basada en

la indagación e investigación lo que provoca un mayor énfasis en la búsqueda, construcción y discusión del conocimiento, priorizando los contenidos procedimentales y actitudinales (Asensio, 1994; Asensio y Pol, 1999, 2001 y 2008, citado en Asenjo *et al.* 2012). Y en los programas no formales, predominan los contenidos conceptuales cuanto más se acerquen a los contenidos curriculares formales, y predominan los contenidos más procedimentales y actitudinales cuanto más se alejen de éstos (Asenjo, Asensio, & Rodríguez-Moneo, 2012).

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje, en los contextos formales, y a menudo en los no formales, se lleva a cabo una evaluación sumativa en la que solo se tiene en cuenta el resultado final. En el aprendizaje informal se orienta a los alumnos hacia metas de aprendizaje que fomenten la motivación intrínseca por aprender, y no tanto hacia metas de ejecución (Asenjo, Asensio, & Rodríguez-Moneo, 2012).

En definitiva, Asenjo, Asensio y Rodríguez-Moneo, (2012) nos explican que:

La diferencia entre los modelos de aprendizaje informal y otros modelos tradicionales no radica en el lugar físico donde tengan lugar, sino en la eficacia con la que se manipulen las variables del proceso educativo que permitan, con mayor probabilidad, un proceso de aprendizaje efectivo (p. 44).

2.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL EN MÚSICA

En relación con la educación musical, Folkestad (2006), también distingue entre aprendizaje formal y aprendizaje informal. En una situación de aprendizaje formal se desarrolla una actividad preparada, organizada y liderada por una persona, ya sea la figura del docente o no. En cambio, en una situación de aprendizaje informal la actividad se desarrolla en base a la interacción de los participantes de dicha actividad. Folkestad lo describe como un “aprendizaje auto-elegido y voluntario”. El aprendizaje formal se suele atribuir a contextos institucionales y el aprendizaje informal a contextos externos del centro escolar. Sin embargo, esto no siempre sucede así. Además del estilo de aprendizaje, debemos tener en cuenta otros aspectos como la situación en la que tiene lugar el aprendizaje, la persona que toma las decisiones en el proceso de aprendizaje y la intencionalidad de los individuos hacia saber cómo tocar o hacia tocar.

Los contextos en los que el aprendizaje musical se desarrolla son formales o informales, no por las herramientas que utilizan, sino por el conjunto de prácticas culturales que se realizan. Esto quiere decir, según Casas (2013), que:

Lo que se aprende y cómo los elementos están interconectados no está determinado por el tipo de música en sí. Más bien es el enfoque de aprendizaje de la música, que utiliza ciertas herramientas (representaciones, procesos, contenidos y condiciones) como mediadores de las personas que se desarrollan dentro de un contexto dado. Estos enfoques son lo que llamamos culturas de aprendizaje (p. 11-12).

Por una parte, encontramos una cultura académica en la que la educación gira en torno a los conservatorios y estructuras orientadas hacia la evaluación y acreditación, y distribuidas en cursos. En una visión más centralizada, la educación no formal, que también está organizada en cursos y grados, pero con acreditación paralela a la educación formal. Y, por último, hay un contexto musical educativo informal, que se define por no graduar en cursos, grados o no certificar oficialmente, y que abarca un sistema social complejo, desde la familia cercana y lejana al alumno, con los profesores como referencia (Casas, 2013).

En el ámbito formal la música está enfocada hacia la excelencia técnica y musical, y se utilizan más habilidades analíticas, tal vez por el uso de la notación. Sin embargo, en los ámbitos informales predomina el uso de la memorización y la improvisación. Con respecto al tipo de actividades, en el formal la educación se centra en asistir a clases y en el trabajo individual, mientras que en el informal el individuo prefiere escuchar música de su propio estilo y hacer música para divertirse. Aunque es cierto que para desarrollar una formación musical adecuada es importante tanto asistir a clases como ensayar por diversión (Casas, 2013). Sin embargo, tomando como referencia a Green (2002, citado en Casas, 2013), se señala que la regularidad y la constancia en la práctica es una idea fundamental en el aprendizaje formal, pero no en el ámbito informal, cuyas prácticas son mucho más esporádicas e intensas (Casas, 2013).

Lucy Green (2002) intenta establecer una conexión entre los dos extremos del aprendizaje musical. En cierto modo, la introducción y adaptación de las prácticas de aprendizaje informal requiere que los profesores sean inactivos en lugar de proactivos, lo que podría ser inusual y difícil de justificar. Por ello, para muchos educadores de música de enseñanzas formales, dar paso al aprendizaje informal supone un valor considerable. Sin embargo, si ser menos proactivo significa que los educadores sienten que están aprendiendo

junto con sus estudiantes, esto equivale a una reproducción cercana de muchos aspectos de las prácticas de aprendizaje informal que vemos habitualmente en jóvenes músicos populares.

En su estudio sobre cómo es el aprendizaje de los músicos populares, Lucy Green identificó cinco características principales de las prácticas de aprendizaje informal de los músicos cuando están fuera del ámbito educativo, que difieren bastante de las prácticas formales:

- Los estudiantes siempre comienzan con la música que conocen y gustan.
- La principal práctica de aprendizaje consiste en copiar grabaciones de música real de oído.
- El aprendizaje se lleva a cabo solo y, fundamentalmente, en grupos de amigos, en su mayoría sin orientación o supervisión de adultos.
- El aprendizaje no está progresivamente estructurado de simple a cada vez más complejo, sino holístico, idiosincrásico y casual.
- Escuchar, actuar, improvisar y componer están integrados en todo el proceso de aprendizaje. (Green, 2008)

En este sentido se hace necesario hablar sobre la noción de "autonomía" musical. La idea de que el "verdadero" significado y valor de la música sobrepasa las consideraciones sociales y políticas mundanas, es descartada hoy en día. La música forma parte de la vida cotidiana y debe ser entendida como tal. Sin embargo, hay un aspecto teórico de la experiencia musical que es virtualmente libre o autónomo de los significados de la experiencia musical cotidiana. Este aspecto, que cruza las divisiones musicales y las afiliaciones, puede ser alcanzado en el aula, particularmente a través de prácticas informales de aprendizaje musical. Se sugiere que a través de estas prácticas, los alumnos pueden reconocer no sólo música popular, sino también clásica, y por extensión otras músicas (Green, 2006).

En palabras de Rusinek (2006), “una situación educacional, como cualquier situación social, tiene significados distintos para aquellos que participan en ella, y que esos significados suelen ser determinantes en su decisión de esforzarse o no por aprender” (p. 18). Los alumnos logran un buen desarrollo musical cuando encuentran sentido a las experiencias musicales que vivencian, y, a su vez, vinculan dichas experiencias a la información que se les transmite. Así, se consigue que el aprendizaje de la música adquiera significatividad en la asimilación de contenidos y procedimientos (Rusinek, 2006).

Con el objetivo de conseguir esa significatividad en el aprendizaje, el estudiante debe llevar a cabo una serie de estrategias de aprendizajes, las cuales son aplicadas por quien aprende durante su interacción con las otras personas y el medio que lo rodea (López, 2010).

A continuación pasamos a explicar algunas estrategias que se encuentran normalmente asociadas a contextos informales.

2.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Aprendizaje de oído

James Mainwaring (1951, citado en Varvarigou & Green, 2015) explicó que tocar de oído es la más fundamental de todas las habilidades de desempeño y debe ser la primera etapa hacia el desarrollo de la musicalidad aplicada. Priest (1985, 1989, citado en Varvarigou & Green, 2015) también ha argumentado que la habilidad auditiva avanzada puede lograrse trabajando la audición y que éste es un proceso musical fundamental que históricamente se ha infravalorado en la educación formal (Varvarigou & Green, 2015).

McPherson (1995, citado en Varvarigou & Green, 2015) ha definido tocar de oído como "la capacidad de reproducir en un instrumento musical un pasaje o pieza de música existente, que se ha aprendido a nivel auricular". También explica que "a diferencia de reproducir música de memoria, tocar de oído implica recrear una pieza de música existente en la misma tonalidad que el modelo original o transponerse a otra tonalidad "(McPherson, 1995, citado en Varvarigou & Green, 2015). Su estudio demostró que el oído era la habilidad que ejercía una influencia directa en la improvisación, la lectura visual y el juego de la memoria, y una influencia indirecta en la ejecución de la música ensayada. Con las músicas populares, los músicos se familiarizan con el género musical y lo reproducen de oído a través del aprendizaje de clichés, fórmulas armónicas y otros rasgos estilísticos del género (Johansson, 2004, citado en Varvarigou & Green, 2015), sobre todo cuando se trata de una grabación. Campbell (1991, citado en Varvarigou & Green, 2015) ha enfatizado que sólo con escucharse atentamente a sí mismos, los músicos pueden mejorar su propio rendimiento.

Cooperación de grupo en el aula

En un aula podemos observar diferentes tipos de grupos de trabajo. En un extremo, los alumnos pueden estar simplemente sentados juntos en grupos mientras cada uno trabaja en su propia tarea individual, y, por lo tanto, no se considera un aprendizaje grupal como tal. En el extremo opuesto, cada miembro de un grupo está integralmente involucrado en una tarea colectiva. Por ello, sin el aporte particular de cada persona, la tarea en su conjunto se desintegraría. Nos podemos referir a este tipo de actividad como "aprendizaje cooperativo", "aprendizaje colaborativo", o, más concretamente, como "aprendizaje cooperativo dentro de una comunidad de aprendizaje". Es en este extremo del espectro donde se sitúa el proyecto informal de aprendizaje musical. Puesto que existe la posibilidad de que un miembro de un grupo pueda hacer un aporte limitado, el papel de cada individuo, no obstante, contribuye a una parte integral del producto musical en general (Green, 2008).

Podemos preguntarnos qué ocurre cuando un miembro del grupo actúa libremente, se despista o no hace nada. En esos casos el individuo suele ser atraído gradualmente hacia la actividad por otros compañeros del grupo (Green, 2008). Green (2008) también explica que sólo porque un alumno/a no esté haciendo nada mientras sus compañeros están trabajando, no significa que no esté aprendiendo nada.

Por otro lado, los profesores en muchas ocasiones piensan que la cooperación de un grupo nunca va a suceder y que trabajar en grupo genera problemas y pérdida de tiempo. Sin embargo, en el estudio de Green (2008), estas opiniones cambiaron radicalmente. En general, los profesores llegaron a estar de acuerdo en que la aplicación, la responsabilidad, la motivación y la cooperación eran mejores de lo normal; además, observaron que, en general, éstos siguieron mejorando a medida que pasaba el año (Green, 2008).

Aprendizaje dirigido por pares

El otro aspecto principal de la cooperación grupal que se menciona es lo que se denomina como "aprendizaje dirigido por compañeros". Este no es un aspecto distinto del aprendizaje grupal, sino que se sitúa a lo largo de un continuo, desde el aprendizaje implícito inconsciente a través de la interacción grupal, hacia un enfoque más consciente, en el cual el conocimiento y las habilidades son comunicados explícita e intencionalmente por uno o más

miembros del grupo a otro u otros. Por ejemplo, un miembro del grupo puede explicar un concepto técnico, demostrar cómo tocar una línea de bajo, hacerse cargo de la rapidez con la que el grupo debe tocar, etc. Por lo tanto, el aprendizaje dirigido por pares es una forma de aprendizaje a través de la enseñanza por un compañero. Me gustaría sugerir que un intercambio de enseñanza y aprendizaje entre compañeros tiene cualidades que son distintas de un intercambio de enseñanza y aprendizaje entre un experto y un principiante, o un profesor y alumno (Green, 2008).

La importancia del aprendizaje entre iguales está representada por la noción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) definida por Vygotsky. “Los principios de inter-subjetividad que llevan a un funcionamiento intra-psicológico más efectivo son imprescindibles para el funcionamiento dentro de la ZDP” (Thurston, *et al.*, 2007, p. 483). Donaldson (1987), nos comenta que, en una tutoría entre iguales, la conversación y el diálogo que dos sujetos entablan transcurren dentro de sus propios mundos internos, en sus mentes. A los adultos puede resultarles difícil el hacer ese traspaso al mundo interno del niño (citado en Thurston, *et al.*, 2007). “Por lo tanto, los iguales pueden formar un mejor contexto de inter-subjetividad que facilite la cognición. Vygotsky concluyó que la interacción entre iguales en el proceso de aprendizaje era esencial para permitir la interiorización y el crecimiento cognitivo a largo plazo” (Thurston, *et al.*, 2007, p. 483).

Liderazgo

Tanto el aprendizaje grupal como el aprendizaje dirigido por compañeros involucran, en la mayoría de los grupos, una cantidad de liderazgo de uno o más miembros del grupo (Green, 2008).

Aunque el grupo de investigación se presenta simplemente como un conjunto de personas que están o se consideran juntos en torno a un problema de investigación, algo que resulta determinante para el desarrollo de una acción coordinada es la presencia en él de uno o varios líderes participando de manera personal y activa en la resolución de los problemas de investigación y de dirección que bajo su orientación se han decidido acometer (Londoño, 2005, p. 196).

Nos podemos encontrar con dos tipos de líder: el líder innovador intelectual y el líder empresario de la ciencia. El primero se encarga de los problemas que surgen en la

investigación, y el segundo de la gestión de recursos y la dirección del grupo. (Gómez & Jaramillo, 1997, p. 387 y Arboleda, 1992, p. 6) (citado en Londoño, 2005).

Para conseguir una eficacia colectiva es imprescindible que el líder comprenda las necesidades individuales del grupo, fomente y estimule el intelecto y genere valores colectivos positivos. Además debe ser quien oriente al grupo en busca de una solución al problema que se le presenta. El líder suele ser el que tiene alto nivel de formación académica y más experiencia; su actitud, aptitud y guía influye en la adhesión del grupo para el seguimiento adecuado del plan que ha establecido en el que finalmente el todo resulta ser mayor que la suma de las partes (Londoño, 2005).

2.5. EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS

En 2002, Lucy Green publicó su libro *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. En él comenta que el currículo de música escolar debería introducir las formas informales por las que los jóvenes aprenden habilidades y conocimientos musicales en su tiempo libre, en lugar de contradecirlos por ser demasiado prescriptivos y didácticos. Los estudios de Lucy Green de 2002 y 2008 suponen un enorme avance en la incorporación de los aprendizajes informales en el aula. Hertfordshire asumió el reto y le pidió a Lucy Green que dirigiera su proyecto Musical Futures, centrado en dicho enfoque informal del aprendizaje. Musical Futures pretende hacer las lecciones de música relevantes. Se trata de franquear el muro que impide la coexistencia entre la formalidad de la música escolar y la música informal de los jóvenes. Este proyecto desafía el papel tradicional del profesor y "pone el balón en la cancha" de los jóvenes. Les da responsabilidad, promueve el liderazgo y el trabajo en equipo y requiere que tomen la propiedad personal de lo que hacen. Por otro lado, los maestros juegan un papel de apoyo aunque establece unas reglas básicas claramente definidas. Encuentran un nuevo papel de facilitador y retroceden mientras los alumnos toman el control. Al hacerlo, evalúan de forma más natural la formación musical de sus alumnos y coordinan el trabajo de otros músicos que pueden unirse a ellos en el aula (Green & Walmsley, 2006).

Aplicable al ámbito musical, Haim Eshach (2007) investigó la conexión entre el aprendizaje informal y el aprendizaje que se lleva a cabo dentro de la escuela. Para ello planteó la visita a un museo científico. El hecho de que se visite un museo se engloba dentro de un aprendizaje informal ya que es una actividad que se suele realizar fuera de la escuela.

Sin embargo, al realizarlo dentro de un contexto educativo, es de suponer que está preestablecida y organizada porque se sabe cómo, cuándo y quiénes la van a desarrollar, y, seguramente, dentro del museo haya una persona encargada de presentar la exposición al grupo de alumnos/as. Por tanto, en este caso estamos hablando de aprendizaje no formal. Según Asensio *et al.* (2012) los museos como centro cultural nos brinda la oportunidad de trabajar diversos contenidos y de multitud de formas, sin tener que depender de instituciones formales, organizadas en base al currículo, que impide desarrollar una enseñanza innovadora.

En el 2010 Lucy Green realizó un estudio piloto en el que 15 estudiantes instrumentales de 10 a 17 años, que cubrían ocho instrumentos diferentes, aprendieron a tocar piezas por oído. Este artículo considera los conceptos de "estilo de aprendizaje" y "estrategia de aprendizaje". Las estrategias de investigación y los métodos pedagógicos se derivan de estudios anteriores, particularmente la adaptación de las prácticas de aprendizaje informal de los músicos populares en contextos de clase. A través de la observación participante y otros métodos cualitativos, la investigadora pudo plantear cuatro estilos de aprendizaje auditivos potenciales: el estilo impulsivo, tiro en la oscuridad, práctico y teórico. Luego distinguió tres aspectos del aprendizaje que eran evidentes: el sentido de la altura, el sentido del ritmo y las estrategias de aprendizaje (Green, 2012).

Musical Futures llegó a Canadá en la primavera de 2011 en Southridge School en Surrey, Columbia Británica, una escuela mixta para estudiantes en K-12 (corresponde a la educación gratuita, es decir, Infantil, Primaria y dos primeros cursos de Secundaria). Los estudiantes elegidos para participar en este proyecto fueron 44 alumnos de 7º grado de las dos primeras clases de la banda. Ellos participaron en un proyecto de dos fases para 10 sesiones que se realizaron semanalmente durante varios meses (O'Neill & Besspflug, 2012).

Musical Futures también ha sido realizado en una serie de escuelas del Reino Unido durante más de siete años y según el Institute of Education, del University College of London el impacto del programa ha sido favorable (Hallam, Creech & McQueen, 2010, citado en Jeanneret, McLennan & Stevens-Ballenger, 2011). Con el apoyo de la Fundación Paul Hamlyn (que ha financiado el Proyecto de Musical Futures en el Reino Unido) y la Fundación NAMM (National Association of Music Merchants), la Australian Music Association (AMA), en colaboración con el Soundhouse y el DEECD, ha pilotado el programa en 10 escuelas estatales de Victoria en 2010. El objetivo principal de esta investigación fue investigar el impacto del enfoque de Musical Futures en los profesores de

música en las diez escuelas piloto victorianas (Jeanneret, McLennan & Stevens-Ballenger, 2011).

En el estudio que realizaron Varvarigou & Green (2015) se explora el aprendizaje de oído de una grabación dentro de la instrucción instrumental individual. Los propósitos del Proyecto Ear-Playing (EPP) fueron muy breves, introdujeron el aprendizaje de oído de una grabación a los estudiantes y determinaron si hubo algún beneficio tanto para ellos como para los maestros de acuerdo con sus propios juicios. El estudio tiene la finalidad de aumentar las habilidades auditivas de los alumnos, especialmente su habilidad para reproducir lo que escuchan y para elaborar música de oído. También pretende aumentar las habilidades improvisatorias y creativas de los alumnos. De igual manera, se fomenta la escucha general y la apreciación musical de los alumnos, lo que les permite escuchar con atención y propósito una gama de música clásica y de otra índole. Además se quiere aumentar la autonomía y la comprensión de los alumnos como músicos y como aprendices. Estos objetivos fueron abordados en la lección instrumental de los alumnos durante aproximadamente 10 minutos por clase, durante un período de 6 a 8 semanas.

En España apenas se han realizado investigaciones sobre los aprendizajes informales en la educación musical, salvo algunos estudios como los desarrollados por Amalia Casas (2013). Además, parte de los contenidos que se trabajan en el proyecto Musical Futures aparecen recogidos en la normativa actual de educación.

Según el Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la Educación Musical se divide en tres bloques: el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza.

Concretamente en el bloque de la interpretación encontramos los siguientes objetivos, que guardan cierta relación con la práctica de grupos cooperativos de Lucy Green (2008) que resulta ser la base del proyecto Musical Futures anteriormente citado.

1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.

2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.

3. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en este trabajo y que marcan el rumbo de la investigación son los que aparecen a continuación.

- Conocer los modelos o estilos de aprendizaje que se dan en la cultura musical.
- Conocer el estilo de aprendizaje musical que los alumnos/as usan para conseguir su formación musical.
- Observar e identificar la disposición, la reacción y la actitud de los alumnos/as en una práctica musical en un ambiente informal, para obtener por sí mismos el aprendizaje musical.

4. METODOLOGÍA

4.1. Intervención educativa

La intervención educativa se realiza con la intención de lograr el desarrollo integral del alumnado. En la intervención un sujeto agente (educador- educando), de forma intencional, mediante un lenguaje propositivo, plantea la realización de una acción que permita conseguir un acontecimiento futuro. Además se desarrollan procesos de autoeducación y heteroeducación formales, no formales e informales. La acción que plantea el educador debe desencadenar una acción en el educando y no sólo a un acontecimiento, según el análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención. (Tourrián, 1996, citado en López, 2011).

4.2. Metodología mixta

Para realizar la investigación utilizaremos lo que se conoce como metodología mixta. Esta consiste en integrar o combinar los enfoques cualitativo y cuantitativo. Supone cierta complejidad para el diseño del estudio; aunque de esta manera se engloban las ventajas de ambos enfoques (Hernández, Fernández & Baptista, 2003):

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. (p.10)

El enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis (Grinnell, 1997, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. (p. 10)

De esta forma, el enfoque cuantitativo de la investigación es el cuestionario inicial del que obtenemos datos numéricos y estadística que nos permiten definir con mayor exactitud el perfil musical de los estudiantes. Y los informes de observación tienen un enfoque cualitativo ya que los datos obtenidos de estos son respuestas flexibles a las hipótesis planteadas.

4.3. Descripción de la muestra

La intervención ha tenido lugar en el C.E.I.P. Ángel Ganivet, en el cual he realizado mis prácticas de la mención de música. Está localizado en Sevilla Este. Se trata de un barrio en el que viven familias de clase trabajadora con un nivel económico medio-alto. En los últimos años la zona ha sufrido un crecimiento de población considerable, construyéndose urbanizaciones que se han ocupado principalmente por parejas jóvenes, con hijos pequeños, lo que ha repercutido en la demanda de plazas escolares. El centro también acoge a niño/as de otros países, sobre todo de China, Venezuela, Colombia y Rusia, por lo que presenta una diversidad cultural bastante amplia.

La intervención se ha realizado con un total de 48 alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria (EP), concretamente 25 alumnos/as de una clase de 5º EP y 23 de una clase de 6ºEP, de los cuales el 48% son niños y el 52% niñas. Se ha elegido este ciclo de Primaria ya que los alumno/as poseen cierta madurez necesaria para llevar a cabo la práctica musical que se va a desarrollar con ellos. Según Piaget aproximadamente a los once años los niños adquieren el pensamiento operativo formal, última etapa del desarrollo cognitivo (citado en Hargreaves, 1998). Además según Kenneth Swanwick (citado en Nicolás & Romero, 2015), se encuentran en el modo especulativo, es decir, una vez que son capaces de captar ideas musicales externas escuchando a otros y después reproducirlas, entre los 9 y 11 años dan rienda suelta a la imaginación, acompañada de un considerable deseo de explorar diferentes posibilidades y experimentar. Además en esta edad ya tienen gustos y aficiones musicales propios, como de hecho se recoge en la normativa.

Con respecto a la formación musical, los alumnos poseen un nivel muy básico aunque hay unos pocos alumnos, como veremos más adelante, reciben educación musical de un agente externo. Las familias en general se preocupan por la educación de sus hijos, sin embargo, en cuanto a la asignatura de música tiene consideraciones muy tradicionales y piensan que se debe impartir usando siempre una cierta metodología.

El tiempo previsto para la intervención es de dos sesiones de 45 minutos cada una en los días 2 y 3 de mayo. Utilizaremos tanto la sesión de música como la de plástica ya que mi tutora profesional de prácticas también imparte la asignatura de plástica en el tercer ciclo de Educación Primaria, además de la asignatura de música. Como solo son dos sesiones la intervención adquiere el carácter de taller. De forma previa, acudimos un día al centro para administrar a los alumnos un cuestionario inicial que nos permita realizar un diagnóstico sobre sus hábitos y prácticas musicales. El centro, la profesora y los alumnos fueron informados de la naturaleza de la investigación, que en todos los datos obtenidos se garantiza su anonimato, y que estos datos se iban a utilizar solamente con fines académicos.

4.4. Proceso de la investigación

El proceso de la intervención tiene como objetivo descubrir los estilos de aprendizaje que utilizan los alumnos para aprender música. Para ello dividimos dicho proceso en cuatro fases o periodos que nos permitió avanzar de manera progresiva y constructivista durante toda la investigación.

En primer lugar realizamos una investigación o revisión bibliográfica sobre modelos o estilos de aprendizaje, tanto de educación general como de educación musical, teniendo así una perspectiva teórica que nos sirvió como punto de partida en nuestra investigación.

A continuación conocimos el perfil de los estudiantes que participaron en la intervención que vamos a poner en práctica. Para ello diseñamos un cuestionario con el que pudimos recoger información sobre los hábitos y prácticas musicales de los estudiantes en sus contextos más cercanos.

Una vez que los alumnos realizaron el cuestionario, el siguiente paso fue plantear la intervención sobre prácticas musicales informales, cuyos resultados se obtuvieron a través de informes de observación.

Por último, haremos la recogida de todos los datos que hemos obtenidos durante el proceso y los analizaremos lo más detalladamente posible para poder alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto.

Tabla nº 1*Proceso de la investigación*

FASE	OBJETIVO	INSTRUMENTO (RECOGIDA DE DATOS)	TEMPORALIZACIÓN
1	Revisión bibliográfica	Conocer una perspectiva teórica de los estilos de aprendizaje.	Enero-Marzo de 2017
2	Diagnóstico de la situación de la muestra	Obtener el perfil musical de los estudiantes que participan en la intervención.	Cuestionario inicial Abril de 2017
3	Intervención (taller)	Observar las estrategias que usan los alumnos/as en una práctica musical informal.	Hoja de observación del profesor Informe de los alumnos/as 2 y 3 de mayo de 2017
4	Análisis de datos	Definir el estilo de aprendizaje de los alumnos/as	Mayo de 2017

4.5. Descripción de los instrumentos de recogida de datos

Como hemos referido antes, la metodología va a ser mixta y obtendremos datos cuantitativos y cualitativos. El análisis cuantitativo se ha aplicado a un cuestionario inicial donde recogeremos los datos más objetivos, los cuales serán presentados en gráficos, mientras que los dos tipos de informes de observación que nos aportaron los resultados obtenidos de la intervención se analizaron de forma cualitativa. Estos informes nos han permitido tener una visión tanto interna como externa del progreso de la intervención. A continuación describiremos en qué consiste cada uno de ellos.

- El cuestionario inicial se compone de 26 preguntas, la mayoría con varias opciones por cada pregunta. Las opciones consisten en una escala de valoración Likert de cinco puntos, desde nunca hasta siempre. En el caso de la última pregunta, la respuesta se ha dejado abierta para que los alumnos puedan expresar sus ideales y gustos. La diversidad de formatos de respuesta se debe a que podemos obtener una información más completa de las preguntas. En cuanto al contenido el cuestionario se estructura en dos partes, los hábitos y prácticas musicales que desarrollan los alumnos/as fuera del centro escolar (preguntas 1-14) y las prácticas musicales que se realizan en la asignatura de música en el colegio (preguntas 15-26). El cuestionario se adjunta en los anexos.
- Una hoja de observación que es cumplimentada por la profesora de música y yo mientras los alumnos/as realizan la práctica musical. Consta de 6 ítems. Dichos ítems son: grupo, canción elegida, instrumentos musicales utilizados, participación y dinámica de grupo, el proceso que se lleva a cabo y los resultados obtenidos. Tanto la profesora como yo usamos una hoja por cada grupo formado para poder diferenciar los datos de cada uno de ellos.
- Los alumnos también rellenaron un informe donde escribieron todo lo que hicieron durante el desarrollo de la práctica musical. El informe de los alumnos consta de 8 ítems. Básicamente los ítems que se observan en los dos informes son los mismos, sin embargo en el informe de los alumnos/as se presentan de manera más desarrollada para que concreten sus respuestas lo máximo posible, salvo los que son de desarrollo más exhaustivo, que son los ítems 6 y 7 que se refieren al proceso que llevan a cabo durante la intervención. Dichos ítems son: grupo, canción, instrumentos, participación, proceso, dificultades que han surgido y su solución, y los resultados obtenidos. En cada grupo de alumnos se nombró un secretario para que con ayuda de sus compañeros/as rellenara este informe. Los informes se recogieron en la segunda sesión de la intervención.

4.6. Resultados del cuestionario

A continuación analizamos los resultados del cuestionario inicial mediante una hoja Excel. Los resultados se reflejan en gráficos numerados según el número de la pregunta correspondiente del cuestionario.

Con el cuestionario podemos definir el perfil de los estudiantes según sus hábitos de escucha y prácticas musicales que realizan fuera del colegio.

En cuanto a los hábitos de escucha, los alumnos y alumnas suelen escuchar música en tiempo de ocio y cuando realizan viajes, como podemos observar en la figura nº 1. Cuando están con los amigos/as solo escuchan música a veces pero mantienen cierta frecuencia aunque es más frecuente que en otro tipo de situaciones. Esto se puede deducir porque en esta opción los valores están más igualados. En casa también escuchan mucha música pero no siempre con actividades rutinarias. Lo que es destacable también es que la mayoría nunca escucha música durante el tiempo de estudio o de lectura.

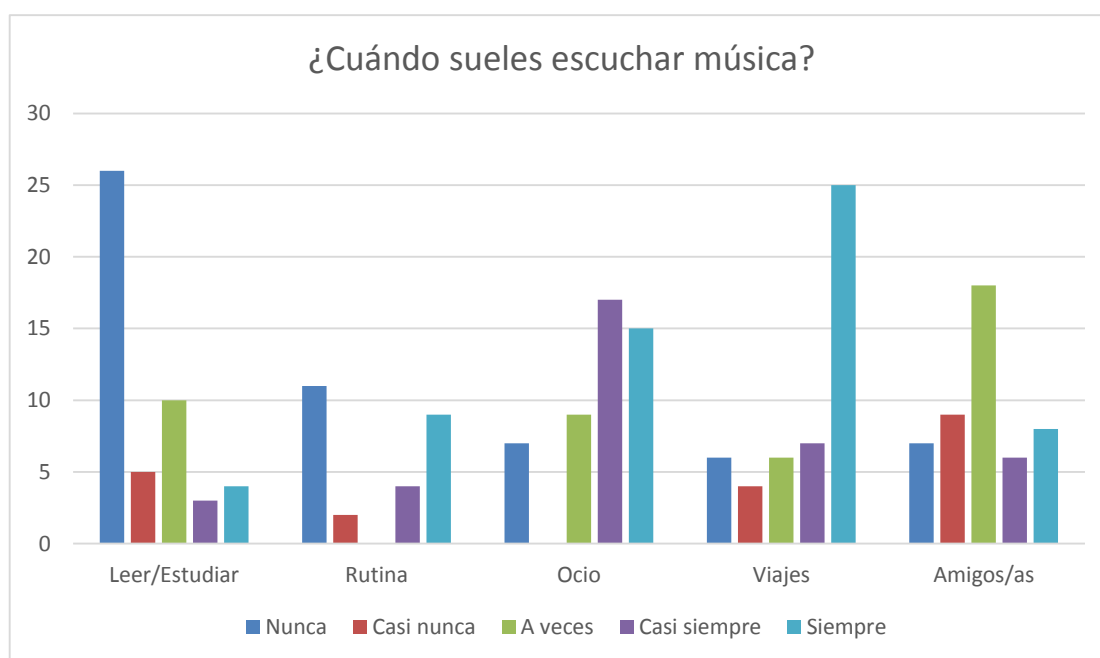


Figura nº 1: momentos en los que se escucha música.

Con el siguiente gráfico (figura nº 2) podemos comprobar que, efectivamente, los lugares donde suelen escuchar música son en casa y en el coche cuando realizan un viaje. Por otro lado, podemos observar que a veces escuchan música en la calle y, por el contrario, nunca acuden a un teatro o auditorio a escuchar música. Destacamos la opción del colegio ya que hay un 46 % que piensa que nunca escucha música allí aunque otras personas piensen que de vez en cuando si escuchan música en el colegio.

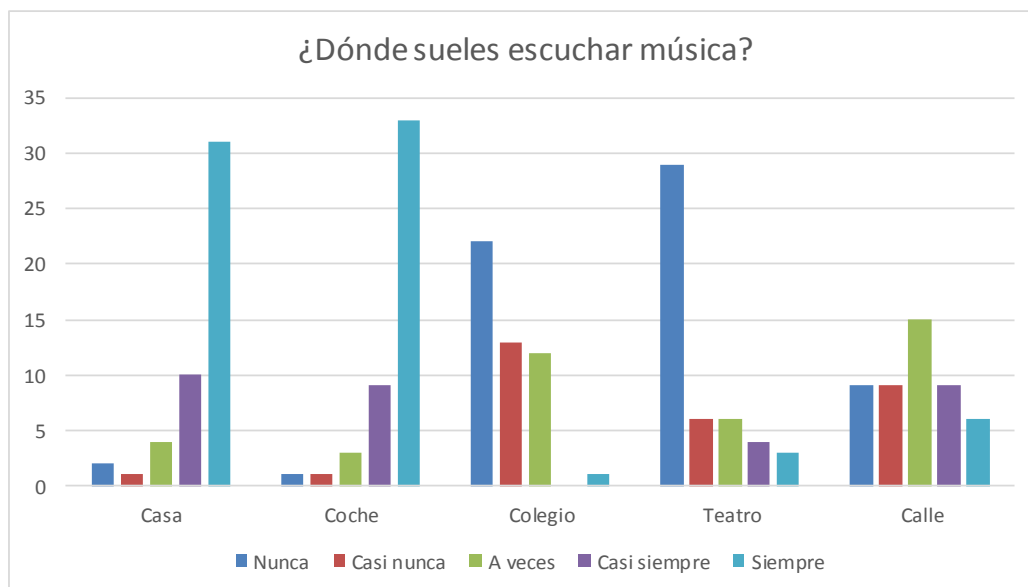


Figura nº 2: Lugares en los que escucha música.

Como vemos en la tabla nº 2, el género de música que suelen escuchar es, sobre todo, Pop y Reggaeton. Y los géneros que menos escuchan son Heavy metal, Jazz, Blues y Reggae ya que les resultan desconocidos. En un punto intermedio encontramos con la música folclore (flamenco, semana santa, carnaval) que depende en cierta medida del periodo del año en que nos encontremos. Las bandas sonoras de películas también están dentro de sus géneros preferidos pero no lo escuchan siempre. Y la música clásica la escuchan bastante poco.

Tabla nº 2

Audición de diferentes géneros musicales

1. ¿Con qué frecuencia escuchas los siguientes géneros musicales?	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Pop	8,33 %	10,4 %	16,66 %	37,5 %	27,08 %
Rock	33,33 %	35,21 %	22,98 %	4,16 %	4,16 %
Flamenco	25 %	35,41 %	27,08 %	2,08 %	10,41 %
Reggaeton	8,33 %	6,25 %	25 %	20,83 %	39,58 %

Rap	33,33 %	16,66 %	25 %	12,5 %	12,5%
Música clásica	50%	22,92 %	20,83 %	6,25 %	0 %
Heavy metal	64,58 %	20,83 %	8,33 %	4,16 %	2,08 %
Jazz	58,33 %	22,92 %	14,58 %	4,16 %	0 %
Rock and roll	54,16 %	18,75 %	12,5 %	10,41 %	4,16 %
Blues	77,01 %	10,41 %	10,41 %	0 %	2,08 %
Reggae	50 %	18,75 %	6,25 %	2,08 %	2,08 %
Electrónica	43,75 %	22,9 %	14,58 %	12,5 %	6,25 %
Electrolatino	52,08 %	18,95 %	20,83 %	4,16 %	4,16 %
Latino (salsa, cumbia, bachata)	35,41 %	27,08 %	25 %	6,25 %	6,25 %
Bandas sonoras de cine	20,83 %	25 %	33,33 %	10,41 %	10,41 %
Marchas de semana santa	14,58 %	27,08 %	27,08 %	12,5 %	18,75 %
Chirigotas	41,66 %	20,83 %	16,66 %	12,5 %	8,33 %

Haciendo referencia también al tipo de música que escuchan, la figura nº 3 nos muestra la preferencia por música que tiene éxito y es muy conocida.



Figura nº 3: preferencia por música muy conocida y de éxito.

En cuanto a prácticas musicales, la música está muy presente en sus familias (figura nº 4), destacando cantar y bailar como prácticas que se realizan con mucha frecuencia. Por otro lado, la asistencia de los alumnos/as a clases de música en centros de enseñanza musical se recoge en la figura nº 5, donde observamos que la mayoría no acuden a clases de música. Sin embargo, hay una minoría de formación muy diversa que recibe o ha recibido formación musical. También hemos incluido ser autodidacta como práctica musical ya que no es necesario acudir a clases para aprender música, y los resultados nos muestran que la mitad de los estudiantes, aproximadamente, realizan este tipo de aprendizaje.

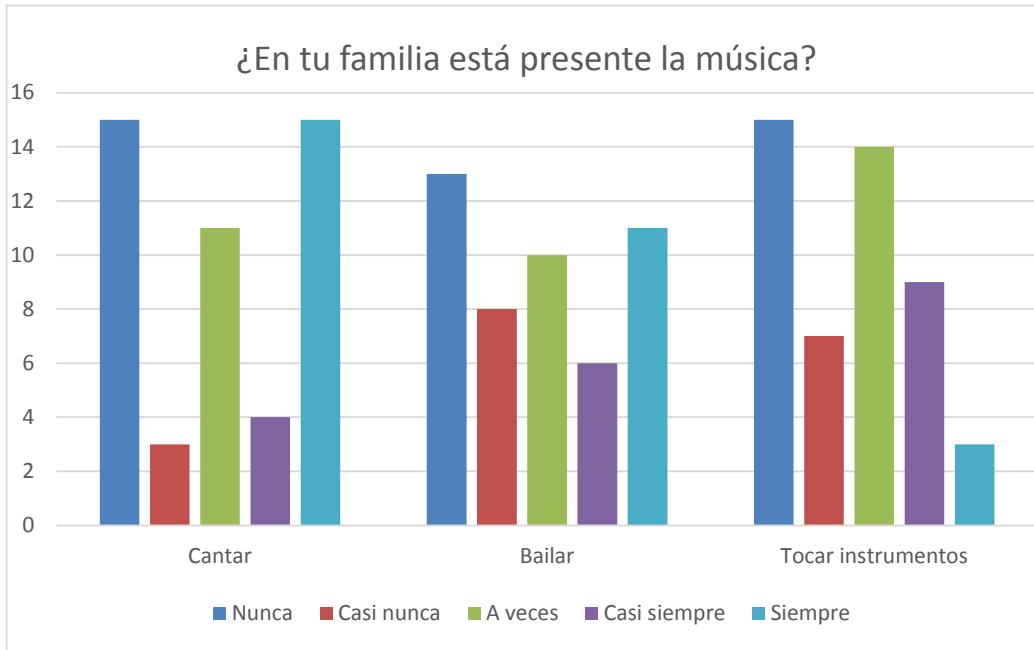


Figura nº 4: Presencia de la música en la familia.

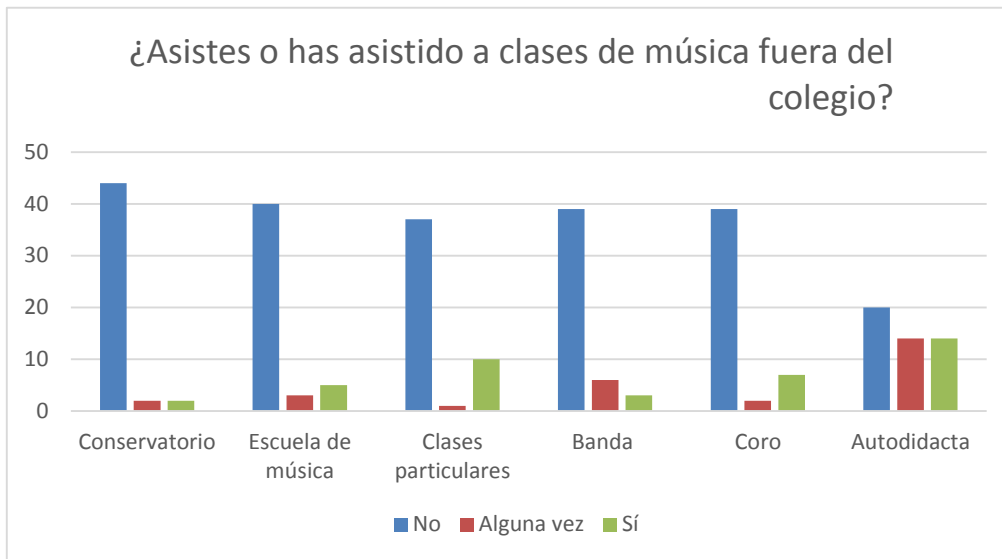


Figura nº 5: Asistencia a clases de música fuera del colegio.

En la figura nº 6, las estrategias que usan los alumnos en la formación que reciben fuera del colegio suelen ser el uso de la partitura, la escucha del audio antes de la práctica, la memorización de las piezas musicales y ensayar repitiendo una y otra vez la pieza para que salga bien. También es llamativo que una de sus estrategias frecuentes sea aprender a tocar de oído. Posiblemente esta estrategia la usen cuando aprenden de forma autodidacta porque en centros de enseñanza musical no se suele enseñar de esa manera.

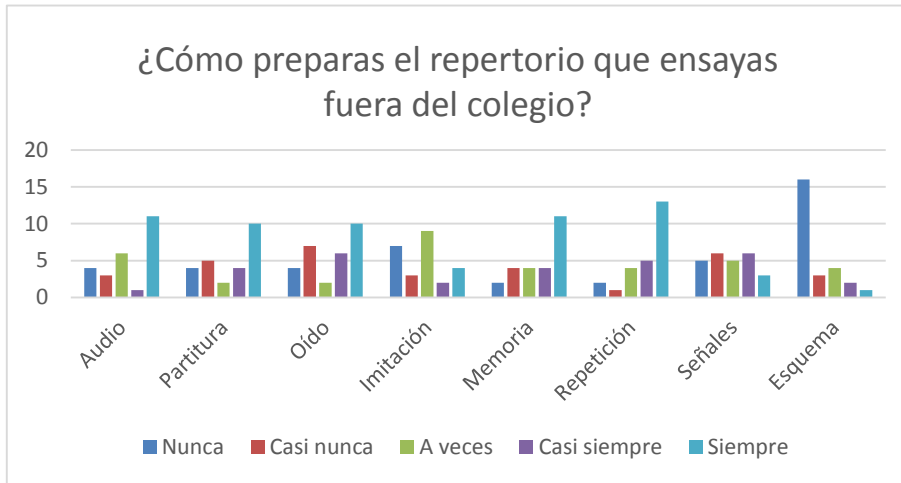


Figura nº 6: estrategias de aprendizaje usadas fuera del colegio.

Por último, haciendo referencia las prácticas musicales que realizan en la clase de música del colegio, analizamos los siguientes gráficos.

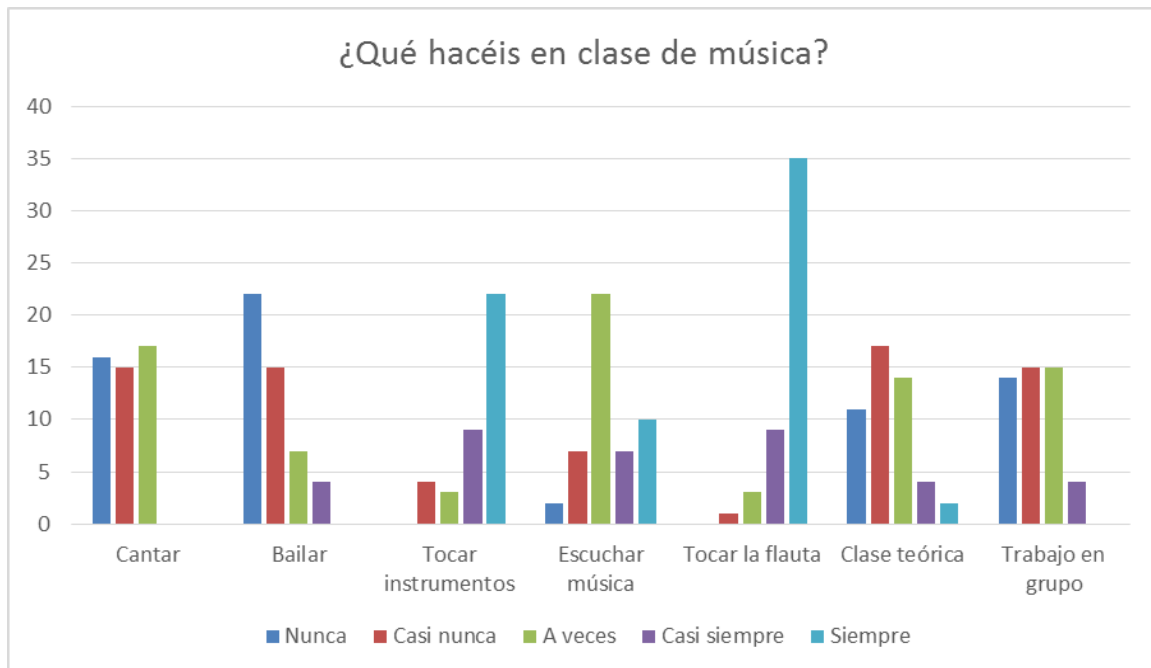


Figura nº 7: Actividades realizadas en clase de música del colegio.

Como podemos observar en la figura nº 7, la práctica central de la asignatura es la interpretación con la flauta, aunque también se incluye la exploración de otros instrumentos, en concreto de pequeña percusión. La escucha musical es otra actividad que se realiza con

frecuencia y que, en comparación con la figura nº 2, los alumnos/as muestran una contradicción en lo que entienden por su música y la música de la clase del colegio. La profesora también incluye actividades teóricas que fortalecen la práctica pero no quiere basar toda la enseñanza en ellas ya que considera que la música tiene un carácter práctico. Las actividades que menos realizan en clase de música son cantar y bailar. Esto llama la atención ya que en la figura nº 4 pudimos ver que esas actividades se realizan con frecuencia en sus casas. Además se lleva a cabo un aprendizaje más individualizado que grupal y las canciones se suelen ensayar en casa como vemos en el siguiente gráfico (figura nº 8).



Figura nº 8: ensayar en casa.

Las estrategias que se utilizan en la clase de música del colegio se centran, como nos indica la figura nº 9, en usar la partitura siempre, mirar qué notas hay que tocar y colorearlas cada una con el color asignado, aunque también a veces se mira el ritmo que tienen que seguir. Las que se realizan con menos frecuencia o nunca son escuchar la canción que se va a ensayar y el trabajo en grupo.

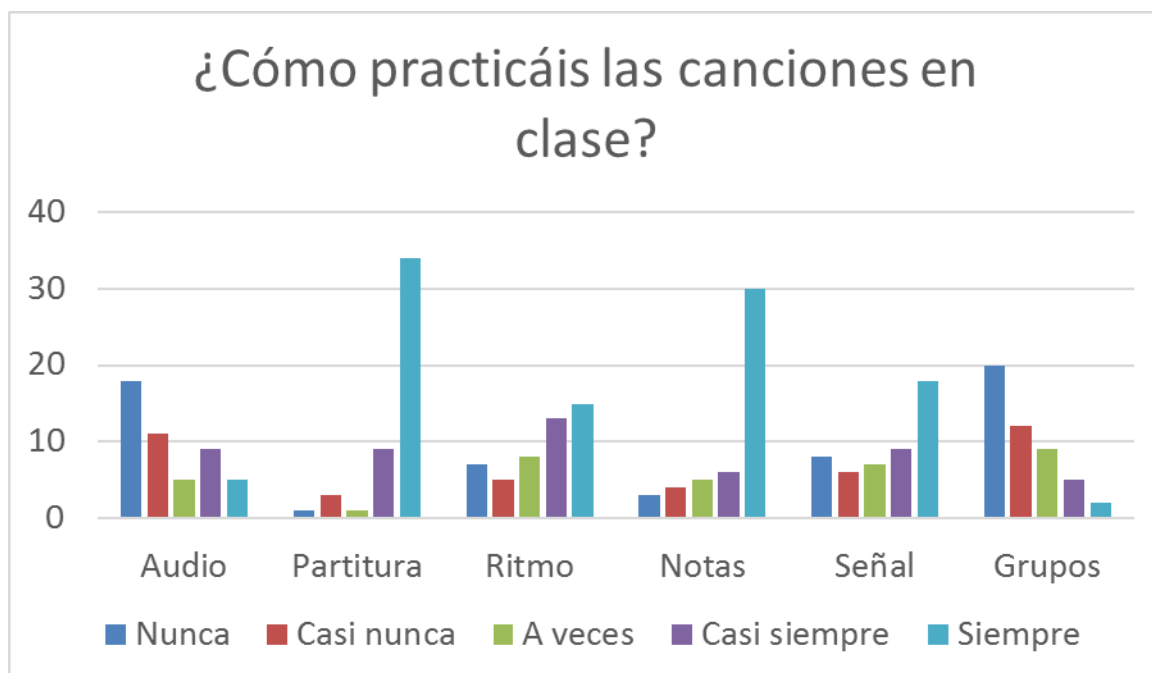


Figura nº 9: estrategias de aprendizaje usadas en clase de música del colegio.

La figura nº 10 representa el papel que juegan tanto la profesora como los alumnos. La autoridad y el poder de decisión lo tiene la profesora, que no solo decide el repertorio sino que también dirige el aprendizaje de los alumnos. Los alumnos pasan a un segundo plano en el proceso de enseñanza –aprendizaje aunque se tienen en cuenta sus intereses con el objetivo de fomentar la motivación de los mismos.



Figura nº 10: Elección del repertorio.

Por todo ello, podemos identificar algunos problemas que queremos resolver: fomentar el trabajo en grupo, permitir que los alumnos decidan sobre su aprendizaje y tratar de resolver la brecha entre la música de colegio y sus prácticas vernáculas realizadas en sus casas o con amigos/as.

4.7. Descripción de la intervención

La intervención tiene como principal objetivo conocer el estilo de aprendizaje que utilizan los estudiantes ante una práctica musical. Para ello se les ha planteado un plan de trabajo abierto y sin dirección de un agente externo, y así permitir el desarrollo de las técnicas de aprendizaje que ellos utilizan.

Esta actividad se basa en el estudio de Lucy Green (2008) sobre cómo es el aprendizaje de los músicos populares. En ese estudio, como explicamos en el marco teórico, Lucy Green identificó cinco características principales de las prácticas de aprendizaje informal de los músicos cuando están fuera del ámbito educativo:

- Los estudiantes siempre comienzan con la música que conocen y gustan. Debido al periodo tan breve de trabajo, los alumnos han escogido la canción entre las que les hemos ofrecido para que no gasten tiempo en buscar por Internet. De todas formas las canciones atendían a diferentes géneros musicales para que entre ellas pudieran elegir la que más le gustaba.
- La principal práctica de aprendizaje consiste en copiar grabaciones de música real de oído. En la actividad les hemos ofrecido los audios de las canciones pero también la partitura por si necesitaban para tener más clara la melodía de la canción.
- El aprendizaje se lleva a cabo solo y, fundamentalmente, en grupos de amigos, en su mayoría sin orientación o supervisión de adultos. En la actividad los estudiantes se han organizado en grupos de amigos y la profesora y yo hemos adoptado el papel de observador sin intervenir en la actividad.
- El aprendizaje no está progresivamente estructurado de simple a cada vez más complejo, sino holístico, idiosincrásico y casual. El estilo de aprendizaje lo marcaban los propios alumnos. Conociendo el objetivo, se tenían que organizar de la manera que consideraran más adecuada.

- Escuchar, actuar, improvisar y componer están integrados en todo el proceso de aprendizaje. Los alumnos/as podían realizar cualquier técnica musical, no se les prohibió nada.

La intervención se ha llevado a cabo los días 2 y 3 de mayo en dos clases de tercer ciclo de Educación Primaria, una de quinto y otra de sexto. Se han utilizado las sesiones de música y plástica en ambos cursos para poder realizar a tiempo la intervención. Los recursos disponibles en el centro escolar para esta intervención han sido ordenadores e instrumentos musicales de pequeña percusión. Además se han necesitado las fotocopias de los informes de observación, partituras y audios.

La intervención ha consistido en el aprendizaje de una canción. Para ello hemos seguido el siguiente plan de trabajo. Primero presentamos la actividad, no como una tarea de clase sino como un taller de música para enmarcarla en un contexto más informal, a pesar de estar en el aula del colegio. Luego los alumnos/as se han organizado en grupos de unos cinco alumnos/as. Hemos dejado que ellos se pusieran con quienes quisieran para respetar la afinidad que tienen entre los compañeros y así poder fomentar un ambiente más cómodo de trabajo. Luego si había alumnos que no tenía grupo podía integrarse en alguno de los se habían formado. A continuación hemos numerado los grupos y nombrado un secretario en cada uno, el cual, con ayuda de los compañeros, ha tenido que rellenar un informe en donde han explicado todo lo que han hecho para lograr el objetivo de la actividad. Después les hemos presentado los recursos e instrumentos musicales que pueden utilizar, que son los que dispone el colegio, y una serie de canciones de diferentes géneros musicales para que eligieran entre ellas la que querían montar. Los géneros musicales responden a los q ellos han manifestado según sus hábitos de escucha. Las canciones se podían repetir para no impedir en cierto modo la libre elección. La lista de canciones era la siguiente:

- BSO Piratas del Caribe (He's a pirate)
- BSO Piratas del Caribe (The medallion calls)
- BSO Guerra de las Galaxias
- Fiesta Pagana (Mago de Oz)
- El sonido del silencio (Simon & Garfunkel)
- Ritmo Sabroso
- Sevillana antigua (popular andaluza)

- Oh when the saints (Louis Armstrong)
- Despacito (Luis Fonsi)
- Déjame (Los Secretos)
- 16 añitos (Dani Martín)

Además se les ha recordado que tienen que trabajar en equipo y respetando a los demás compañeros y al material que nos han prestado. Una vez que se han explicado las indicaciones de la actividad hemos dado paso al tiempo de trabajo. En ese tiempo la profesora de música y yo hemos ido observando cómo trabajaban y hemos rellenado un informe de observación. Como producto final de la actividad se indicó a los alumnos que en los últimos diez minutos de la segunda sesión se grabarían las composiciones de cada uno de los grupos.

5. RESULTADOS

Para realizar un análisis cualitativo de los resultados que hemos obtenido en la intervención, utilizaremos principalmente el informe de los alumnos aunque también incorporaremos datos desde la perspectiva del profesor. Además el análisis se ha organizado según las siguientes categorías: repertorio, instrumentos, dinámica de grupo y estilo de aprendizaje. Y para concretar mejor el análisis indicamos que en la clase de 5° EP se formaron cuatro grupos de trabajo y en la clase de 6° EP dos grupos de trabajo.

Repertorio

En relación a la elección de la música, se han producido tres hechos que se han generalizado en casi todos los grupos. Para empezar mientras se les presentaban las canciones, los grupos hacían un primer descarte en base al conocimiento que tenía de cada canción. Si no la conocían la descartaban. Posiblemente esto ocurre porque los alumnos/as creen que pueden afrontar mejor la actividad si poseen un conocimiento previo de lo que van a interpretar.

También se produjo alguna repetición del repertorio. Pero eso estaba previsto. Ya nosotros tuvimos que realizar la búsqueda de los géneros musicales y establecer una serie de canciones para que cada grupo eligiera una de ellas, asique no quisimos interferir más en su decisión y permitimos la repetición de repertorio.

Del mismo modo, algunos grupos realizaron cambios de canción durante la primera sesión de la intervención.

“Nos costaba mucho tocar despacito y cambiamos de partitura” (Grupo 2, 6° EP)

Una de las razones, como vemos en el argumento aportado por este grupo, fue la dificultad que encontraron en la canción. Incluso dicho grupo cambió dos veces de canción. Nosotros pensamos que posiblemente también tomaron mucha relevancia las influencias sociales y grupales.

Las piezas que finalmente han escogido los grupos han sido la banda sonora de la Guerra de las Galaxias, la banda sonora de Piratas del Caribe y la maldición de la Perla

Negra, y “Despacito” de Luis Fonsi. La primera de ellas ha sido elegida por los dos grupos de 6° EP y sus razones han sido:

- “Porque es fácil y chula” (Grupo 1)
- “Porque era la más sencilla.” (Grupo 2)

Por tanto los criterios que han establecido para la elección del repertorio han sido el nivel de dificultad de la canción y sus preferencias y gustos musicales.

El tercer grupo de 5° EP que ha escogido la banda sonora de Piratas del Caribe ha utilizado este argumento:

- “ Porque nos gustaba el ritmo.” (Grupo 3)

En este caso han entrado en juego lo que les sugiere la música y las sensaciones que les provoca, por lo que también influyen sus preferencias y gustos musicales.

Los demás grupos de 5° EP han elegido la canción “Despacito” de Luis Fonsi y han justificado de la siguiente manera:

- “ Porque nos la sabemos de memoria.” (Grupo 1)
- “Porque es famosa.” (Grupo 2)
- “Porque es divertida, nueva, está de moda y nos gusta.” (Grupo 4)

Las tres justificaciones se pueden resumir en preferencias y gustos musicales como criterio principal. Sin embargo albergan criterios secundarios que también han influido de manera importante en su elección. Los criterios a los que nos referimos son el hecho de que la canción sea muy conocida y tenga éxito, y el hecho de que si me la sé de memoria voy a tener mayor facilidad en el proceso de aprendizaje. Este aspecto también fue investigado en el cuestionario inicial y obtuvimos los resultados mostrados en la figura nº 3. En ella podemos observar que una gran mayoría de alumnos/as escuchan música que tiene éxito y reconocimiento popular. Véase que la opción de nunca ni siquiera se ve reflejada en el gráfico ya que ningún alumno ha aportado datos para esta información.

Instrumentos

Los instrumentos con los que contábamos para la actividad eran todos de pequeña percusión, aunque los alumnos también podían utilizar la flauta o recurrir a otro tipo de técnica como cantar o bailar.

Todos los grupos han utilizado una diversidad de instrumentos para interpretar sus canciones. Posiblemente lo han decidido así como forma de integrar a todos los miembros del grupo, es decir, como requisito de participación.

Por otro lado, casi todos los grupos han justificado su elección de instrumentos:

- “ Porque eran los que pegaban con la canción.” (Grupo 1, 5º EP)
- “ Pensamos que son los más apropiados para la canción.” (Grupo 2, 5º EP)
- “ Porque se parecían a los instrumentos de la canción.” (Grupo 3, 5º EP)
- “ Porque musicalmente acompañan muy bien.” (Grupo 2, 6º EP)

Por tanto, los dos criterios en los que se pueden englobar estas argumentaciones son la imitación de los instrumentos de la canción y la relación de los instrumentos con el estilo musical de la canción.

Además han atribuido a los instrumentos una funcionalidad. La mayoría de los grupos han utilizado la flauta y el xilófono para hacer la melodía, e instrumentos de percusión de sonido indeterminado para realizar el acompañamiento. También ha habido dos grupos que han cantado la melodía de la canción de “Despacito”. Las profesoras de música no formamos parte de las decisiones de los instrumentos ni de su funcionalidad, todo fue decisión de los alumnos/as.

Dinámica de grupo

La dinámica principal de esta intervención era el grupo cooperativo. Es decir, todos los miembros del grupo debían organizarse, coordinarse y tomar decisiones para solucionar problemas y conseguir el objetivo planteado. Recordamos que uno de los problemas que justifican esta intervención fue que el trabajo en grupo no suele ser muy habitual como nos indicaba la figura nº 7.

Sin embargo, en los grupos que se formaron se establecieron diferentes dinámicas que atendían, sobre todo, a la aparición de la figura del líder, a la integración y participación de todos los miembros del grupo y al ambiente de trabajo.

En cuanto al liderazgo, se dieron los dos extremos ya que en un grupo (grupo 1 de 5° EP) hubo tres líderes que organizaban el trabajo, y por otro lado un grupo (grupo 1 de 6° EP) donde no surgió ningún líder sino que todos aportan ideas y toman las decisiones juntos. En un punto intermedio, en la mayoría de los grupos un miembro del grupo dirigía y organizaba el proceso de aprendizaje.

En general, hubo una participación muy activa durante toda la intervención. Aun así, al principio de la intervención algunos alumnos no conseguían integrarse en sus grupos. Un caso, por ejemplo, fue el de una niña que estaba en silla de ruedas debido a una lesión en la pierna. Ella no podía moverse alrededor de la mesa de trabajo o agruparse para ensayar, por lo que necesitaba que sus compañeros de grupo (grupo 2, 5° EP) se acercaran a ella. Al final consiguió integrarse captando la atención de sus compañeros. Otro caso fue el de un niño que al principio no conseguía integrarse en su grupo (grupo 1, 5° EP). Este hecho fue observado por la profesora y por sus compañeros:

“Al principio el único niño del grupo le cuesta integrarse, pero poco a poco lo consigue.” (Observación de la profesora de música)

“ Bueno MA no se empeñaba en hacerlo bien y cuando estábamos decidiendo quién iba a cantar la canción de despacito MA se estaba riendo de los demás pero luego lo arreglamos diciéndole que o se empeñaba o iba a salir todo fatal.” (Informe del grupo 1, 5° EP)

También destacamos la pasividad con la que se condujeron dos niñas en su grupo (grupo 2 de 6° EP) durante la primera sesión de la intervención. Esto fue debido al carácter introvertido de una de ellas y al reciente ingreso al centro de la segunda. La aparición del líder en la segunda sesión mejoró la integración de ambas.

Por último, el ambiente de trabajo fue muy positivo. Todos los grupos estaban centrados y motivados. También es cierto que al inicio, después del planteamiento de la actividad y durante la exploración de instrumentos, el ambiente estaba algo disperso y los

alumnos parecían confusos y no sabían cómo comenzar a trabajar. En relación con los resultados que obtuvimos en el cuestionario inicial con respecto al trabajo en grupo podemos decir que muy pocas veces suele trabajar de esta manera tal y como nos mostraba la figura nº 7.

Estilo de aprendizaje

Para determinar el estilo de aprendizaje predominante que han llevado a cabo los alumnos/as en el desarrollo de la intervención utilizaremos los aspectos que propone Folkestad (2006).

La situación se refiere al contexto físico donde se ha desarrollado el aprendizaje. En el caso de esta intervención, se ha desarrollado en un aula de un centro escolar. Sin embargo, el aula solo determinaba el espacio de trabajo ya que la actividad se ha definido como taller de música.

El estilo de aprendizaje se refiere al carácter formal, no formal o informal del proceso de aprendizaje. En la actividad todos los grupos han utilizado la partitura para aprender la melodía de la canción. Aunque el acompañamiento rítmico lo han sacado de oído pero sin utilizar el audio de la canción, porque se lo sabían de memoria o porque seguían el ritmo de la melodía.

La estrategia de tocar de oído no ha sido muy usada, salvo para crear el acompañamiento rítmico. También usaron la memoria para recordar su intervención en la interpretación y para montar la canción, ya que conocían y se sabían la canción. Tuvieron que hacer memoria de la canción porque ningún grupo en ningún momento pidieron el audio para escuchar la canción, y eso que estaba disponible. Y la estrategia por excelencia fue el uso de la partitura. Todos los grupos pidieron partitura. Además en ella, algunos grupos, pusieron el nombre debajo de cada nota o pintaron la partitura según un sistema de colores utilizado en la clase de música (a cada nota le corresponde un color), incluso utilizaron un papel de apoyo para recordar los colores de cada nota.

Sin embargo, aunque usaron la partitura para tocar la melodía, para el acompañamiento si usaron, como hemos dicho otras estrategias, como tocar de oído, imitar o memorizar, que son estrategias que, como vimos en la figura nº 6, cuando asisten a clases de

música fuera del centro escolar sí llevan a cabo con mucha frecuencia, sobre todo la escucha y la memoria.

El proceso de aprendizaje que los alumnos desarrollaron se puede estructurar en dos etapas, que coinciden con las dos sesiones de la intervención.

En primer lugar la fase de exploración y descubrimiento. En la primera sesión de la intervención los alumnos/as se familiarizaron con los instrumentos, exploraron su sonoridad y determinaron los que iban a utilizar. Durante esa sesión hubo numerosos cambios de instrumentos por la dificultad técnica, por el nivel musical de los miembros del grupo o por intentar buscar instrumentos que encajaran con el estilo musical.

“Un instrumento era difícil de tocarlo pero lo cambiamos por otro instrumento”
(Grupo 4, 5º EP)

“Empezamos teniendo maracas, pero luego las cambiamos por un xilófono, un tambor, unos cascabeles y una flauta.” (Grupo 2, 6º EP)

En segundo lugar, el montaje y los ensayos. En la segunda sesión los grupos realizaron el montaje de su canción. Le dieron una estructura con las respectivas entradas de los instrumentos y la ensayaron a base de repartirla una y otra vez.

“Hemos ido practicando y diciendo en qué parte había que tocar cada instrumento”
(Grupo 1, 6º EP)

“Hemos estado estudiándola en nuestras casas todo lo que hemos podido, con todas nuestras ganas y por ahora está dando sus frutos. Cada vez estamos acercándonos a nuestras metas” (Grupo 1, 5º EP)

Este último grupo parece ser que la ensayó en casa, aunque no podemos saber si el grupo entero o algunas personas. Pero mostraron mucho interés en conseguir el objetivo. Con respecto a ensayar en casa, en el cuestionario inicial descubrimos que la gran mayoría suele ensayar el repertorio de la clase de música en casa como observamos en la figura nº 8.

Durante el proceso de aprendizaje hemos observado diferentes acciones que los grupos realizaron para aprender a tocar la canción. Se analizarán aspectos de grupos concretos ya que no todos los grupos han utilizado las mismas estrategias.

Aunque todos los grupos usaron partitura, en el grupo 1 de 5º EP, además, utilizó el sistema de colores que la profesora les enseñó en clase de música. Pusieron como apoyo en un papel aparte qué color le correspondía a cada nota y así poder colorear las notas de la partitura. Otros pusieron debajo de cada pentagrama el nombre de las notas. El hecho de hacer señales en la partitura es muy común en la clase de música, como vemos en la figura nº 9.

Por otro lado, otros dos grupos de 5º EP cantaron la canción. En los datos recogidos en el cuestionario pudimos ver que en la clase de música no es habitual cantar o entonar canciones como podemos observar en la figura nº 7, hecho que influyó en la decisión de estos grupos. Además dentro de la pregunta sobre qué les gustaría hacer en clase de música, una de las respuestas que se repitió bastante fue cantar.

En lo que se refiere a la posesión de las decisiones de la actividad, la profesora de música y yo no hemos intervenido o dirigido en ningún momento el aprendizaje, que ha sido abierto y auto-regulado.

El aprendizaje de la canción fue grupal, utilizando la estrategia de grupos cooperativos. Los alumnos/as se agruparon con sus amistades lo que nos pareció muy positivo para el ambiente de trabajo. Todos los grupos trabajaron y se coordinaron muy bien. En concreto un grupo de 6º EP (grupo 1) fue el que mejor reflejó este tipo de estrategia ya que todos eran protagonistas del aprendizaje y nunca tomaban una decisión sin la aprobación de los demás.

Además la profesora de música y yo no interferimos en el aprendizaje. Muchos alumnos venían a preguntar cómo se tocaba un instrumento, cómo era el ritmo de la canción o simplemente que no sabían qué hacer. Pero no podíamos decirles nada para que afrontaran las dificultades por ellos mismos, sin ninguna supervisión.

Como observamos en la figura nº 10, las decisiones siempre las toma la profesora de música, no solo para el repertorio sino en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello

la intervención permite a los alumnos tener más protagonismo en su aprendizaje y si necesitan ayuda recurrir a un igual para resolver sus problemas.

En general, los líderes organizaron y establecieron la estructura de la interpretación. Para ello marcaban cuando tenían que tocar cada uno de los compañeros/as del grupo. En concreto, en el grupo 1 de 6º EP uno de los miembros marcó el ritmo con las baquetas para empezar su interpretación y crearon una introducción musical detrás de la cual entraban el resto de instrumentos. Además otro de ellos intentó poner una caja china al tambor.

Por el contrario, en el grupo 2 de 6º EP las dos compañeras se mostraron pasivas durante la primera sesión de la intervención. En relación con este dato queremos resaltar lo que explicaba Lucy Green. El hecho de que un participante esté observando sin hacer nada no significa que esté aprendiendo. Las dos niñas consiguieron integrarse en el grupo y tener su parte de acompañamiento.

Con respecto a la intencionalidad, los grupos han dirigido su aprendizaje hacia el objetivo de la intervención, es decir, hacia la interpretación de la canción, hacia tocar la canción, no hacia cómo aprender a tocar. Esto es debido a que se ha presentado la actividad dentro de un marco musical no pedagógico.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. Valoración de los resultados

Una vez analizados los resultados obtenidos a través del cuestionario inicial y de los informes de observación, damos paso a la valoración de las ideas más relevantes que hemos sacado tras la intervención.

Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje que pueden darse en el ámbito musical pueden ser, según Folkestad (2006), formal e informal. Sin embargo, a través de Eschach (2007) descubrimos que en cualquier ámbito educativo podemos clasificar los estilos de aprendizaje en formal, no formal e informal. En este sentido, definimos la intervención como informal ya que se ha caracterizado por la libre elección, el aprendizaje autorregulado sin supervisión externa y la finalidad de hacer música. Por otro lado, también encontramos aspectos que nos hacen definir los estilos de aprendizaje de los estudiantes que han participado como no formales: el aula fue el espacio de trabajo, el uso de estrategias formales (partitura) y la búsqueda de la música por parte de un agente externo. De todas maneras, salvo estos aspectos y otras limitaciones, podemos concluir que el de estilo aprendizaje predominante ha sido el estilo informal.

Organización de los grupos

Los grupos que se formaron en la intervención realizaron un trabajo cooperativo, en el que todos los miembros estaban integrados en la tarea colectiva, tal y como establece Green (2008) en su teoría de los grupos cooperativos, propia del aprendizaje informal. Además queremos señalar la aparición de la figura de líder, como hemos venido explicando en el análisis de resultados, que ha guiado y dirigido a la perfección el proceso de aprendizaje obteniendo así resultados de mayor calidad que en un aprendizaje individual (Londoño, 2005).

Valorando desarrollo de los grupos cooperativos según las características del aprendizaje informal que planteó Green (2008), podemos señalar los siguientes aspectos:

- Los estudiantes escogieron las canciones que conocían y que les gustaban. Las canciones que desconocían las descartaron desde el primer momento.

- La melodía de las canciones se la sabían de memoria aunque se apoyaron en la partitura para saber las notas. El acompañamiento rítmico lo tocaron de oído pero intentando imitar el ritmo de la melodía. No escucharon los audios de las canciones.
- Los propios alumnos/as eligieron con qué compañeros ponerse. Ellos formaron los grupos. Además no tuvieron orientación ni supervisión durante la intervención. Ellos regularon su aprendizaje.
- La práctica no ha sido muy casual porque fue planteada, no ocurrió de forma espontánea. Sin embargo, la forma de trabajar y las estrategias que usaron si fueron holísticas e idiosincrasias.
- En cuanto a la escucha, la actuación, la improvisación y la composición no estuvieron muy presentes en el proceso de aprendizaje, salvo la composición de algunos grupos de un fragmento rítmico para empezar o para finalizar la interpretación

Interpretaciones finales

La intervención ha resultado ser muy significativa para todos los grupos. Todos se sienten contentos y satisfechos con los resultados que han obtenido. Por ello encuentran sentido a toda la experiencia que han vivido, los conocimientos que han aprendido con sus compañeros y la motivación que aumentaba a cada paso que daban. (Rusinek, 2006)

6.2. Cumplimiento de los objetivos

Los objetivos que nos planteamos al inicio de la investigación se han cumplido de forma satisfactoria.

El primer objetivo era conocer los modelos o estilos de aprendizaje que se dan en la cultura musical. Tras un largo periodo de búsqueda de información y revisión bibliográfica, hemos conocido diferentes estilos de aprendizaje, desde los más generales que se pueden aplicar a cualquier contexto hasta los más concretos que se aplican al aprendizaje de la música. Por tanto, hemos conseguido no solo hemos cumplido el objetivo sino que llegado más allá de nuestras expectativas.

El segundo objetivo consistía en conocer el estilo de aprendizaje que los alumnos/as usan para conseguir su formación musical. Se trataba de averiguar cómo los niños aprenden música, teniendo en cuenta tanto sus hábitos y prácticas musicales que realizan fuera del colegio como las prácticas musicales que desarrollan en el aula de música del colegio,

además de las estrategias que usan cuando aprenden piezas musicales. Para ello se ha diseñado un cuestionario inicial con el que diagnosticar el perfil de los estudiantes, del cual hemos obtenido, como hemos visto, muy interesantes y que justifican en gran medida la intervención.

El último objetivo fue observar e identificar la disposición, la reacción y la actitud de los alumnos/as en una práctica musical en un ambiente informal, para obtener por sí mismos el aprendizaje musical. Para este objetivo diseñamos una intervención que consistía en una práctica musical informal en la que el alumnado regulaba su aprendizaje, tomaba las decisiones y solucionaba los problemas que se le presentaran, sin ayuda de un docente. De esta forma, pudimos identificar las estrategias que utilizan y el estilo de aprendizaje que resulta significativo para ellos.

6.3. Limitaciones

En este trabajo se han tenido que solventar algunas limitaciones, de las cuales unas se han podido superar en su totalidad y otras parcialmente. A continuación enunciaremos dichas limitaciones que han dificultado el desarrollo de la intervención.

Una de las principales limitaciones fue la fecha de realización de la intervención. Durante la primera semana de prácticas docentes, con motivo de la celebración de la feria del libro, los alumnos/as dedicaban sus clases a terminar el decorado de los pasillos del centro y a ensayar y representar sus actuaciones de teatro, además de ver las actuaciones de otros cursos. Por tanto se tuvo que atrasar la intervención a los dos días lectivos de la feria de Sevilla. Tampoco se dedicó más tiempo a la intervención porque se hubiera retrasado la entrega del trabajo. De todas formas, este hecho hizo que la intervención supusiera un reto para los alumnos lo que los hizo motivarse aún más y descubrir lo que eran capaces de hacer. En relación a esa limitación no todos los alumnos/as que hicieron el cuestionario inicial estuvieron durante la intervención porque faltaron esos dos días.

Otra de las limitaciones fueron los escasos recursos de los que disponía el centro ya que solo contábamos con el ordenador de la mesa del profesor y escasos instrumentos de pequeña percusión. Lo ideal hubiera sido que cada grupo tuviera al menos un ordenador y auriculares para escuchar los audios. Para solventarlo tuvimos que interceder con la búsqueda de partituras y audios de canciones concretas aunque de distintos géneros, con el fin de que

los alumnos/as no perdieran tiempo de trabajo en buscar repertorio en un ordenador. También hubiera sido ideal que todos hubieran tenido oportunidad de utilizar una variedad de instrumentos aunque se han podido manejar con los instrumentos disponibles y los han compartido con los todos los compañeros/as.

Otra de las limitaciones importantes ha sido la recogida de datos. Esta intervención requería una recogida de datos usando como instrumento base la grabación en vídeo de todo el proceso de la práctica musical. Sin embargo, debido al respeto y protección del menor, no se ha podido llevar a cabo. Además en la carrera no he recibido formación suficiente para analizar los datos con más precisión, usando el software específico para ello. Como alternativa se han diseñado informes de observación tanto para el alumnado como para los docentes con el objeto de obtener datos desde una visión interna y externa de la intervención. Además se han hecho grabaciones de audio de las interpretaciones que han resultado en cada uno de los grupos. Los enlaces de dichas grabaciones serán incluidos en este trabajo.

Por último, decir que, aunque la intervención se podría haber desarrollado durante dos días más para obtener resultados más completos, hemos conseguido los objetivos que nos hemos propuesto y la experiencia ha sido muy enriquecedora en vistas a nuestra futura labor docente.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asenjo, E., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. En M. Asensio, C. G. Rodríguez, E. Asenjo & Y. Castro (Eds.), *Museos y Educación. Series de Investigación Iberoamericana de Museología*, año 3, vol. 2, 39-53.
- Campbell, P. S. (2002) The musical cultures of children. En L. Bresler & C. Marme Thompson (Eds) *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum* (Dordrecht, Kluwer), 57–69.
- Casas-Mas, A. 2013. Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en clásico, flamenco y jazz. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid, España. Enlace web: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/14310>. Última consulta en fecha: 03/05/2017.
- de Dios, M. S. O., & Vigil, M. C. G (2015). Estilos de aprendizaje: “Estilos de aprender y pensar” basados en el Modelo de Aprendizaje de David Kolb. Licenciatura en nutrición. Facultad de salud pública y nutrición. Universidad autónoma de Nuevo León, México. Enlace web: http://www.academia.edu/20438942/Estilos_para_aprender_y_pensar. Última consulta en fecha: 03/05/2017.
- Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Revista Eidos* 5, 5-11. Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning.. *British Journal of Music Education*, 23, 135-145.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate Publishing, Ltd.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: Current research in the classroom. *International journal of music education*, 24(2), 101-118.

- Green, L., & Walmsley, A. (2006). *Classroom resources for informal music learning at key stage 3*. Paul Hamlyn Foundation, special project, Teacher's resources: Section 2. Institute of Education, University of London.
- Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. *Music Education Research*, 10(2), 177-192.
- Green, L. (2012). Musical "learning styles" and "learning strategies" in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40(1), 42-65.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jeanneret, N., Mclellan, R., & Stevens-Ballenger, J. (2011). *Musical Futures: An Australian perspective. Findings from a Victorian Pilot Study*. Melbourne, Australia: Graduate School of Education, University of Melbourne.
- Lemos de Ciuffardi, V. N. (2000). Rasgos de personalidad asociados con la ejecución de determinados instrumentos musicales. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol.17, 1-20.
- Londoño, F. (2005). Un análisis sobre la dinámica de los grupos de investigación en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13(1), 184-203.
- López, J. M. T. (2011). intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, extra-serie, 283-307.
- Lopez, N. A. V. (2010). *Estrategias de aprendizaje*. Góndola: Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias, 5(1), 27.
- Montaño Armijos, M. D. J. (2012). *Dos estilos de aprendizaje y su aplicación en la enseñanza superior*. Enlace web: <https://www.dspace.espol.edu.ec>. Última consulta en fecha: 12/05/2017.

- Nicolás, A. M. B., & Romero, J. V. G. (2015). Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones. *El Artista*, (12), 74-98.
- O'Neill, S., & Besspflug, K. (2012). Musical Futures comes to Canada: Engaging students in real-world music learning. *Canadian Music Educator*, 53(2), 25-34.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349 a 19420.
- Rusinek, G. (2006). El aprendizaje significativo en educación musical. *Doce notas*, 54, 17-18.
- Simón Simón, V.(2011) “Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO”, *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*,26. Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> . Última consulta en fecha: 03/05/2017
- Sloboda, J. A. (2015). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J. & Donnert, K. (2007). Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5(3), 477-496. Fecha de última consulta: 13/05/2017
- Varela-Ruiz, M. E. (2006). *Estilos de aprendizaje*. Mensaje bioquímico, 30. Enlace web: <http://bq.unam.mx/mensajebioquimico>. Última consulta en fecha: 03/05/2017
- Varvarigou, M., & Green, L. (2015). Musical ‘learning styles’ and ‘learning strategies’ in the instrumental lesson: The Ear Playing Project (EPP). *Psychology of Music*, 43(5), 705-722.

8. ANEXOS

ANEXOS 1: CUESTIONARIO INICIAL

Niño____ / Niña____

Edad:

Curso:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
2. ¿Con qué frecuencia escuchas los siguientes géneros musicales?					
Pop					
Rock					
Flamenco					
Reggaeton					
Rap					
Música clásica					
Heavy metal					
Jazz					
Rock and roll					
Blues					
Reggae					
Electrónica					
Electrolatino					
Latino (salsa, cumbia, bachata)					
Bandas sonoras de cine					
Marchas de semana santa					
Chirigotas					
Otro:					
3. ¿Cuándo sueles escuchar música?					
Cuando leo, estudio o hago los deberes					
Mientras realizo actividades rutinarias (aseo, cosas de casa,...)					
Durante las actividades de ocio (jugar al ordenador, chatear, hacer deporte...)					
Cuando viajo (transporte público o particular)					
Cuando estoy con amigos/as					
Otro:					
4. ¿Dónde sueles escuchar música?					
En casa					
En el coche					
En el colegio					
En el teatro					
En la calle					
Otro:					

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
5. ¿Cuánto tiempo escuchas música al día?					
Menos de 1 hora					
Entre 1 y 3 horas					
Más de 3 horas					
6. ¿Sueles escuchar música mientras están realizando alguna actividad?					
7. ¿Cómo te enteras de las novedades musicales?					
Televisión					
Radio					
Internet					
Amigos/as					
Familia					
Otro:					
8. ¿Sueles elegir música que se adapte a tu estado de ánimo?					
9. ¿Te gusta la música que tiene éxito y es muy conocida?					
10. ¿Te gusta que la música sea innovadora?					
11. ¿En tu familia está presente la música?					
Cantar					
Bailar					
Tocar instrumentos musicales					
12. ¿Asistes a conciertos?					
13. ¿Tocas algún instrumento?					
14. ¿Asistes o has asistido a clases de música fuera del colegio?	Si	No	Alguna vez		
Conservatorio					
Escuela de música					
Clases particulares					
Banda					
Coro					
Soy autodidacta					

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
En caso afirmativo, ¿qué repertorio ensayas?					
Música clásica					
Música tradicional					
Bandas sonoras					
Semana santa					
Pop					
Rock					
Flamenco					
Otro:					
Y... ¿Cómo lo preparas?					
Lo escuchas en audio antes de practicar					
Utilizas partituras					
De oído					
Por imitación					
Lo memorizas					
Lo repites una y otra vez					
Haces indicaciones en la partitura					
Escribes en un papel un esquema simbólico de la canción					
Otro:					
15. ¿Has hecho alguna actuación musical fuera del colegio?					
16. ¿Te gusta la asignatura de música?	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
17. ¿Qué hacéis en clase de música?					
Cantar					
Bailar					
Tocar instrumentos					
Escuchar música					
Tocar la flauta					
Clase teórica					
Trabajos en grupos					
Otro:					
18. ¿Qué instrumentos aprendéis a tocar?					
Flauta					
Percusión					
Guitarra					
Xilófonos					

Otro:					
19. ¿Qué repertorio tocáis o cantáis?	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Música clásica					
Música tradicional					
Bandas sonoras					
Semana santa					
Pop					
Rock					
Flamenco					
Otro:					
20. ¿Quién decide el repertorio que se va a interpretar?					
Profesor/a					
Alumnos/as					
Otro:					
21. ¿Cómo practicáis las canciones en clase?					
Se escucha la canción en audio antes de practicarlas					
Se usa partitura					
Se mira el ritmo					
Se miran las notas					
Se hace alguna señal en la partitura (colores)					
Se trabaja en grupos					
Otro:					
22. ¿Ensayas las canciones en casa?					
23. ¿Participas en clase de música?					
24. ¿Ayudas a tus compañeros cuando no saben algo o cuando te preguntan?					
25. ¿Pides ayuda a tus compañeros cuando no sabes algo?					
26. ¿Has hecho alguna actuación musical en el colegio?					
¿Te gustó?	1	2	3	4	5
27. ¿Qué es lo que te gustaría hacer en clase de música?					

ANEXO 2: INFORME DE LOS ALUMNOS

Grupo:

Curso:

1. Componentes del grupo:

2. Canción elegida:

3. ¿Por qué habéis elegido esa canción?

4. ¿Qué instrumentos habéis utilizado? ¿Por qué esos y no otros?

5. Todos estamos participando:
 - a. Sí
 - b. No
 - c. A veces

6. Indicad, lo más detalladamente posible, el proceso que hacéis para aprender la canción.

7. Señala si ha habido alguna dificultad y cómo la habéis solucionado.

8. ¿Estáis contentos con los resultados que estáis obteniendo?

- a. Sí
- b. No, pensamos que podemos mejorarlo

No, porque.....

ANEXO 3: HOJA DE OBSERVACIÓN DEL PROFESOR

1. Grupo:

2. Canción:

3. Instrumentos:

4. Participación:

5. Proceso:

6. Resultados: