



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

LA UTILIZACIÓN DEL *MUSICOBODYGRAMA* COMO RECURSO
DIDÁCTICO PARA LA AUDICIÓN DE MÚSICA CLÁSICA Y EL
APRENDIZAJE DE SUS CONTENIDOS EN PRIMARIA

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Gemma Maria Moreno Garcia

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Valencia, junio de 2022

A Javier, per tot i més.

Agradecimientos

Quisiera aprovechar estas líneas para mostrar mi gratitud a todas aquellas personas que han hecho posible que esta tesis doctoral se pudiera realizar.

En primer lugar, mi mayor agradecimiento va dirigido a Dña. Ana María Botella Nicolás directora de esta tesis, por su confianza, ayuda, experiencia y profesionalidad, por ser el mejor soporte profesional en todo este proceso.

A mis padres, por ser el apoyo incondicional en todas las decisiones que tomo. A Pablo, por estar cuando yo no estoy. A Daniela y a Alma, a quienes he robado demasiado tiempo de juegos y películas.

A todos mis estudiantes, quienes me enseñan cada día a ser mejor docente y a amar mi profesión. Gracias infinitas también al profesorado que me brindó sus valiosos consejos y experiencia en el diseño del instrumento de investigación que aquí se emplea.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	1
1. Justificación.....	4
2. Preguntas de investigación, objetivos, hipótesis y metodología.....	10
3. Estructura de la investigación.....	15
II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL	19
<i>CAPÍTULO 1. LA AUDICIÓN MUSICAL Y LA EDUCACIÓN AUDITIVA</i>	<i>21</i>
1. Aproximación conceptual al término audición musical	21
2. Percepción auditiva de las diferentes dimensiones de la música	27
3. La educación auditiva. Definición y concepto.....	37
4. La motivación en la educación auditiva	48
5. Propuestas y consideraciones metodológicas.....	55
<i>CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN AUDITIVA Y EL MOVIMIENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....</i>	<i>74</i>
1. El currículo de Música en Educación Primaria	74
2. La educación auditiva en el currículo de la <i>Comunitat Valenciana</i>	81
2.1 Consecución de los objetivos a través de la materia de Música.....	83
2.2 Adquisición de las competencias a través de la educación auditiva.....	92
2.3 Análisis de los contenidos	100
2.4 La evaluación en el aprendizaje de la educación auditiva.....	132
3. El currículo de Educación Física en Educación Primaria.....	178
4. El movimiento y la expresión corporal en el currículo de la <i>Comunitat Valenciana</i>	180
4.1 Consecución de los objetivos a través de la Educación Física.....	182

4.2 Adquisición de las competencias a través del área	183
4.3 Análisis de los contenidos	185
4.4 La evaluación en la materia de Educación Física	216
III. MARCO METODOLÓGICO.....	249
<i>CAPÍTULO 3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN I: LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA AUDICIÓN MUSICAL EN LA ETAPA DE PRIMARIA</i>	
<i>1. Método.....</i>	<i>251</i>
<i>2. Temporalización.....</i>	<i>252</i>
<i>3. Diseño y validación del instrumento</i>	<i>254</i>
<i>3.1 Selección de la muestra</i>	<i>258</i>
<i>4. Aplicación</i>	<i>261</i>
<i>5. Técnicas de análisis de datos.....</i>	<i>263</i>
<i>6. Análisis y resultados.....</i>	<i>263</i>
<i>6.1 Análisis univariante.....</i>	<i>264</i>
<i>6.2 Análisis Bivariante</i>	<i>294</i>
<i>CAPÍTULO 4. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN II: CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL MUSICOBODYGRAMA.....</i>	
<i>1. Método.....</i>	<i>312</i>
<i>2. Temporalización.....</i>	<i>313</i>
<i>3. Diseño del proceso.....</i>	<i>316</i>
<i>3.1 Selección de la muestra</i>	<i>316</i>
<i>3.2 Validación de los instrumentos.....</i>	<i>318</i>
<i>3.2.1 Cuestionario EMPA</i>	<i>319</i>
<i>3.2.2 Cuestionario EMAMU.....</i>	<i>320</i>
<i>3.3 Selección del repertorio.....</i>	<i>329</i>
<i>3.4 Técnicas de recogida y análisis de datos</i>	<i>333</i>

4. Diseño de la unidad didáctica.....	335
4.1 Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la unidad didáctica.....	336
4.2 Competencias clave y elementos transversales.....	341
4.3 Metodología de la unidad didáctica.....	342
4.4 Atención a la diversidad.....	345
4.5 Implementación de la unidad didáctica.....	346
4.5.1 Distribución de las sesiones.....	347
4.5.2 Aplicación de los recursos.....	349
4.5.3 Evaluación.....	363
4.5.3.1 Cuestionario de motivación EMAMU.....	364
4.5.3.2 Adquisición de contenidos.....	375
5. Análisis y resultados.....	386
5.1 Descripción de la muestra.....	386
5.2 Análisis univariante descriptivo de las variables PRE-TEST.....	387
5.3 Análisis univariante descriptivo de las variables POST-TEST.....	391
5.4 Análisis multivariante.....	394
5.4.1 Análisis de las variables de la prueba de contenidos.....	394
5.4.2 Análisis del cuestionario EMPA, EMAMU y de la Adquisición de contenidos.....	397
5.4.2.1 Motivación Extrínseca.....	397
5.4.2.2 Motivación Intrínseca.....	399
5.4.2.3 Motivación Global.....	401
5.4.2.4 Motivación sobre la audición.....	403
5.4.2.5 Adquisición de contenidos.....	406
IV. DISCUSIÓN.....	409
1. La situación actual de la audición musical en la etapa de Primaria.....	411

2. Creación e implementación del <i>musicobodygrama</i>	426
V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	441
VI. REFERENCIAS	463
VII. ANEXOS	509
<i>Anexo 1. Cuestionario para valorar la actitud y el conocimiento del profesorado de música de primaria de la provincia de valencia sobre la audición musical y su aplicación en el aula</i>	<i>510</i>
<i>Anexo 2. Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). ..</i>	<i>518</i>
<i>Anexo 3. Cuestionario de evaluación motivacional de la audición musical (EMAMU) ..</i>	<i>522</i>
<i>Anexo 4. Análisis del fragmento el Vals de las flores de P. I. Tchaikovsky</i>	<i>524</i>

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Relación de criterios de evaluación y estándares evaluables Bloque 1	133
Tabla 2. Relación de criterios de evaluación y estándares evaluables Bloque 2	134
Tabla 3. Relación de criterios de evaluación y estándares evaluables Bloque 3	136
Tabla 4. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 1º CURSO.....	139
Tabla 5. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 2º CURSO.....	144
Tabla 6. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 3º CURSO.....	148
Tabla 7. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 4º CURSO.....	152
Tabla 8. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 5º CURSO.....	156
Tabla 9. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 6º CURSO.....	160
Tabla 10. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 1º CURSO	165
Tabla 11. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 2º CURSO	167
Tabla 12. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 3º CURSO.....	170
Tabla 13. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 4º CURSO	173

Tabla 14. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 5º CURSO	175
Tabla 15. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 6º CURSO	177
Tabla 16. Contenidos del Bloque 1. Conocimiento y autonomía personal	187
Tabla 17. Contenidos del Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio rural	191
Tabla 18. Contenidos del Bloque 3. Expresión motriz y comunicación	197
Tabla 19. Contenidos del Bloque 4. Actividad física y salud.....	203
Tabla 20. Contenidos del Bloque 5. Juegos y actividades deportivas.	209
Tabla 21. Relación de criterios de evaluación y estándares evaluables del área de Educación Física.....	216
Tabla 22. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 1º CURSO.	223
Tabla 23 Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 2º CURSO.	225
Tabla 24 Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 3º CURSO.	227
Tabla 25. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 4º CURSO.	229
Tabla 26 Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 5º CURSO.	231
Tabla 27. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 6º CURSO.	234
Tabla 28. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 1º CURSO.....	237

Tabla 29. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 2º CURSO.....	239
Tabla 30. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 3º CURSO.....	241
Tabla 31. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 4º CURSO.....	243
Tabla 32. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 5º CURSO.....	244
Tabla 33. Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 6º CURSO.....	245
Tabla 34. Cronograma del Estudio I: La situación actual de la audición musical en la etapa de Primaria.....	253
Tabla 35. Estructura del cuestionario para valorar la actitud y el conocimiento del profesorado de música de Primaria de la provincia de Valencia sobre la audición musical y su aplicación en el aula	256
Tabla 36. Relación de docentes participantes por comarcas.....	259
Tabla 37. Participación de los docentes por comarc	265
Tabla 38. Formación de los participantes	270
Tabla 39. Conocimiento de las distintas técnicas y metodologías para trabajar la audición musical.....	276
Tabla 40. Contribución de la educación auditiva al desarrollo de las competencias.....	286
Tabla 41. El trabajo de la audición debe hacerse a través de actividades individuales.	287
Tabla 42. El trabajo de la audición debe hacerse a través de actividades grupales.....	287
Tabla 43 . La audición musical debe seguir una secuencia histórica.....	288
Tabla 44. La educación auditiva debe dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes.....	289

Tabla 45. La educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos	290
Tabla 46. La utilización de ayudas visuales puede favorecer la comprensión de la audición musical	290
Tabla 47. El uso de medios audiovisuales es adecuado para trabajar la educación auditiva	291
Tabla 48. La utilización de movimientos corporales y gestos pueden favorecer la comprensión de la audición musical	292
Tabla 49. Es conveniente trabajar una sola dimensión de la música en cada audición	293
Tabla 50. En la audición conviene trabajar varias dimensiones a la vez	293
Tabla 51. Relación entre la edad (V. 4) y el conocimiento de las metodologías más novedosas para trabajar la audición musical (V. 15a)	295
Tabla 52. Relación entre la edad de los docentes (V. 4) y el tipo de agrupamiento escogido para trabajar la audición musical (V. 14)	297
Tabla 53. Relación entre la variable 4 Edad y las variables 10, 12, 13, 15b, 16, 17 y 18 ..	298
Tabla 54. Correlaciones de Rho de Spearman entre la edad y las variables 21-32	300
Tabla 55. Relación de los años de experiencia (V.6) con las variables 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18	302
Tabla 56. Relación entre los años de experiencia docente (V.6) y las variables 21-32....	304
Tabla 57. Relación de los estudios realizados (V.7) con las variables 10, 12-15, 17, 18, 22-32.....	306
Tabla 58. Relación de los estudios (V.7) y el conocimiento del musicograma (V.16)	308
Tabla 59. Relación de los estudios (V.7) y la evaluación de la audición (V.21).....	310
Tabla 60. Temporalización del estudio 2	314
Tabla 61. Correlación de Pearson entre las dimensiones del cuestionario EMAMU y del cuestionario EMPA	322

Tabla 62. Correlación de Pearson entre las dimensiones del cuestionario EMAMU.....	323
Tabla 63. Prueba T entre las dimensiones del cuestionario EMAMU pre y post-test de 4ºB	324
Tabla 64. Fiabilidad de la dimensión Valor de la Música	327
Tabla 65. Fiabilidad de la dimensión Relación con la Música	327
Tabla 66. Fiabilidad de la dimensión Actitud ante la música.....	328
Tabla 67. Fiabilidad del total de las dimensiones del cuestionario EMAMU	328
Tabla 68. Contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro de la unidad didáctica	338
Tabla 69. Distribución de las sesiones.....	348
Tabla 70. Registro evaluación de contenidos	375
Tabla 71. Recuento y porcentaje de sujetos según género y. grupo	387
Tabla 72. Resultados del cuestionario EMPA y EMAMU en el PRE-TEST	388
Tabla 73. Resultados de la prueba de contenidos en el PRE-TEST.....	389
Tabla 74. Resultados de la nota final en el PRE-TEST	390
Tabla 75. Resultados del cuestionario EMPA y EMAMU en el POST-TEST.....	391
Tabla 76. Resultados de la prueba de contenidos en el POST-TEST	393
Tabla 77. Resultados de la nota final en el POST-TEST.....	393
Tabla 78. Comparación de las variables de audición musical en 4ºA entre el pre-test y el post-test	394
Tabla 79. Comparación de las variables de audición musical en 4ºB entre el pre-test y el post-test	396
Tabla 80. Resultados del Anova Mixto de la Motivación Extrínseca con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto.....	398
Tabla 81. Resultados del Anova Mixto de la Motivación Intrínseca con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto.....	400

Tabla 82. Resultados del Anova Mixto de la Motivación Global sobre el aprendizaje con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto	402
Tabla 83. Resultados del Anova Mixto de la Motivación Total sobre la audición con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto	404
Tabla 84. Resultados intergrupales de la Motivación Total sobre la audición.....	405
Tabla 85. Resultados del Anova Mixto de la Adquisición de contenidos con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto	407
Tabla 86. Resultados intergrupales de la Adquisición de contenidos.....	407

Figuras

Figura 1. Musicograma de la <i>Marcha de la Suite del Cascanueces</i> de P. I. Tchaikovsky	58
Figura 2. Ficha musicograma de la <i>Danza Rumana nº 1</i> de Bela Bártok	59
Figura 3. Musicomovigrama del <i>Rondó en Si menor de la Suite en Si menor</i> de J. S. Bach ..	64
Figura 4. La Audición Globalizada.....	82
Figura 5. La Educación Física en el desarrollo humano.....	183
Figura 6. Titularidad de los centros.....	265
Figura 7. Edad de los docentes participantes.....	267
Figura 8. Sexo de los participantes	268
Figura 9. Experiencia docente en la especialidad de música.....	269
Figura 10. Línea maestra que vertebra el área de música	271
Figura 11. Frecuencia de trabajo de la audición musical.....	272
Figura 12. Forma en la que se trabaja la audición musical	273
Figura 13. Tipo de actividad utilizada	274
Figura 14. Tipo de agrupamiento	275
Figura 15. Recursos utilizados por el profesorado en sesiones de audición musical	277
Figura 16. Conocimiento del musicograma	279
Figura 17. Conocimiento del musicomovigrama	280
Figura 18. Utilización de modelos didácticos específicos para el trabajo de la audición musical.....	281
Figura 19. Repertorio utilizado en las actividades de audición musical	282
Figura 20. Repertorio utilizado en las sesiones de audición musical agrupado por géneros	283
Figura 21. Aspectos relativos a la audición musical que comportan más dificultades para los alumnos/as	284
Figura 22. Evaluación de las actividades de audición musical	285
Figura 23. AFC de EMAMU con saturaciones factoriales estandarizadas	326

Figura 24. Grupos participantes y recursos implementados	335
Figura 25. Plano de distribución del aula	344
Figura 26. Micrófono inalámbrico utilizado en el aula.....	346
Figura 27. Movimiento para evaluar la discriminación tímbrica de los instrumentos..	351
Figura 28. Movimiento para evaluar la discriminación de la dinámica	352
Figura 29. Movimiento para evaluar la discriminación de los cambios de tempo.....	352
Figura 30. Movimientos para evaluar la discriminación de los cambios de sección	353
Figura 31. Ejemplo de discriminación del período romántico	354
Figura 32. Ejemplo de discriminación del estilo del compositor	355
Figura 33. Plantilla del musicograma/musicobodygrama	358
Figura 34. Indicación del número de repeticiones de la frase en el musicograma.....	359
Figura 35. Indicación de un crescendo en el musicograma	360
Figura 36. Indicación de un ritardando en el musicobodygrama.....	360
Figura 37. Musicograma creado por un alumno del grupo control (4ºA)	361
Figura 38. Musicobodygrama creado por una alumna del grupo experimental (4ºB) ..	362
Figura 39. Ítem 1. La asignatura de música me gusta.....	365
Figura 40. Ítem 2. En mi tiempo libre escucho música clásica.....	366
Figura 41. Ítem 3. Me gustan las audiciones de música clásica.....	367
Figura 42. Ítem 4. Disfruto aprendiendo sobre la música clásica	368
Figura 43. Ítem 5. Conozco compositores de música clásica	369
Figura 44. Ítem 6. Me gusta aprender sobre compositores de música clásica.....	370
Figura 45. Ítem 7. Me gusta como la maestra presenta las audiciones de música.....	371
Figura 46. Ítem 8. En clase de música me esfuerzo	372
Figura 47. Ítem 9. En la clase de música presto atención	373
Figura 48. Ítem 10. Las clases de música son dinámicas y divertidas	374
Figura 49. Ítem 11. En la clase de música me encuentro a gusto	375
Figura 50. Ítem 1. Discrimina el timbre de la trompa y reconoce las intervenciones	377

Figura 51. Ítem 2. Discrimina el timbre del clarinete y reconoce las intervenciones	378
Figura 52. Ítem 3. Discrimina el timbre de la flauta y reconoce las intervenciones	379
Figura 53. Ítem 4. Discrimina el timbre de las cuerdas y reconoce las intervenciones..	380
Figura 54. Ítem 5. Discrimina la dinámica de crescendo a forte	381
Figura 55. Ítem 6. Discrimina el ritardando	382
Figura 56. Ítem 7. Discrimina los cambios de sección.....	383
Figura 57. Ítem 8. Identifica la música del período romántico.....	384
Figura 58. Ítem 9. Identifica el estilo del compositor	385
Figura 59. Evolución e interacción de la Motivación Extrínseca de ambos grupos a lo largo de la implementación	399
Figura 60. Evolución e interacción de la Motivación Intrínseca de ambos grupos a lo largo de la implementación	401
Figura 61. Evolución e interacción de la Motivación Global de ambos grupos a lo largo de la implementación.....	403
Figura 62. Evolución e interacción de la Motivación Total sobre la audición de ambos grupos a lo largo de la implementación	406
Figura 63. Evolución e interacción de la Adquisición de contenidos de ambos grupos a lo largo de la implementación	408

ABREVIATURAS

ACNEAE	Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
ANOVA	<i>Analysis of Variance</i>
CAA	Competencia aprender a aprender
CCLI	Competencia en comunicación lingüística
CD	Competencia digital
CEC	Competencia y expresiones culturales
CEFIRE	Centre de Formació, Innovació i Recursos per al professorat
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CMT	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
CSC	Competencia social y cívica
D	Decreto
DT	Desviación Típica
EA.M.BL	Enseñanzas Artísticas. Música. Bloque
EF.BL	Educación Física. Bloque
EMAMU	Cuestionario de Evaluación Motivacional de la Audición Musical
EMPA	Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje
LOMCE	Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa
M	Media
ME	Motivación extrínseca
MG	Motivación global
MI	Motivación intrínseca
MIDI	<i>Musical Instrument Digital Interface</i>
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAD	Percusión altura determinada

PAI	Percusión altura indeterminada
PDI	Pizarra Digital Interactiva
RD	Real Decreto
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
SIEE	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
TDAH	Trastorno con déficit de atención e hiperactividad.
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
WAV	<i>Waveform audio file format</i>
WLSMV	<i>Weighted Least Square Mean and Variance corrected</i>

I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe dentro de la línea de investigación Didáctica de la música a través de la audición, que el área de Didáctica de la Música propone a través del programa de doctorado en Didácticas Específicas, vinculado al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la *Universitat de València*.

Las razones que han motivado el desarrollo de esta investigación responden a la combinación entre música y educación que han acompañado toda la trayectoria académica de quien escribe. Desde mis inicios en el conservatorio de música, la educación musical ha estado presente en todos los estadios de mi vida, llevándome finalmente a estudiar la Diplomatura de Magisterio Musical en la *Universitat de València* al tiempo que realizaba los estudios superiores en flauta travesera en el *Conservatori Superior de Música Joaquín Rodrigo de València*.

Tras todos estos años como estudiante y, posteriormente como docente, he podido comprobar el poder que ejerce la música en la educación de los más jóvenes, independientemente de la escolarización en la que se encuentren: infantil, primaria, secundaria, conservatorio...en todos los escenarios la música beneficia a aquellos que la escuchan. Especialmente, en los tiempos presentes, la educación auditiva posee una gran responsabilidad en la formación de los alumnos¹, puesto que se encuentran continuamente expuestos a multitud de estímulos sonoros en su día a día difíciles de gestionar. Este es un hecho que la educación formal no puede obviar, por lo que el sistema educativo debe dar una respuesta adecuada a esta realidad, formando oyentes

¹ En este documento se utilizará el género masculino para aludir a colectivos mixtos como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. (Fuente: Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española).

La utilización del *musicbodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

competentes que sean capaces de aprender los significados implícitos de la música e interpretar los mensajes que esta transmite.

También la expresión corporal constituye un pilar fundamental en mi metodología durante toda la trayectoria que como docente he tenido, bien en la enseñanza de la lengua extranjera, de las materias troncales, de la educación musical o de la flauta travesera, mostrando que el verdadero camino para interiorizar la música que se escucha es a través del cuerpo.

La presente tesis surge, por tanto, de la necesidad de investigar la trascendencia que la combinación de la audición musical y la expresión corporal puede tener en el desarrollo individual de los estudiantes, en torno a la adquisición de contenidos del área de música y en cuanto a la mejora de la motivación frente a la propia audición musical.

Junto a los párrafos anteriores, en este primer capítulo se recoge un apartado de justificación que expone el problema de investigación abordado en esta tesis, y se concretan las preguntas de investigación. A continuación se presentan los objetivos generales y específicos y las hipótesis que sirven de base para iniciar esta investigación, además de sintetizar la metodología empleada en este estudio. Por último, se puntualiza la estructura completa del trabajo considerando la totalidad de capítulos que lo componen.

1. Justificación

La propia Historia ha ido narrando el papel que la educación ha tenido en las diferentes sociedades que nos han precedido. Por consiguiente, es un hecho indiscutible que la educación define a una sociedad y construye el curso de su historia en una determinada dirección, y por tal motivo, se requiere una educación actualizada que responda a las

demandas de sus circunstancias y de sus aspiraciones. En este sentido, resulta necesario reflexionar sobre los acontecimientos modernos, puesto que estos influyen inevitablemente en la educación formal, apostando por un sistema escolar capaz de ajustarse a las circunstancias, el cual adapte las prácticas pedagógicas que sean necesarias para llevar a cabo un proyecto educativo significativo.

A este respecto, la propia ley educativa española declara en su preámbulo III que los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje. De la misma forma, señala que es responsabilidad de los poderes públicos la creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa). Asimismo, manifiesta:

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea. (p. 97860)

En definitiva, el reto de una sociedad democrática es crear, a través de la educación, las condiciones para que todo el alumnado pueda adquirir, promover y expresar sus talentos, facilitando su desarrollo, profesional y personal, así como fomentando el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que le capaciten a cumplir con éxito sus objetivos.

Sin embargo, este desarrollo no puede ser completo sin la intervención de la educación artística, pues como indica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la *Comunitat Valenciana*, las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad y constituyen uno de los rasgos fundamentales de la cultura. Por este motivo, el proceso de aprendizaje del ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas, las cuales sirven como un medio de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, puesto que el ser humano utiliza este lenguaje musical para comunicarse con el resto de los seres humanos.

Otros organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) subrayaron, en la Segunda Conferencia mundial sobre la Educación Artística celebrada en 2010, la importancia de esta disciplina para el conjunto de la comunidad internacional. En este sentido, a través de la redacción de La Agenda de Seúl, señalaron que esta educación artística debe velar por que la educación sea accesible, las actividades y programas de gran calidad y que contribuyan a solucionar los actuales problemas sociales y culturales (UNESCO, 2010).

Dentro de esta educación artística, la reflexión sobre el trabajo de la audición musical en los estudios primarios ha existido desde finales del siglo XX. Así, Willems (1975) definía la audición como la acción de escuchar, recibir y entender los sonidos de la imaginación, a través de la cual, el ser humano puede acceder a las estéticas que se desprenden de los diferentes momentos de la historia de la humanidad (de la Ossa, 2015).

Siguiendo esta línea, la práctica auditiva en los más pequeños parece fundamental, pues otros autores alertan de la exposición sonora a la que se enfrenta la sociedad en nuestros días, considerando este contexto social saturado de estímulos auditivos uno de los

principales motivos para apostar por una educación auditiva de calidad (Montoro, 2004; Botella y Gimeno, 2013, 2014a, 2015). Además, la audición musical puede aportar a los niños un conocimiento de los valores propios de su entorno, al tiempo que es capaz de fomentar un espíritu crítico que contribuya a construir valoraciones y juicios personales sobre los fenómenos que rodean a los alumnos (de la Ossa, 2015).

En esta tarea la educación musical en Primaria posee gran responsabilidad, puesto que como Vicente (2004) subraya, uno de los objetivos primordiales de la Educación Primaria es conseguir el desarrollo de las percepciones de los procesos artísticos. Así, la educación auditiva a través del trabajo de la audición musical es parte integrante de la música y de la educación musical, indispensable para el desarrollo global del niño.

En cuanto a la música y el movimiento, son cuantiosos los puntos de convergencia que unen estas dos disciplinas, dado que incluso en el fundamento natural de la música el movimiento está implícito. Así, el sonido se transmite por un medio físico en forma de movimiento ondulatorio y penetra en el pabellón auditivo para hacer vibrar la membrana del tímpano. En este sentido, el sonido y, consecuentemente la música, se producen gracias al movimiento y sin él, la música no existiría (Vicente, 2012).

Ya en los primeros años de vida, la experiencia corporal y el movimiento son elementos naturales inherentes a la música y, es por ello, por lo que los niños responden con acciones corporales cuando la escuchan. Desafortunadamente, otros autores avisan de que esta conexión natural entre música y movimiento parece desaparecer durante el proceso de desarrollo (Dolloff, 2005; Mueller, 2003).

A esta desconexión, se le une la exclusión de la experiencia corporal de numerosos discursos musicales que niegan la connaturalización de la corporalidad a la práctica musical. Además, la tradición musical occidental solía refrendar esta idea, puesto que el

movimiento era percibido como un componente ajeno a la música, exceptuando aquellos movimientos estrictamente necesarios para la manipulación de un instrumento (Vicente, 2012).

Sin embargo, en contraposición a estas ideas, el Decreto 108/2014 dedica un bloque de contenidos íntegro al trabajo de la expresión corporal en el área de Música. En este sentido, el currículum establece que a través del movimiento y la danza se pretenden desarrollar las capacidades expresivas y creativas del alumnado. Además, también desde la asignatura de Educación Física, la legislación educativa señala al movimiento como un aspecto que debe ser trabajado con el objetivo de contribuir al desarrollo físico, psíquico y emocional del alumnado.

Apoyando la importancia del tratamiento de la expresión corporal en la educación primaria, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, afirma que la finalidad principal de la Educación Física es desarrollar en las personas la competencia motriz, entendida como la capacidad de integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora.

Este documento además señala que para la consecución de la competencia motriz, los estudiantes deben realizar un análisis crítico de los valores vinculados al cuerpo y el movimiento, a través de los cuales lograrán controlar y dar sentido a sus propias acciones motrices, comprendiendo los aspectos perceptivos y emotivos y gestionando los sentimientos vinculados a las mismas. Es importante saber además que esta competencia motriz evoluciona a lo largo de la vida de las personas y que a través de ella se desarrollan las inteligencias necesarias para saber qué hacer en función de los condicionantes del entorno (RD 126/2014).

Las anteriores líneas justifican el protagonismo del movimiento corporal y la danza en este trabajo, cuya importancia en la didáctica de la música viene respaldada por las aportaciones de otros autores quienes afirman que no es posible comprender la música sin la experiencia de la movilización corporal (Aguilar, 2002; Schinca, 2008; Vicente, 2012). En este mismo sentido, de la Ossa (2015) asegura que el movimiento corporal y la danza son elementos de expresión y comprensión del hecho musical que sirven para abordar los elementos musicales al realizar movimientos sincronizados con la música y sus distintos apartados y que, por tanto, son aliados a la hora de exteriorizar el carácter y la expresión de una determinada obra.

Por todo lo dicho anteriormente, audición musical y movimiento corporal pueden establecerse como dos de las principales coordenadas de la educación musical, siendo los pilares fundamentales sobre los que se fundamenta este trabajo.

Por otra parte, cabe tener en cuenta que para llevar a cabo la implementación de esta investigación, la implicación de los estudiantes es primordial, por lo que la motivación de los alumnos hacia la audición musical ocupa un lugar estratégico en este trabajo. A este respecto, Palacios (2010) declara que los docentes deben tratar de motivar y crear expectativas entre los alumnos, buscando caminos, centros de interés y medios para mantener la atención, conduciendo la escucha al mismo tiempo, que se promueve el respeto por lo desconocido. Por tanto, hay que predisponer la mente y el espíritu de nuestros alumnos para captar mejor, entender y respetar la obra musical, puesto que los estudiantes deben transitar del alboroto del contexto que les rodea a la audición de una pieza musical.

Aunque si bien es cierto que la literatura sobre audición musical es abundante, demostrando la importancia que este campo de la percepción musical tiene tanto para

docentes como para investigadores, no existe hasta la fecha una investigación que aborde la creación e implementación de un recurso que facilite la audición musical a través de la expresión corporal y, valore además su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las conclusiones de esta investigación pueden resultar de interés para los docentes y para la comunidad investigadora, especialmente para aquellos que tengan su foco de interés en la educación primaria, la educación artística, la audición musical o el movimiento y la expresión corporal.

Este proyecto de investigación está concebido como una propuesta cuasi-experimental, formada por dos estudios diferenciados que se complementan entre sí para conocer la realidad de la audición musical en las aulas de música de Primaria y efectuar la creación y posterior aplicación de un recurso novedoso que aúna la audición musical y la expresión corporal.

El primer estudio realiza un análisis de la situación de la audición musical en Primaria a través de las opiniones y conocimientos del profesorado de música de la provincia de Valencia. Respecto al segundo estudio, se trata de la implementación de una unidad didáctica centrada en la audición musical a través de un recurso nuevo desarrollado en un contexto real, un centro educativo de enseñanza Infantil y Primaria de *l'Horta Sud*, en la provincia de Valencia.

2. Preguntas de investigación, objetivos, hipótesis y metodología

Toda investigación comienza con el planteamiento de un interrogante que no ha podido ser resuelto, puesto que según, García et al. (2001) existe una laguna en los resultados de otras investigaciones, los resultados no coinciden o bien existe un fenómeno para el que todavía no tenemos una explicación convincente. Así, el presente trabajo trata de

esclarecer las praxis utilizadas por los maestros de música en el trabajo de la audición musical y conocer cuáles son las consecuencias tras la creación y aplicación de un nuevo recurso en una unidad didáctica basada en la escucha musical en Primaria. Los resultados obtenidos en el estudio I y II pretenden dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. -¿Qué metodología usan los docentes en las sesiones de audición musical?
2. -¿Qué recursos utilizan los maestros en el trabajo de la audición musical?
3. -¿Qué tipo de repertorio emplean los docentes en la audición musical?
4. -¿Es posible diseñar un recurso capaz de aunar la audición musical y la expresión corporal?
5. -¿Puede el *musicobodygrama*² mejorar la adquisición de contenidos y la motivación?
6. -¿Obtiene mejores resultados el *musicobodygrama* que el musicograma en adquisición de contenidos y en motivación?

Como se ha señalado antes, la educación auditiva es un pilar fundamental en la formación del alumnado de primaria, puesto que debe contribuir a la creación de un espíritu crítico al tiempo que les permita desarrollar una cultura musical activa que se proyecte a lo largo de su vida. Teniendo en cuenta la importancia de este aspecto de la percepción musical, resulta necesario, por una parte, conocer la metodología de los docentes en activo y, por

² La palabra *musicobodygrama* hace referencia a un recurso para la educación auditiva que combina la audición musical y el movimiento corporal. Este término es acuñado por primera vez en este estudio.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

otra, averiguar los efectos de un recurso pensado para la mejora de la adquisición de contenidos y la motivación en la audición musical.

En el caso del estudio I, el contexto en el que se desarrolla este proyecto de investigación es el área de música de la asignatura de educación artística durante la etapa Primaria en la provincia de Valencia. Por otra parte, el estudio II se centra en la creación del recurso y su aplicación en dos grupos de cuarto de Primaria. Así, las preguntas de investigación se operativizan a través de los siguientes objetivos principales y secundarios:

Estudio I. La situación actual de la audición musical en la etapa de Primaria

Objetivo 1: Conocer las opiniones y conocimientos del profesorado que imparte la asignatura de música en Educación Primaria en la provincia de Valencia respecto a la audición musical.

1.1 Conocer la realidad escolar respecto a la metodología empleada en la audición musical en Primaria.

1.2 Examinar qué tipo de repertorio utilizan los docentes en las audiciones musicales.

1.3 Averiguar los recursos didácticos más utilizados en las actividades de audición musical.

Estudio II. Creación e implementación del *musicobodygrama*

Objetivo 2: Implementar una unidad didáctica sobre audición musical donde se aplica un musicograma (grupo control) y un *musicobodygrama* (grupo experimental).

2.1 Crear un nuevo recurso didáctico que aúne la audición musical y la expresión corporal (*musicobodygrama*).

Objetivo 3: Conocer los resultados logrados en adquisición de conocimientos y en motivación en dos grupos del mismo nivel de Primaria a través del *musicobodygrama* y la clase ordinaria (musicograma).

3.1 Comparar la adquisición de contenidos a través del musicograma y del *musicobodygrama*.

3.2 Comparar la motivación del alumnado a través del musicograma y del *musicobodygrama*.

La enseñanza de la música en Educación Primaria está estructurada en tres bloques de contenidos, siendo el primero de ellos la escucha. Así, debido al peso que el propio currículum atribuye al trabajo de este aspecto, parece necesario conocer las praxis que siguen actualmente los maestros de música de Primaria en la enseñanza de la educación auditiva. Considerando la metodología como una de las partes más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, las hipótesis del estudio I son las siguientes:

-Hipótesis I.1. Los docentes no utilizan los recursos más novedosos en las actividades de audición musical (musicomovigramas).

-Hipótesis I.2: Los maestros valoran positivamente la expresión corporal en el trabajo de la audición musical.

-Hipótesis I.3: El repertorio más utilizado en la audición musical en Primaria es la música clásica.

Teniendo en cuenta la importancia de la motivación en la mejora de la adquisición de contenidos, resulta pertinente basar las hipótesis de investigación del estudio II en el potencial de la expresión corporal como elemento motivador. Así, las hipótesis del estudio II se enuncian de la siguiente manera:

-Hipótesis II.1: La creación de un *musicobodygrama* en cuarto de Primaria es posible.

-Hipótesis II.2: El *musicobodygrama* mejora la adquisición de contenidos.

-Hipótesis II.3: El *musicobodygrama* mejora la motivación hacia la audición musical.

-Hipótesis II.4: El *musicobodygrama* obtiene mejores resultados en adquisición de contenidos que el musicograma.

-Hipótesis II.5: El *musicobodygrama* obtiene mejores resultados en motivación hacia la audición musical que el musicograma.

Una vez planteados los objetivos y las hipótesis de esta investigación, se detalla la metodología utilizada, en la que se emplean técnicas cuantitativas, como el uso de encuestas y cuestionarios para la recolección de datos. En primer lugar, con el fin de poner la materia en contexto, se realiza un estudio de la situación de la audición musical en Primaria a través de un cuestionario para docentes que pretende dar respuesta al primero de los objetivos generales, ya que así se recogen las aportaciones de los profesionales del campo de la educación musical del territorio valenciano. Esta técnica es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz (Casas et al., 2003).

En segundo lugar, en el estudio II se realiza un diseño cuasi-experimental con pre-test y post-test con un grupo experimental y un grupo control. En este caso se utiliza de nuevo el método encuesta para la evaluación de la motivación hacia el proceso de aprendizaje y la motivación hacia la audición musical en el alumnado. Por lo que respecta a la adquisición de contenidos se realiza la evaluación de las variables a través de una prueba de contenidos que queda registrada audiovisualmente para su posterior valoración. Seguidamente se realiza un análisis comparativo entre los resultados del grupo control y experimental y un análisis estadístico que incluye el estudio de las correlaciones y las asociaciones entre variables planteadas.

3. Estructura de la investigación

El presente trabajo se ha estructurado en siete apartados diferenciados, contando la introducción. Con el fin de facilitar la lectura del texto, se expone brevemente el contenido de cada uno de ellos:

El marco teórico está dividido en dos capítulos, el cual sirve para dar solidez a la investigación y para construir el proyecto de acuerdo a unos principios teóricos claramente definidos. En el primer capítulo se realiza un abordaje de los términos audición musical y educación auditiva, describiendo los conceptos y detallando los elementos que permiten su aplicación en el aula.

En el segundo capítulo acomete una revisión sobre el tratamiento que el actual marco curricular le otorga a la audición musical. De esta manera, se analiza la implicación de la educación auditiva en los objetivos planteados y los contenidos propuestos para los diferentes niveles de la Educación Primaria en la concreción curricular que se establece desde la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación para la Mejora de la

Calidad Educativa, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y el Decreto 108/2014, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*. También se analiza la contribución de la misma a la adquisición de las competencias clave y el peso que presenta en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que respecta al marco metodológico, este apartado recoge la metodología de investigación utilizada en cada uno de los estudios que forman esta tesis. En el primer capítulo se detalla el diseño y desarrollo de la investigación I: La situación actual de la audición musical en la etapa de Primaria, incluyendo la temporalización de la misma. Asimismo, se define el diseño metodológico utilizado en la creación y la validación del *Cuestionario para valorar la actitud y el conocimiento del profesorado de música de Primaria de la provincia de Valencia sobre audición musical y su aplicación en el aula*³. Además se explica el proceso de aplicación llevado a cabo y se realiza un análisis univariante y bivariante de los resultados obtenidos.

El segundo capítulo de este apartado está centrado en el diseño y desarrollo de la investigación II: Creación e implementación del *musicobodygrama*. En esta ocasión, nuevamente se detalla la temporalización llevada a cabo además del diseño del proceso, que incluye la validación de los dos instrumentos empleados para el análisis de las variables: el *Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje*⁴ (EMPA) y el *Cuestionario de Evaluación Motivacional de la Audición Musical*⁵ (EMAMU). Por último, se detalla el diseño de la unidad didáctica y se realiza un análisis univariante y multivariante de los resultados obtenidos en el pre-test y el post- test.

³ Se puede consultar en el Anexo 1.

⁴ Se puede consultar en el Anexo 2.

⁵ Se puede consultar en el Anexo 3.

A partir de los datos detallados en el apartado anterior, en la discusión se realiza un análisis transversal de los resultados obtenidos en los cuatro conjuntos de datos (cuestionario sobre la audición musical en Primaria dirigido a los docentes, cuestionario EMPA, cuestionario EMAMU y prueba de contenidos) y la literatura científica más relevante sobre la audición musical expuesta en el marco teórico de esta tesis.

Tras la discusión, el apartado de conclusiones, limitaciones y prospectiva trata de poner en perspectiva los resultados de ambos estudios, extrayendo conclusiones que pueden ayudar a la elaboración de futuros proyectos de investigación en materia de educación musical y educación auditiva. Asimismo, se especifican las limitaciones encontradas durante la elaboración de la investigación y se sugieren posibles futuras líneas de investigación a partir de este trabajo.

Uno de los aspectos más importantes en investigación es la revisión de literatura existente, por lo que la consulta de bibliografía científica ha sido un proceso continuo a lo largo de toda la tesis. Por ello, el penúltimo apartado de este estudio recoge todas aquellas referencias bibliográficas utilizadas durante la redacción del mismo, para hacer posible su consulta por la comunidad científica.

Por último, el capítulo de anexos presenta 4 documentos que han sido claves en la elaboración de este trabajo. Con el fin de hacer la información más accesible a futuros investigadores, se han incluido los cuestionarios empleados en cada uno de los estudios (Anexos 1, 2, 3) y el fragmento musical utilizado con su correspondiente análisis (Anexo 4).

II. MARCO TEÓRICO- REFERENCIAL

II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Capítulo 1. La audición musical y la educación auditiva

En este primer capítulo se aborda la audición musical como fenómeno y como concepto. El primer apartado está dedicado a la definición de audición musical para poder centrar este trabajo alrededor de este eje tras conocer su significado. En el segundo se profundiza sobre la percepción de las diferentes dimensiones de la música a través de la audición, tales como la duración, el timbre, la intensidad y la altura. En los apartados tercero y cuarto, se realiza una aproximación al término educación auditiva y se analiza el papel de la motivación en el proceso de enseñanza de la audición musical, respectivamente. Por último, en el quinto punto se aportan diferentes propuestas metodológicas alrededor de la audición musical activa y se realizan algunas consideraciones a tener en cuenta en la didáctica de la audición musical.

1. Aproximación conceptual al término audición musical

Para establecer un punto de partida debemos conocer la diferencia entre oír, escuchar y entender. Según diferentes autores (Martínez, 2011; Palacios, 2009; Willems, 2011) oír es la sensorialidad auditiva que se tiene al simplemente poseer un sistema auditivo operativo. Con respecto a escuchar, Willems (1981, 1983, 2011) destaca el concepto de la afectividad auditiva dado que este acto implica tener la intención de oír algo de manera preferente por encima de los demás estímulos sonoros que llegan al oyente. Por último, este mismo autor relaciona la acción de entender con la inteligencia auditiva, puesto que el oyente debe elegir voluntariamente aquello que le interesa auditivamente. Similar a esto, Martínez (2011) afirma que oír depende de lo físico ya que implica que el sonido llegue al oído por medio del aire, agua o metales. Sin embargo, escuchar depende de lo

psíquico, pues está en relación directa con el pensamiento, de ahí que se pueda pensar en el sonido sin necesidad de estar presente físicamente. Así, el acto de oír tiene relación directa con la audición y el de escuchar se relaciona con la audición⁶.

Por su parte, Botella y Gimeno (2013) especifican que el término audición musical viene etimológicamente del latín *auditio*, que es la acción de *audire* (oír), es decir el proceso por el cual el oído percibe los sonidos y trata de construir la unidad de la obra al hilo del tiempo. Lacárcel (2003) indica que, desde el enfoque psicofisiológico, la audición o acción de oír, es el resultado de una excitación producida por ondas sonoras sobre las terminaciones del nervio auditivo, que se transmite al centro auditivo del cerebro y da lugar a una sensación aural o auditiva. En esta línea, Reyes et al. (2006) afirman que la audición es el primer sentido en desarrollarse durante la gestación y que al final de esta el feto es capaz de discriminar sonidos vocales, diferenciar las voces femeninas de las masculinas, reconocer la voz de su madre (Einspieler et al., 2012), además de ser sensible a estímulos complejos como las variaciones musicales o la trasposición de sílabas (Kisilevsky et al., 2004).

Bruner (2018) contempla la audición desde otro enfoque, definiéndola como una actividad mental, pues el *output* que genera va más allá de la información que se le ha dado en el *input*. En este mismo sentido, Palacios (2004, 2009, 2010) especifica que la audición musical no es solo una actividad exterior, sino que se trata también de una actividad interior en la que debemos intervenir activamente y de manera dinámica. Así, en la práctica de la audición se deben tener en cuenta diversos elementos: el órgano

⁶ El término audición implica escuchar una canción con el oído de la mente, es decir, pensar en la música sin producir sonido alguno, puesto que en esta manifestación el sonido físico no está presente (Gordon, 2001).

auditivo, el funcionamiento del oído, la sensibilidad afectiva, la conciencia auditiva y la audición interior con sus posibilidades de creación artística (Willems, 1992).

Ejemplificando esta actividad mental, Rusinek (2003) la compara con un episodio escolar cotidiano en el que los alumnos reproducen una melodía que se les ha cantado previamente gracias a alguna estrategia cognitiva que permite que la recepción sonora deje un rastro en la mente. Asimismo, Krumhansl (1992) afirma que se trataría de una representación en forma de eventos, como son la duración, intensidad, altura y timbre, y las relaciones temporales entre ellos. Por su parte, Gustems y Calderón (2005) añaden que la audición es un mecanismo básico y fundamental de la conducta musical y la discriminación auditiva permite diferenciar elementos concretos del estímulo sonoro organizado. A este respecto, Malbrán (1996) revela:

La audición musical puede entenderse como un modo múltiple y simultáneo de procesamiento de la información: requiere escuchar, formar una representación mental de lo que se está escuchando, predecir cómo va a seguir el discurso musical, comparar con lo que realmente sucedió mientras se sigue escuchando. (p. 68)

Asimismo, esta autora especifica seis atributos críticos de la audición musical, puesto que según ella esta es relacional, sincrónica, reversible, predictiva, acumulativa y jerárquica. En primer lugar, es relacional porque se basa en el establecimiento de vinculaciones significativas del discurso musical y además sincrónica, dado que en su consecución requiere simultáneamente de diversas acciones. De la misma forma, la audición musical es reversible puesto que integra lo que se escucha en el momento con lo inmediatamente anterior y también es predictiva porque la mente tiende a anticipar cómo va a seguir el discurso musical. Finalmente, establece que esta área de la educación musical es acumulativa ya que utiliza patrones melódicos, rítmicos y armónicos de aprendizajes

previos y es jerárquica puesto que las relaciones de más bajo orden van dando lugar a las de nivel más alto.

Sin embargo, preocupado por el entorno sonoro en el que se produce la escucha, Pelinski (2008) señala que es necesario buscar la manera de crear una zona acústicamente protegida donde se puedan percibir los sonidos del entorno como músicas virtuales o experiencias existenciales. De esta forma, distingue entre tres modos de escucha del entorno sonoro: la escucha natural, la escucha reducida y la escucha privilegiada.

Autores como Botella y Gimeno (2015) señalan que el término audición se definiría como uno de los procedimientos más característicos e importantes de la educación musical puesto que a partir de él se generan la mayoría de las demás actividades musicales, estableciéndolo como uno de los recursos didácticos más significativos para la intervención educativa, puesto que todo desarrollo musical parte del aspecto auditivo (Botella y Peiró, 2016).

De la misma forma, de la Ossa (2015) afirma que, gracias a esta audición musical y a través de las composiciones musicales, los individuos pueden acceder a las estéticas de los diferentes momentos de la humanidad. Sin embargo, Rusinek (2003) subraya que el entendimiento de un mismo fragmento musical por distintas personas no será idéntico, dado que la audición no es un proceso lineal en el que un fenómeno sonoro puede ser identificado y etiquetado, sino que se trata más bien de un proceso constructivo. Por su parte Casini (2006) destaca que en la audición musical basada en reproducciones sonoras sin imágenes, falta la visión de los instrumentos, puesto que la música no solo se escucha, sino que también se ve en los actos realizados por los intérpretes de la pieza.

El estudio de esta área de la educación musical no es solo reciente, pues ya en la década de los 80 autores como Willems (1983) destacaban la importancia de las audiciones

musicales, dado que gracias a ellas se podía desarrollar el oído interno. Investigadores más actuales como Botella y Gimeno (2015) explican citando a Ureña (2004) que el análisis de la música a partir de la escucha comporta implicaciones tanto semiológicas como psicológicas. Estas implicaciones semiológicas son aquellas que explican el fenómeno sonoro en sí mismo y las psicológicas aquellas que están centradas particularmente en la forma en que los oyentes procesan la música. Estos mismos autores señalan que a través de la Psicología de la música podremos conocer más a fondo los mecanismos psicológicos que median en la audición musical.

Reforzando este hecho, Lacárcel (2001) sostiene que conocer las capacidades y limitaciones de adquisición del sujeto es fundamental para plantear una didáctica de la música significativa. En este mismo sentido, Swanwick (2000) recuerda que los docentes deben poder identificar el momento de desarrollo del sujeto, por lo que la Psicología de la música cumple un papel primordial en la educación musical.

Así, para reconocer el momento de desarrollo del alumnado, puede recurrirse a Lacárcel (2001), la cual realiza un análisis de la adquisición de las habilidades musicales referentes a la audición en cada una de las etapas del desarrollo cognitivo. Estas se dividen en etapa sensoriomotora (0-2 años), donde los niños son capaces de percibir variaciones en la voz, y etapa preoperacional (2-7 años) donde ya consiguen discriminar diferentes aspectos como los tonos, la intensidad y los timbres. Además incluye la etapa de las operaciones concretas (7-11 años), en la cual los estudiantes logran representar y expresar la música de manera corporal y la etapa de las operaciones formales (11-15 años) donde la música ya tiene un peso primordial en su vida.

Aparte de contemplar estas etapas del desarrollo cognitivo, Aguilar (2002) subraya que en la escucha de música el oyente debe mantener una actitud particular. Esta actitud es

necesaria puesto que la atención va realizando comparaciones entre los sonidos que ya conocemos, percibiendo al mismo tiempo los sonidos que se van presentando y tratando de encontrar sentido a las nuevas combinaciones. Esta misma autora, plantea además en su obra cuatro objetivos pedagógicos, derivados de las cuatro hipótesis que fundamentan el análisis auditivo de la música, los cuales están dirigidos a la mejora del proceso de audición musical, apostando por un enfoque que favorezca la adquisición de la audición de una forma más natural.

En primer lugar, se detalla el objetivo pedagógico cambiar la manera de escuchar. En este sentido, se apuesta por respetar, en los primeros contactos con la nueva obra musical, las asociaciones que durante la audición de música los oyentes producen, en forma de sensaciones físicas, sentimientos, emociones o imágenes. De este modo, la autora persigue conceder al oyente una conexión plena de todo su ser con la música, para luego encaminarlo hacia la consideración de los aspectos estructurales de la música. A este respecto, destaca la idea de que algunos oyentes pueden resistirse al análisis de la música, puesto que sólo ven la música como una fuente de placer.

En segundo lugar, la autora invita al lector a tomar conciencia del proceso por el cual se memoriza un fenómeno sonoro temporal. Este objetivo pedagógico consiste en hacer al oyente consciente del proceso por el cual su mente construye la representación de lo que ha oído. El desarrollo de estas habilidades analíticas permitirá al oyente transferir estas destrezas a otras áreas artísticas como la danza o el teatro y serán sumamente útiles para afrontar el análisis de productos audiovisuales como películas y vídeos.

El tercer objetivo, aceptar interpretaciones alternativas y complementarias, se centra en la subjetividad de los fenómenos artísticos, ya que cada oyente tendrá una interpretación distinta de la música dependiendo de su propio mundo subjetivo y emocional e incluso

la interpretación de una misma obra por un mismo oyente, pero en otro momento de su vida, será diferente. Por este motivo, Aguilar (2002) advierte al lector de que no hay una única explicación para la música ni para ningún fenómeno artístico.

Y, por último, se presenta el objetivo pedagógico “Reconocer que la cultura genera tendencias perceptivas”, el cual va más allá de la formación musical, puesto que persigue cultivar la tolerancia del que escucha y percibe. Es un hecho que cada oyente posee de unos códigos para interpretar el repertorio musical dependiendo del entorno cultural del que provenga, y además, este mismo entorno musical que lo rodea ha modelado sus hábitos de escucha. Por lo tanto, este objetivo clama por la necesidad de reflexionar sobre el origen cultural, puesto que esta reflexión permitirá, a las personas moldeadas por otras pautas perceptivas, aceptar que el mismo objeto puede ser percibido de manera diferente. Esta ampliación de la tolerancia de los oyentes y su conocimiento de otros códigos repercutirá en una disposición de mayor libertad y en un crecimiento como individuos.

2. Percepción auditiva de las diferentes dimensiones de la música

Pascual (2002) define el concepto de percepción auditiva como la interpretación de los datos que le llegan al sujeto a través del sentido del oído. Se trata de un proceso a la vez objetivo y subjetivo en el que intervienen tanto el oído externo como el oído interno.

La percepción auditiva, según Cubillo (2012), se conforma como un proceso integrador de los estímulos auditivo-musicales unitarios, conocidos como cualidades del sonido, y de los elementos de contenido más complejo, como los elementos de la música y las formas musicales. Respecto a la asimilación de las cualidades del sonido, las dos cualidades que se perciben son la altura y la duración, mientras que el timbre y la intensidad se derivan de ellas.

Este mismo autor afirma que la percepción de la tonalidad se realiza en torno a los 9 años, siendo posterior el reconocimiento melódico y la distinción de intervalos armónicos. En cambio, la percepción de la altura de los sonidos y su organización rítmica son previas al resto de adquisiciones. Asimismo, en la planificación de la educación auditiva, debe tenerse en cuenta que la percepción del sonido como objetivo final requiere una integración sucesiva y paulatina de los diferentes elementos, desde los más básicos hasta los más complejos.

Derivado de la teoría cognitiva de Mary Louise Serafine, Botella y Gimeno (2015) establecen que puesto que la música es un arte temporal, los procesos musicales temporales deben centrarse en adquirir la habilidad de concebir el sonido en la dimensión sucesiva (aquella en la que se requiere la habilidad de agrupar varios sonidos en una unidad para construir otras más amplias como las semifrases) y la simultánea (en la que están implicados elementos de distinta naturaleza pero que al ocurrir al mismo tiempo forman una unidad integrada). Además de estas dimensiones temporales, para la comprensión de la música parecen necesarios procesos no temporales más abstractos como la transformación, la abstracción, los niveles jerárquicos y la conclusión.

Botella y Peiró (2016) añaden que desde la perspectiva de la percepción auditiva, para reconocer un sonido es necesario discriminar otro, pues solo teniendo una referencia se puede crear nuevo conocimiento. En este mismo sentido, señalan que es necesario desarrollar la habilidad de la discriminación auditiva ya desde edades tempranas y esto debe hacerse a partir de la escucha atenta y comprensiva de las audiciones musicales para desarrollar tanto el oído interno como la atención. Así pues, en palabras de Botella y Peiró (2016):

En el ámbito de la percepción auditiva, un sonido es reconocido cuando se discrimina otro, ya que si no existe una referencia difícilmente se puede

crear conocimiento. Es necesario desarrollar la habilidad de discriminación auditiva a partir de la escucha atenta y comprensiva de las audiciones musicales para desarrollar el oído interno y la atención sostenida en edades tempranas. (p. 22)

Por otra parte, Rusinek (2003) habla de la importancia de la representación mental de la información sonora que nos llega puesto que a través de la percepción auditiva los eventos son sólo efímeros y no es suficiente para dar sentido al sonido y establecer relaciones entre ellos. En esta línea, Pascual (2002) afirma que la audición de los sonidos musicales depende fundamentalmente de la memoria musical auditiva y las experiencias previas musicales y, por ende, para favorecer la educación auditiva han de educarse todos los aspectos de la educación musical. De la misma manera, Aguilar (2009) remarca la función fundamental que realiza la memoria en el proceso de audición, puesto que la música desaparece a medida que sucede y la memoria es el único lugar en el que se conserva.

En este sentido, Malbrán (2007a) afirma que retener características de un fragmento musical implica procesos de codificación, representación y organización de la información, por lo que las estrategias para el desarrollo de la memoria a corto plazo son imprescindibles para la cognición musical auditiva. Así, escuchar el fragmento, repetirlo para sí mismo, advirtiendo lagunas a las que prestar atención en la siguiente repetición, e integrar el trazo discursivo son condiciones necesarias para el análisis de la música en tiempo real. Por otro lado, Budelli et al. (2014), han mostrado que la altura, el ritmo, la intensidad y el timbre son percibidas por el cerebro de forma separada, aunque todas interactúan de manera simultánea para crear una percepción musical.

Botella y Peiró (2016) destacan en su investigación la importancia que muchos autores como Hemsy de Gainza (1964), Akoschky (1996), Bolduc (2008), Trehub (2010) otorgan a

la estimulación de la percepción auditiva, los cuales puntualizan que debería comenzar cuanto antes como punto de partida para el aprendizaje musical. A este respecto, Moreno (2006) especifica cómo incluso Zoltan Kodaly ya recomendaba estimular esta percepción auditiva durante el embarazo de la madre.

En cuanto al momento idóneo para comenzar esta estimulación auditiva, conviene tener en cuenta que no todos los autores están de acuerdo en el período en que se desarrolla la capacidad de escucha, puesto que algunos aseguran que está presente desde el nacimiento (de Gainza, 1964; Trehub, 2010) y otros durante la gestación (Tafari, 2006; Gertrudix y Gertrudix, 2011; Lahoza, 2012). A pesar de estas divergencias, lo que sí está claro es el valor que la estimulación auditiva tiene para el desarrollo integral del niño, sobretodo a nivel intelectual y cognitivo (Bergado y Almaguer, 2000; Avaria, 2005; Megías, 2009).

Respecto a las teorías sobre la percepción musical previas, Botella y Gimeno (2015) abordan en su investigación las más relevantes, centrándose específicamente en las corrientes teóricas interesadas en lo que la música es capaz de despertar en el oyente y en las metodologías más adecuadas para la adquisición de los contenidos. Por ello, destacan a Francès (1984) el cual explica cómo el oyente es capaz de captar la expresividad en la música y de atribuirle un significado gracias a la existencia de vínculos entre el simbolismo de la forma musical y la propia experiencia del oyente, la cual viene dada por el contexto cultural en el que está inmerso. Por su parte, Imberty (1981) detalla en sus obras cómo el fenómeno musical no puede ser algo que viene reflejado en una partitura, sino como algo puramente percibido. Esta idea es apoyada por Alcázar (2004, 2006, 2014) el cual afirma que dentro de las músicas carentes de partitura, como la música electrónica

o la acusmática⁷, la ausencia de partitura obliga a definir nuevas estrategias para analizar la música.

En concreto Francès (1984), en su obra *La perception de la musique*, destaca especialmente los aspectos de la melodía y el ritmo. Desde el ámbito de los esquemas cinéticos, la melodía estaría en primer plano, aunque es el ritmo donde más fuentes cinéticas residen. Además, afirma que los patrones de tensión y calma vienen dados por las variaciones de dinámica, de la altura sonora y las cualidades del timbre, entre otras.

Conocer más acerca de las dimensiones de la música es primordial para proporcionar al alumnado un buen proceso de estimulación auditiva, ya que estas juegan un papel fundamental en la audición musical, pues como diversos autores (Aguilar, 2002; Lerdahl y Jackendoff, 2003) señalan, una obra musical es una red compleja de fenómenos sonoros articulados temporalmente. Estos fenómenos sonoros son las dimensiones de la música, es decir las alturas, los timbres e intensidades de los sonidos que han sido ejecutados simultáneamente, los cuáles delinear los diferentes fragmentos musicales en el transcurso del tiempo. Esta idea concuerda con el paradigma de la forma del que habla Regelski (2007) el cual propone analizar la música en sus supuestos elementos constituyentes –melodía, ritmo, armonía, timbre, forma...– entendidos como elementos independientes y cuyo conocimiento resulta necesario para una apreciación estética inteligente. Justamente, este tipo de escucha correspondería a la escucha taxonómica, la cual fija su atención en los elementos estructurales de la música y responde al deseo del oyente de tener una visión global de la obra, que le permita memorizar o retener la pieza. Así, el oyente taxonómico se pone como objetivo la asimilación de la obra, la comprensión

⁷ La música acusmática es un tipo de música electroacústica compuesta para ser presentada mediante altavoces.

de las partes que la constituyen, sus apariciones e interrelaciones, construyendo una especie de partitura mental del material sonoro protagonista (Alcázar et al., 2014).

En su obra, Aguilar (2002) establece cuatro hipótesis que fundamentan el planteo del análisis auditivo de la música. Según la autora, es posible educar al oyente en la música y sensibilizarlo ante los elementos del lenguaje musical, pero para ello es fundamental guiar en primer lugar su audición, enseñándole así a percibir cada uno de los parámetros que constituyen el discurso musical. A esta idea Alcázar (2004, 2006, 2014) añade que, una obra solo podrá ser analizada a partir de un conjunto de rasgos que han sido percibidos y, por tanto, cada sujeto solo seleccionará de la obra escuchada determinados rasgos entre todos los posibles.

Precisamente, el ritmo, el código tonal que regula las alturas, las texturas y los timbres, entre otros aspectos, son los parámetros a los que se refiere Aguilar (2002), puesto que según expone, la combinación de estos genera ideas temáticas, articula el discurso musical y construye formas en el tiempo. Asimismo, como tercera hipótesis la pedagoga sugiere que debemos tener en cuenta la inmersión del oyente en su propia cultura, la cual ya dispone de códigos de regulación del lenguaje musical, por lo que es primordial que el oyente se familiarice con estos códigos. Y siguiendo esta idea, la última hipótesis establece que los fenómenos temporales requieren de un proceso de combinación entre audición y memorización y para apoyar este proceso es necesario un sistema de representación gráfica. Sin embargo, resulta interesante puntualizar que, en las primeras etapas educativas no es recomendable utilizar la notación tradicional para guiar el proceso de audición del joven oyente. A esto último Malbrán (2010) añade que la simbología que se utilice debe facilitar el acceso a la comprensión, puesto que la idea clave es que los símbolos sirvan como guía para la escucha atenta, en lugar de ser un fin notacional en sí mismo.

En la definición de los parámetros del sonido encontramos diferentes aproximaciones. Por una parte, Alsina y Sesé (2000) fundamentan el sonido en base a tres parámetros elementales: el tiempo, las alturas y la intensidad, asegurando que la música es una combinación consciente de los tres con intención expresiva, pues aunque son independientes entre sí, cada uno es imprescindible y necesario. Rusinek (2003) en cambio, realiza una aproximación a la cognición auditiva en la que analiza algunos de los procesos mentales que se activan en función de cada uno de los distintos parámetros del sonido, siendo estos la intensidad, el timbre, la duración y la altura.

La duración es una cualidad que depende del tiempo que dura el movimiento vibratorio que origina el sonido. Esta cualidad da lugar, entre otros aspectos, a sonidos largos y cortos, diferentes ritmos, valores del silencio y *acelerandos* y *ritardandos* (Pascual, 2002). Malbrán (s.f) define la duración como la fracción temporal asignada a un sonido o al silencio musical.

Específicamente, el ritmo es la relación de los intervalos de tiempo generados entre los momentos de aparición de los sonidos (Aguilar, 2002), por ello, gracias al estudio del mismo podríamos conocer el aspecto temporal del fenómeno musical. Además, la autora añade que desde el punto de vista temporal, dos aspectos del sonido influyen sobre la percepción del ritmo: el momento en el que aparece el sonido y su duración. En este sentido, la autora dice:

El ritmo se percibe con el cuerpo. Los ritmos afectan básicamente nuestra respuesta motriz y sugieren movimientos de diversos tipos. Nuestro cuerpo, puesto en contacto con la fluidez de un ritmo libre o la enérgica reiteración de un ritmo uniforme, tiende espontáneamente a responder y acompañar con movimientos, siempre que no se encuentre trabado por una historia personal de educación rígida. Nada mejor que la danza para comprender el ritmo. (Aguilar, 2002, p. 53)

Según Rusinek (2003), la audición rítmica incluye entre otros procesos, la discriminación relativa de la duración del sonido, es decir distinguir entre los sonidos largos y cortos; la sincronización sensorio-motora, que permite mantener el pulso y la discriminación del tempo; y la discriminación de tempo, que facilita la diferenciación entre los lentos y los rápidos. A estos se le suman la discriminación rítmica, que permite la memorización de duraciones; la discriminación métrica, que posibilita la distinción entre pulsos acentuados y no acentuados, y la identificación de las células rítmicas, la cual facilita la simbolización verbal o gráfica tras conseguir la discriminación. Por su parte, Budelli et al. (2014) define el ritmo como la combinación de diferentes duraciones de sonido, y asegura que su reconocimiento implica diferentes estructuras y está relacionado con el procesamiento temporal de las señales.

En la percepción del timbre de un sonido, parámetro conformado por una combinación de componentes armónicos e inarmónicos, es necesario un complejo proceso perceptivo en el que el oyente debe ser capaz de aglutinar la multiplicidad de hechos sonoros simultáneos de un sonido puntual y asociarlos a una determinada fuente sonora (Aguilar, 2002). Pascual (2002) señala que el timbre permite diferenciar entre dos sonidos de igual intensidad y altura, está determinado por el número de armónicos que produce el sonido y da lugar musicalmente a diversas disposiciones formales en las que se pueden observar contrastes tímbricos, vocales e instrumentales.

Por otro lado, Budelli et al. (2014) afirman que los diferentes timbres de los instrumentos o de las voces se perciben a través de distintas peculiaridades, como los armónicos o la amplitud del sonido, los cuales definen el sonido de ese instrumento o voz en particular. Asimismo, Crowder (1993) indica que la audición tímbrica es una acción exclusivamente auditiva puesto que, a diferencia de otros parámetros, el ser humano no es capaz de reproducir los timbres de los instrumentos vocalmente. A esto, Aguilar (2002) añade que

el reconocimiento auditivo de las fuentes sonoras, bien sean estas derivadas de instrumentos musicales, voces humanas, o cualquier otro objeto sonoro, implica mecanismos perceptivos de un alto grado de complejidad que requieren de un proceso de aprendizaje específico.

Por lo que respecta a la intensidad, la Real Academia Española (2014) la define como la magnitud física que expresa la mayor o menor amplitud de las ondas sonoras de un sonido. Malbrán (s.f) especifica que es la cualidad que hace que un sonido resulte fuerte o débil respecto de otro, a lo que Pascual (2002) agrega que la intensidad es la amplitud o tamaño de la vibración del cuerpo sonoro y musicalmente determina los acentos, los matices expresivos y los pasos de unos matices a otros.

Para Budelli et al. (2014), la intensidad es percibida a través de los axones del nervio coclear que informan al cerebro sobre el volumen de un estímulo. En cuanto a la audición de esta cualidad, Rusinek (2003) añade que esta nos permite procesar un amplio rango dinámico, desde el *ppp* al *fff*, a través de la simplificación de las diferencias de presión sonora, que van desde el umbral de audición humana hasta el umbral de dolor, al que Pascual (2002) llama cima.

Definiendo el siguiente parámetro, Roederer (1997) afirma que la altura está asociada a la frecuencia fundamental de un sonido, la cual viene dada por el número de oscilaciones por segundo que forman el patrón vibratorio de ese sonido concreto. A este respecto, Budelli et al. (2014) puntualizan que la altura es percibida de manera distinta dependiendo de si son sonidos de alta frecuencia o de baja frecuencia, puesto que cada uno de estos activan diferentes tipos de neuronas. Asimismo, Aguilar (2002) añade que este parámetro, junto con la intensidad y el timbre, son las tres sensaciones primarias que se asocian a un sonido musical dado.

Por lo que concierne al reconocimiento de la altura de los sonidos, Rusinek (2003) especifica que la audición melódica incluye entre otros procesos la discriminación de alturas, la discriminación del contorno melódico, la memoria interválica y la discriminación polifónica y tonal, además de la identificación tonal, interválica y armónica. Gracias a la primera de ellas, el ser humano es capaz de representar internamente y recordar la frecuencia de un sonido escuchado. La segunda permite reconocer una melodía, mientras que la tercera posibilita reproducir una sucesión de alturas manteniendo las relaciones interválicas. Las cuatro últimas permiten procesar melodías simultáneas, intuir progresiones armónicas, reconocer la relación de los sonidos dentro de una melodía, relacionar frecuencias y reconocer acordes dentro de una secuencia tonal dada, respectivamente.

Finalmente, Aguilar (2002) explica que todos los parámetros del lenguaje musical están codificados en cierto modo por la cultura de la que provienen, por lo que el sistema que organiza las alturas de los sonidos es especialmente significativo para identificar culturalmente una pieza musical y para que el oyente la reconozca como parte de su propia cultura.

Tras definir los parámetros del sonido que vertebran la audición musical, es importante señalar que los profesionales de la materia deben conocer qué cualidades comportan más dificultad de comprensión para el alumnado en el aula de música, pues como concluyen los docentes participantes de la investigación de Botella y Gimeno (2014a) la percepción de la dimensión armónica parece ser el aspecto más complicado de adquirir.

3. La educación auditiva. Definición y concepto

En su introducción a la educación auditiva, Shifres (2013) define este campo como el conjunto de actividades, contextos, dispositivos y personas que favorecen el desarrollo, perfeccionamiento, ampliación del alcance y profundización de las implicaciones de la audición como modo de conocimiento musical. Asimismo, señala:

(...) la Educación Auditiva como disciplina musical puede hacerse cargo de los contenidos que, tradicionalmente en la formación de los músicos, han estado a cargo de asignaturas emparentadas por la tradición, tales como *inter alia* Lenguaje Musical, Audioperceptiva, Teoría y Solfeo, abarcando tres áreas de desarrollo musical que comprometen las capacidades de: (i) sistematización de atributos musicales a partir de la audición basada en las categorías de la teoría musical; (ii) uso del código de notación musical tanto para la lectura como para la escritura de enunciados musicales propios y ajenos, y (iii) realización de ajustes temporales y tonales en las ejecuciones tanto vocales como instrumentales. (Shifres, 2013, p. 2)

Así, uno de los objetivos principales de la Educación Primaria es conseguir el desarrollo de las percepciones de los procesos artísticos, entre los cuales la música ocupa un lugar primordial, puesto que implica la sensibilización al mundo sonoro en general y a los patrones organizados de sonidos a los que llamamos música (Vicente, 2004). Por este motivo, la educación auditiva es parte integrante de la música y de la educación musical, además de ser un aspecto indispensable para el desarrollo global del niño (de la Ossa, 2015).

En la actualidad, la educación musical se limita en muchas ocasiones al estudio de un instrumento. Este hecho parece ser causado por la incomprensión de la naturaleza profunda de la musicalidad, en la que el instrumento debe ser el medio y la música es el fin (Willems, 1981). En este sentido, el autor subraya que la educación auditiva debe

preceder preferentemente al trabajo instrumental, e incluso antes de emprender el estudio del solfeo, puesto que la preparación auditiva preliminar constituye una de las bases esenciales de la musicalidad.

Por su parte, otros autores afirman que los estudiantes necesitan una educación auditiva de calidad para gestionar el contexto social saturado de estímulos sonoros que les rodea (Botella y Gimeno, 2013, 2014a; Botella y Peiró, 2018; Espinosa, 2006; Gimeno, 2015; Swanwick, 2000; Zaragoza, 2009). Esta idea es apoyada por Schafer (2012), el cual afirma que los estudiantes viven inmersos en un ambiente muy saturado de estímulos auditivos, el cual genera un paisaje sonoro altamente contaminado que lleva a la dispersión mental del oyente. Sin embargo, este mismo autor aporta una posible solución, pues Schafer (2011) se postula a favor de una limpieza de oídos, la cual ayudará a reescuchar el paisaje sonoro que envuelve al oyente y a desarrollar un espíritu crítico en relación con la contaminación acústica que predomina en las sociedades actuales.

Por otro lado, Peñalver (2020) subraya la importancia de una correcta formación auditiva, la cual permita diferenciar los elementos musicales al mismo tiempo que favorece la capacidad de percibir sensaciones o provocar sentimientos, acercando al oyente al fenómeno sonoro con capacidad crítica y selectiva. Así, el trabajo de la educación auditiva en cada una de las etapas educativas parece indispensable, pues el desarrollo auditivo y musical deberá continuarse a lo largo de todos los años de estudio, para alcanzar así una audición interior armónica y polifónica correspondiente a las obras que se ejecuten (Willems, 1981).

Respecto a la literatura previa centrada en la educación auditiva, Botella y Peiró (2016) exponen que el análisis de la estimulación auditiva a través de la discriminación auditiva en edades tempranas ha sido poco estudiado. Por el contrario, la percepción auditiva sí

ha sido objeto de estudio en numerosas ocasiones desde principios de siglo aunque midiendo esta percepción auditiva a través de la discriminación auditiva para así poder analizar el talento musical en primaria.

En este sentido, Botella y Gimeno (2015) exponen cómo en las últimas décadas se han realizado estudios en los que se ha llevado a cabo un análisis de la música que percibe el oyente, que comporta tanto implicaciones semiológicas como implicaciones psicológicas, puesto que se decide renunciar a la partitura como supuesto apoyo para el análisis. Así, Ureña (2004) sugiere que este tipo de análisis resulta interesante puesto que se centra exclusivamente en explicar el fenómeno sonoro en sí mismo y en vislumbrar cómo el oyente procesa la música que percibe.

En cambio, en su investigación sobre la Psicología de la música y la audición Botella y Gimeno (2015) señalan a la Psicometría como una de las teorías que más ha invertido en investigación de la audición musical. Asimismo, esta teoría centra sus investigaciones principalmente en estudiar casos concretos relacionados con las cualidades musicales y en conocer los efectos de la educación musical sobre los individuos (Lacárcel, 2001). En este sentido, esta misma autora clasifica en tres categorías los test utilizados en la investigación sobre la audición musical, a saber, unos basados en conocer habilidades musicales, otros dedicados a valorar la instrucción musical en los individuos y, por último, aquellos que investigan sobre las preferencias musicales.

En cuanto a su representación en la educación musical, a través de las encuestas realizadas por Botella y Gimeno (2014a) al profesorado de música de la etapa de secundaria de la provincia de Valencia se concluye que, desde el punto de vista del profesorado, la audición musical y la interpretación deben ser los fundamentos principales sobre los que se programe la clase de música.

En un estudio posterior, Botella y Gimeno (2015) ponen en valor el fomento de la predisposición a escuchar con el objetivo de superar la resistencia del alumnado ante la audición de géneros musicales que no coinciden con sus gustos y preferencias. Asimismo, los autores destacan que promocionar entre el alumnado la audición de diferentes géneros puede tener un efecto contrario, provocando el rechazo del mismo a incorporar este tipo de músicas en sus audiciones personales, pero ya de una manera consciente y voluntaria. En esta línea, Rowell (1999) señala que es importante conocer aspectos como cuándo el alumnado empieza a escuchar música y de qué forma, cuáles son sus gustos musicales, qué recuerdos musicales y asociaciones tienen y cualquier otro aspecto individual a tener en cuenta para poder realizar una educación auditiva de éxito.

También Palacios (1997) indica que las músicas elegidas en las audiciones deberán tener un buen nivel de calidad y un contenido expresivo asequible a la edad a la que va dirigida la escucha. Además señala la importancia de la duración de la música, inclinándose por los tiempos cortos que se ampliarán sucesivamente y subraya que los recursos que contendrán deben ser claramente perceptibles para el alumnado.

Respecto a la diversidad de repertorio, afirma que este debe presentar un proporcional, amplio y variado abanico de estilos contrastantes que sean representantes de todos los lugares, y aunque el autor solo realiza una clasificación de piezas de estilo clásico, sugiere completar el repertorio general con música de otras culturas. Sin embargo, Imberty (2000) advierte de las posibles repercusiones que puede tener la inmersión de los jóvenes en experiencias sonoras con todo tipo de estilos, la cual puede conducir a un proceso de desculturación que impida el acceso y reconocimiento de las diversas culturas y además dificulte la comprensión del entorno más inmediato.

Aun así, Elliot (2001) alerta de ciertas convicciones básicas todavía presentes en las aulas, entre las cuales se encuentra el establecimiento de la música clásica occidental como repertorio modelo. Por su parte Malbrán (2002) afirma que la revalorización del cancionero popular, el acceso a modalidades musicales culturalmente diversas y el uso de obras del repertorio universal proporcionan al alumnado modelos de resolución musical y brindan recursos para la producción creativa. En su libro sobre escucha de música del siglo XX y XXI, Marco (2017) añade:

(...) estamos convencidos de que el disfrute de las músicas ya plenamente aceptadas se aumenta con la posibilidad de extenderlo a otras más recientes y, por ello, distintas. No se trata de elegir entre unas y otras, tampoco de oponerlas, sino de considerar que las músicas, desde su origen a la actualidad, son un producto cultural humano que los hombres han practicado para su propia realización como seres sensibles e inteligentes, y que contribuyen a aumentar su experiencia, su receptividad y su sentido creativo. (p. 10)

Por último, Palacios (1997, 2009) subraya que el profesor debe utilizar en las audiciones musicales obras que son de su gusto, pues así será capaz de transmitir entusiasmo a sus alumnos y consecuentemente influirá en los gustos musicales de estos, coincidiendo en este sentido con los resultados de la investigación de Ligeró (2009). Además, recuerda la importancia de la música en directo, tanto de interpretaciones en el aula como de conciertos escolares, en la educación auditiva de los estudiantes. Sin embargo, este autor no hace referencia alguna a los intereses de los oyentes, no considerando por ende los gustos y preferencias de los alumnos como criterio en la selección del repertorio para la audición musical.

Respecto a las preferencias musicales de los estudiantes, numerosos estudios señalan la música popular urbana como el repertorio predilecto de los jóvenes (Cremades et al.,

2010; Dobrota and Ercegovac, 2019; Ho, 2017; Lamont et al., Ligerio, 2009; Marín et al., 2021b; Megías y Rodríguez, 2003; de Quadros and Quiles, 2010; Santos, 2003; de Vries, 2010), el cual contribuye a la construcción de sus identidades musicales y define el grupo social al que pertenecen (Hargreaves, 2008). A pesar de este hecho, Marín y Botella (2021a) afirman que los manuales escolares reservan un porcentaje muy pequeño a la música popular urbana, repertorio que permitiría la incorporación al currículum de los gustos y hábitos musicales de los estudiantes, observando en cambio el predominio de la música folklórico-tradicional y la clásica-romántica.

Por otra parte, otros autores (Boespflug, 2004; Hebert and Campbell, 2000; Kratus, 2019; Reimer, 2004) señalan la existencia de rechazo por parte de los maestros hacia este tipo de repertorio por considerarlo inferior a la música académica y tradicional, calificándolo incluso fuera de la moralidad y físicamente dañino para los estudiantes. Reimer (2004) señala que esta aversión podría indicar una desconfianza en el criterio de los estudiantes para saber qué es lo que musicalmente necesitan. Otros autores responsabilizan a la falta de formación en la incorporación de este tipo de repertorio por parte de los docentes y al desconocimiento de los temas de interés de sus alumnos (Binas, 2017; Gurgel, 2019; Green, 2004; Kastner, 2018; Laurence, 2009; Marín y Botella, 2018, 2020, 2021a; Marín et al., 2021a, 2021b; Springer, 2016; Williams, 2017).

Esta conclusión parece señalar una falta de formación permanente del profesorado que cualifique a los docentes en la enseñanza de los fenómenos musicales emergentes (Botella y Adell, 2018b; Imbernón, 2010; Marín y Botella, 2018, 2020, 2021a, 2021b; Marín et al., 2021a, 2021b), puesto que como Green (2002) afirma, los maestros están mucho mejor preparados para el tratamiento de la música clásica debido a la influencia de la educación musical formal.

Sin embargo, Kert-Wezel (2013) señala que la incorporación de este tipo de música podría contribuir a la reducción de la brecha existente entre la vida musical del alumnado y la cultura escolar, solucionando así el rechazo que existe hacia la asignatura de educación musical en el contexto alemán. También Malbrán (2010) apoya esta idea pues asegura que el docente necesita conocer los intereses y consumos de los jóvenes como plataforma inicial para diseñar las estrategias y recursos de enseñanza, puesto que el desconocimiento de los gustos juveniles aumenta la brecha generacional y torna a la disciplina en una experiencia no apetecible. En el territorio valenciano, por el contrario, Botella y Gimeno (2014a) demuestran en su estudio sobre los docentes de secundaria cómo estos se muestran mayoritariamente a favor de que sean los propios estudiantes los que seleccionen el repertorio en función de sus gustos, preferencias e intereses.

También en este sentido, otros autores afirman que la educación musical será más relevante cuantos más estilos de música se utilicen en el aula (Barrios, 2002; Herbert, 2009; Marín y Botella, 2018, 2020; Marín et al., 2021a, 2021b) pues acercará posturas entre las propuestas de las instituciones y la música que escuchan los alumnos a diario (Cavicchi, 2009). Para ello es necesario defender un modelo educativo en el que se tengan en cuenta tanto las músicas del maestro como las de los estudiantes, acortando así la distancia entre las instituciones y la realidad del contexto escolar (Abrahams, 2005; Gowan, 2016; Lind y McKoy, 2016, Roberts y Campbell, 2015; Spruce, 2015; Wuytack y Graça Boal, 1996).

Respecto a la formación de los docentes comentada anteriormente, los diferentes estudios centrados en la didáctica de la música revelan una falta de actualización por parte de los maestros en las metodologías, recursos y herramientas más novedosas de la educación auditiva. A este respecto, diferentes autores advierten a la comunidad educativa que debe buscar nuevos espacios curriculares y nuevas metodologías que faciliten el aprendizaje permanente del alumnado (Bolarín y Moreno, 2015; Bolarín et al., 2015; Botella y Hurtado,

2017; Ramos y Botella, 2016a; Torrego y Ruíz-Esteban, 2001). En este mismo sentido, Botella y Marín (2016) subrayan la falta de digitalización de los docentes para hacer frente a las herramientas digitales que ofrecen nuevos horizontes en la creación de recursos didácticos a través de las TIC.

Así, en el planteamiento de una educación auditiva de calidad, resulta necesario cuestionar la influencia de la formación académica de los docentes especialistas en la materia. En este sentido, las diversas investigaciones sobre la audición musical en educación obligatoria muestran cómo el profesorado de música, mayoritariamente femenino (Lesser, 2017; Marín, 2021; Robison, 2017; San-Román, 2010; Sánchez, 2011), posee una formación pedagógica de calidad, con un nivel formativo medio-alto, predominado por docentes con estudios en conservatorio (Botella y Gimeno, 2014a; Marín y Botella 2018, 2020). Por contrapartida, Botella e Isusi-Fagoaga (2018) alertan de una importante falta de conocimientos pedagógicos en los profesores de música, que parecen haber recibido formación para otros fines distintos al de la educación musical.

Sin embargo, esta educación musical formal parece tener influencias en la elección que los docentes hacen del repertorio, pues la gran mayoría del profesorado se decanta por el género de la música clásica (Marín, 2021; Small, 2003). No obstante, debe tenerse en cuenta la afirmación de Ortega (2005), el cual señala que las manifestaciones de rechazo a la música que se aleja del ámbito de escucha son comunes tanto en alumnos como en docentes. Por el contrario Joseph (2002) asegura que independientemente de la formación académica, los maestros de música están abiertos a utilizar diferentes géneros y estilos de música en el aula.

Esta limitación del repertorio provoca que el profesorado sea poco abierto a otras culturas (Lauricia, 2000) confirmando la idea de Giráldez (1997) de que todavía queda un largo

camino para conseguir una educación musical multicultural que incluya todo tipo de estilos y géneros en el aula de música. A este respecto, Campbell (1997) recuerda la necesidad de formar a los docentes en diversidad de estilos pues en el futuro actuarán como mediadores culturales entre la música existente y los gustos de los alumnos. Asimismo, Torres (2008) sostiene que la gran mayoría de maestros escuchan en su tiempo libre música moderna, y gracias a sus conocimientos y su formación logran utilizarla en al aula en el proceso de la educación auditiva.

Sin embargo, Green (2009) señala la predilección de la música clásica como repertorio más utilizado en la educación auditiva durante la mayor parte del siglo XX, a lo que Marín y Botella (2018) añaden que esta preferencia se debe a la mayor valoración que este tipo de repertorio ostenta, puesto que se cree que representa los elementos de la música y el patrimonio artístico y cultural existente de una forma superior. De nuevo en esta ocasión otros autores señalan la formación de los docentes como responsable de esta elección (Vasconcelos, 2002; Vicente, 2007; Vicente y Aróstegui, 2003) puesto que los conservatorios siguen apostando por la legitimación del repertorio de la tradición académica occidental. Así, Vicente y Aróstegui (2003) afirman:

En suma, los conservatorios parecen seguir defendiendo el modelo de artista y de música culta que dio origen a esos centros de enseñanza: una música comprometida con la espiritualidad, con el esfuerzo por trascender lo material, la creación de la obra de arte por el arte sin función social y que perdura por encima de las modas cambiantes, lo absoluto. (p. 13)

En cambio, diferentes investigadores resaltan la necesidad de poner en valor otros tipos de repertorios que se han visto perjudicados por el proceso de globalización. En este sentido, Arévalo (2009) apuesta por la promoción de la música tradicional desde los centros educativos, con el objetivo de posibilitar la conservación del patrimonio musical

identitario de cada sociedad. Otros autores, secundan esta premisa al indicar que el repertorio tradicional constituye un material didáctico valioso que permite a los alumnos familiarizarse con sus raíces folklóricas (Ramos y Botella, 2016b; Ramos et. al., 2016). Asimismo, Ibarretxe y Vergara (2005) y Marín y Botella (2018, 2021a, 2021b) potencian esta idea tras descubrir en sus estudios sobre los manuales escolares, que la música tradicional y la música académica occidental son los dos pilares fundamentales del repertorio propuesto por las editoriales. Estos últimos autores destacan además que gracias al área de la etnomusicología, el currículum educativo goza de una mayor diversidad de manifestaciones musicales, puesto que esta disciplina enfatiza las dimensiones culturales y sociales de la música (Botella y Marín, 2018).

Esta inclusión en el currículum de una mayor diversidad de repertorio viene respaldada por numerosos autores, puesto que el uso de otras músicas como la popular urbana o la no occidental, favorecen aspectos como la motivación, la improvisación, y el desarrollo auditivo (Flores, 2007; Green, 2005). Por su parte Martí (2000), realiza un estudio de la música como cultura desde una perspectiva socioantropológica, en el que concluye que el repertorio no occidental ayuda a conocer mejor la propia música de tradición europea y añade un componente sociohistórico al fenómeno musical. Sin embargo, desde la perspectiva de los profesionales de la educación, este repertorio no tiene porque seguir una secuencia histórica (Botella y Gimeno, 2014a) aunque a este respecto Malbrán (2007b) recomienda conocer al menos el contexto histórico y cultural de la obra.

Otros autores defienden la integración en el currículum de música de diferentes géneros, estilos y culturas como estrategia para favorecer la educación intercultural y la sensibilización hacia todo tipo de música, incorporando al repertorio la diversidad de manifestaciones musicales que se producen en el mundo y reconociendo las músicas que

están presentes en las aulas hoy en día (Abril, 2013; Banks, 2009; Campbell, 2013, 2018; Epelde, 2011; Martín, 2010; Ortiz, 2011; Robinson, 2006; Sánchez y Epelde, 2014).

En este sentido, otros estudios parecen concluir que aquellos docentes con preferencia por las piezas próximas a sus estudiantes valoran este repertorio puesto que permite la reflexión crítica de los estudiantes sobre la música que escuchan y además lo encuentran igual de valioso en el trabajo de los distintos elementos de la música (Abrahams, 2005; Abrams, 2009; Botella y Peiró, 2018; García, 2010; Gowan, 2016; Marín y Botella, 2018, 2020, 2021a; Marín et al., 2021a, 2021b; O'Neill, 2015).

Centrando el foco en la didáctica de la educación auditiva, cabe destacar a Botella y Gimeno (2014b), quienes en su investigación sobre la música de cine y la audición en secundaria, tienen en cuenta las aportaciones sobre la percepción musical que investigadores como Sloboda (2012) o Swanwick (2000) hacen al hablar de planteamientos didácticos. En este sentido, subrayan la importancia de trabajar varias dimensiones del lenguaje musical a la vez en una misma actividad, práctica que observan también en la formulación pedagógica de los libros de texto y en las opiniones de los docentes encuestados (Botella y Gimeno, 2013, 2014a). Por el contrario, Lahoza (2012) y Miranda (2003) afirman que, en la educación auditiva, es preferible trabajar cada uno de los elementos por separado antes de la audición musical.

En su estudio, Botella y Gimeno (2014a) aportan diversas conclusiones en cuanto a la didáctica de la audición musical en secundaria a través de las opiniones de los docentes, afirmando entre otros aspectos que la percepción de la dimensión armónica de la música es la más complicada de adquirir, lo cual Serafine (1988) secunda pues califica la estructuración jerárquica como un proceso altamente complejo para los oyentes. Estos mismos autores señalan a la audición musical como la línea maestra que vertebra, según

los encuestados, el área de música en la etapa secundaria. Además, afirman que la mayoría de los docentes trabajan la audición musical en todas las sesiones, como actividad principal, en agrupamiento colectivo y lo hacen a través de la combinación de actividades preparadas por el maestro y las planteadas en el libro.

4. La motivación en la educación auditiva

El camino hacia la inclusión de todo el alumnado en el proceso educativo consiste en motivar y crear expectativas, buscar caminos y medios para mantener la atención, buscar centros de interés, hacer desaparecer el rechazo y conducir la escucha para oír lo inaudito. En definitiva supone derribar las barreras que separan el mundo de los estudiantes del que se le quiere mostrar, promoviendo el respeto por lo desconocido. Es vital, predisponer la mente y el espíritu de los alumnos para captar mejor, entender y respetar la obra artística (Palacios, 1997, 2009). Además, Pintrich y DeGroot (1990) sostienen que, en la promoción del aprendizaje escolar, las estrategias metodológicas son en ocasiones insuficientes, puesto que los estudiantes necesitan tener motivación propia para regular su cognición y esfuerzo. Esta motivación se hace todavía más necesaria pues, como aseguran Botella y Ramos (2019, 2020), los estímulos digitales a los que están sometidos los alumnos provocan una gran brecha entre su manera de obtener información y la forma de enseñar de sus profesores. Así, la búsqueda del logro hacia un mayor y mejor grado de rendimiento académico depende de múltiples variables, tanto del alumno, como del proceso o de los estilos educativos (Quevedo-Blasco et al., 2016).

Por su parte, Lizaso y Cremades (2017) indican que la acción educativa del profesorado y las situaciones de aprendizaje tienen una potente influencia en la conexión con los intereses del alumnado y en el fomento del desarrollo de sus capacidades. Por este motivo, situar al oyente en disposición de escuchar, facilitarle estrategias para

mantenerse interesado, con la atención centrada en la obra objeto de audición, debe estar entre las prioridades de los docentes de música, de modo que el alumnado se sienta motivado para así obtener todo aquello que la obra musical ofrece.

Justificada la necesidad de atender la motivación en las clases, resulta preciso establecer los aspectos que van a permitir su análisis, a pesar de que algunos autores destacan la gran complejidad del estudio de las variables motivacionales (Olivares et al., 2015; Viseu, et al., 2015). Sin embargo, Bueno (2004) señala que cualquier actividad, incluida el aprendizaje, siempre está determinada por motivos conscientes e inconscientes que abarcan factores de comportamiento, sociales, ambientales y culturales, entre otros.

Para poder llevar a cabo una evaluación de la motivación en el proceso aprendizaje, Quevedo-Blasco et al. (2016) establecen la motivación intrínseca (MI), la motivación extrínseca (ME) y la motivación global (MG) como las variables a analizar a través del instrumento que han creado, el cual proporcionará índices motivacionales como elemento de control de las estrategias metodológicas en el aula. Concretamente la motivación intrínseca implica que la persona fije su interés por el trabajo manteniendo un papel activo en la consecución de sus metas, mientras que la motivación extrínseca se produce cuando se tienen en cuenta factores de carácter externo. Por último, la motivación global del alumnado viene dada por el sumatorio de las puntuaciones de la MI y la ME.

Ante la dificultad de estudio de la motivación en el proceso de aprendizaje subrayada anteriormente, parece necesario acercarse a una teoría como referencia para el presente trabajo, escogiendo la teoría de la autodeterminación para la explicación de estas variables.

Según Ryan y Deci (2000), la teoría de la autodeterminación estudia la motivación, la emoción y la personalidad en contextos sociales, bajo la premisa de que el ser humano, ante determinadas condiciones, puede manifestar una considerable propensión innata para ejercer capacidades propias, explorando lo desconocido y aprendiendo conceptos nuevos. Se basa en la existencia de tres necesidades psicológicas básicas conocidas como la necesidad de competencia, la necesidad de autonomía y la necesidad de relacionarse con los demás, las cuales todo individuo debe tener cubiertas para sentirse motivado intrínsecamente. De acuerdo con estos autores, no existe un único tipo de motivación, sino que en cada individuo existe una variación en el nivel de motivación y también en su orientación. Además esta teoría considera la motivación como un continuo que va desde la amotivación hasta una motivación intrínseca y autodeterminada, identificando los siguientes tipos de motivación de menor a mayor grado de autodeterminación: amotivación –o ausencia de motivación–, la motivación extrínseca –en cuatro formas– y la motivación intrínseca (Botella y Ramos, 2020).

En este sentido, la motivación intrínseca se define como el compromiso con una actividad de forma plena y libre, sin la necesidad de premios o coacciones mientras que la motivación extrínseca implica diferentes grados de implicación en una actividad con el fin de recibir un incentivo externo (Ryan y Deci, 2000).

La motivación intrínseca aparece desde el nacimiento y surge del placer experimentado por la propia realización de una actividad, considerándola como la más natural de todas las clases de motivación (Botella y Ramos, 2019). En la teoría de la autodeterminación, la MI representa el nivel máximo de autodeterminación y puede verse influida por las condiciones sociales y ambientales que rodean al individuo (Deci y Ryan, 2000). De este modo, para que la MI se mantenga o se incremente, las personas deben percibir que son competentes y deben experimentar autodeterminación frente a una actividad. Además,

es importante señalar que este tipo de motivación solo aparece durante el desarrollo de actividades que revisten interés para el sujeto, bien por ser novedosas, por representar un desafío o por el valor estético de la misma, lo que la hace esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje (Botella y Ramos, 2020).

Ryan y Deci (2000) avisan del deterioro que sufre la MI con cada promoción de curso en las escuelas puesto que, tras la infancia temprana, la realización de las tareas se ve coartada debido al aumento de las demandas sociales. Esto implica que los individuos no realicen las tareas porque les motiven intrínsecamente sino por que deben asumir responsabilidades, momento en el que para mantener el interés en la actividad suele intervenir la motivación extrínseca. Así, la ME viene determinada por su valor instrumental o por motivos ajenos a la actividad en sí, en la que la motivación aparece de cara a la obtención de un premio o a la evitación de un castigo.

Sin embargo, diferentes investigadores (Deci y Gagné, 2005; Deci et al., 1999) aseguran que este tipo de motivación ocasiona que el sujeto sienta que los sucesos ocurren como resultado del azar o de las decisiones de otros y promueve un sentimiento de falta de autonomía ante el proceso, ante lo cual avisan de que los premios externos no generan ningún grado de interiorización y por tanto los elementos que refuerzan la regulación externa debilitan la motivación intrínseca. En este sentido, aunque Tapia (2005) apunta a la ausencia de incentivos externos como responsable de la pérdida de la motivación, otros autores advierten que la utilización de sistemas de recompensas provoca que los estudiantes se preocupen más por el incentivo que por su propio aprendizaje (Tapia, 1997; Tapia y Sánchez, 1992; Vianin, 2007).

Por lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, Deci y Ryan (1991) avisan de que en el contexto educativo los docentes deben trabajar para obtener formas autónomas

de motivación, especialmente de la MI, puesto que los individuos con niveles más altos en motivación intrínseca obtienen mejores resultados en la realización de la actividad, además de presentar más confianza y desarrollar una mayor creatividad que los que únicamente presentan una motivación extrínseca hacia la misma. Ante esta influencia del profesorado en el desarrollo de la MI, Figueroa (2015) recomienda la evitación de las conductas rígidas en el aula puesto que estas promoverán la ansiedad, la desconfianza y repercutirá en una falta de interés y motivación de los estudiantes por el aprendizaje.

Por lo que respecta a la motivación en la educación musical, Alsina (2007) asegura que para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada, es necesario proponer unos principios para la enseñanza musical entre los cuales se contemplan la estimulación de la autoestima, la potenciación del trabajo colaborativo, y la motivación del alumnado. Asimismo, Suárez y Fernández (2005) destacan la importancia de la motivación, pues los alumnos con altos índices se implican en mayor medida en el proceso de aprendizaje obteniendo un rendimiento académico más elevado y una mayor satisfacción en el proceso.

También Pascual (2002, 2006, 2011) señala la importancia de la motivación en la audición musical puesto que la música necesita atención y sin esta no se da la capacidad de escuchar. Por ello, la audición de música requiere de una respuesta fisiológica y también psicológica, pues aspectos como la inteligencia, la imaginación, la afectividad, los sentimientos y la motivación condicionan su consecución.

En sus reflexiones sobre música y educación musical, Palacios (1997) propone nueve puntos para orientar al docente en las posibilidades que ofrecen las audiciones musicales en la promoción de la motivación por el hecho musical. Así, agrupa las actividades motivadoras de la siguiente manera:

- 1) Música como lenguaje en el tiempo.
- 2) La memoria, reproductora de la forma.
- 3) Significado de la música.
- 4) Expresión íntima y evocadora.
- 5) Programas, descripciones e impresiones.
- 6) El silencio.
- 7) Elementos.
- 8) Agrupaciones temáticas.
- 9) Sociología y anecdotario.

Respecto a la primera de ellas, el autor destaca la dificultad que existe en el disfrute de un arte en el tiempo, por lo que es necesario crear hábitos de atención que propicien la concentración del oído. Para ello, propone trabajar con relatos y cuentos que establezcan relaciones ente la narración oral y la musical. En cambio, para propiciar la memoria alude a los gráficos, partituras, musicogramas, dibujos, esquemas y diseños como recursos válidos para la atracción del alumnado en la observación de las estructuras formales de la música a través de la visión.

En cuanto al tercer punto y al igual que Dalcroze (2009), Palacios (2010) reconoce que la música no solo se escucha con los oídos sino con todo el cuerpo, por lo que el movimiento corporal y la danza son extraordinarios medios de expresión y comprensión del hecho musical. Asimismo, con la maduración de los estudiantes, el autor apuesta, en el punto cuatro, por la verbalización de los sentimientos en la escucha de música, observando al mismo tiempo los procedimientos que utiliza cada compositor para despertar distintas emociones.

Seguidamente, a través de las músicas descriptivas y similares anima a establecer relaciones con la dramatización, la plástica y la literatura para pasar a valorar la idea del silencio, reconociéndolo como responsable de tensiones dramáticas y generador de sonido en el sexto punto. Por lo que respecta al tratamiento de los elementos, Palacios (1997, 2004) anima a centrar la atención en un parámetro aislado de la música, permitiendo así realizar acercamientos parciales a cada música previos a la audición final de la pieza.

Finalmente, presenta las agrupaciones temáticas, basadas en el trabajo con músicas agrupadas por temas y reunidas a través de juegos y otros procedimientos didácticos que permitan a los estudiantes observar, distinguir, escoger y recordar. Asimismo, basa el último punto en el comentario sobre el funcionamiento y los papeles que desempeñan los profesionales en las interpretaciones, realizando en cada momento una explicación sonora oportuna.

Así, esta motivación en el aula de música parece vital pues como posteriormente afirma Palacios (2009, 2010), el docente debe tratar de motivar y crear expectativas entre los alumnos, buscando caminos y medios para mantener su atención, buscando centros de interés y conduciendo la escucha al tiempo que se promueve el respeto por lo desconocido. En esta línea, de la Ossa (2015) añade que hay que predisponer la mente y el espíritu de nuestros alumnos para captar mejor, entender y respetar la obra musical, ya que no es fácil pasar del alboroto, del ruido de la calle o del recreo a centrarse en una pieza musical.

Por su parte, Botella y Marín (2016) también dedican esfuerzos al análisis de la motivación en la audición musical pues a través de su estudio sobre la utilización del musicomovigrama, destacan un incremento de la motivación general en el alumnado

producida tras el reparto de los musicogramas en papel y al participar en las actividades del musicomovigrama interactivo en la PDI. Estos mismos autores finalizan su investigación concluyendo que la utilización de este recurso ha supuesto un incremento significativo en la motivación de los estudiantes, aspecto fundamental para una adecuada actitud de escucha comprensiva.

5. Propuestas y consideraciones metodológicas

En el ámbito curricular está muy extendida la idea de que comprendemos mejor la música cuando utilizamos estrategias activas de audición, y es por este motivo que existe una larga tradición de recursos didáctico-musicales que promueven la audición activa (Alcázar et al., 2014). Por ello, en este apartado se procede a presentar las metodologías pedagógico-musicales más importantes en la enseñanza de la audición musical, además de analizar el musicograma, el musicomovigrama y la expresión corporal como las herramientas más significativas en el trabajo de la escucha y aportar algunas cuestiones metodológicas a tener en cuenta en la didáctica de la audición.

En su libro sobre didáctica de la educación musical Pascual (2002) presenta en primer lugar la metodología Dalcroze, la cual a pesar de tener como elemento principal el movimiento, realiza un profundo tratamiento de la educación auditiva. Este se basa en el desarrollo de la función auditiva y el análisis de los sentidos rítmico, tonal, melódico y armónico mediante el sentido muscular, es decir, a través del movimiento corporal, convirtiendo al cuerpo como instrumento principal. En este método se parte de la marcha para pasar posteriormente a la locomoción como una fuente importante de ritmos diferentes relacionados con las habilidades motrices y se trabaja la discriminación de timbres (Dalcroze, 2009).

El método Willems (2011), en cambio, da principal importancia a la formación del oído musical, fijando la educación auditiva y la discriminación de los parámetros del sonido como principales medios de la educación musical. En este sentido, el autor señala que por medio de la duración y de la intensidad del sonido se llega al dominio rítmico, por el timbre al reconocimiento de la naturaleza de los objetos y con la altura y la melodía al dominio musical. Según este método, la audición será triple: sensorial, afectiva y mental, destacando el valor afectivo sobre los demás puesto que la práctica recurre a la audición, al tiempo que recurre a la vista y al tacto.

Por su parte, Martenot contempla la audición como una las partes que compone el conjunto de la educación musical. Para favorecer la predisposición a ella, se debe partir del carácter inmaterial de la música y no de las alturas y su colocación en el pentagrama. Además este método anima a la utilización del instrumento de ondas creado por el autor ya que está especialmente indicado para la audición de timbres y alturas diferentes (Pascual, 2002).

Otra de las corrientes que tiene la educación auditiva como elemento principal es la propuesta metodológica de Wuytack. Para él, el principal objetivo en la formación musical de los alumnos es la educación para el conocimiento y la apreciación de la música, haciendo especial hincapié en la audición. Sin embargo, no deja de lado otros aspectos pues su principio metodológico es la integración en un todo organizado del movimiento, la improvisación, la utilización de la voz y el conjunto instrumental Orff (Gimeno, 2013).

Su aportación a la pedagogía musical moderna va dirigida a la enseñanza de la apreciación musical, materializada a través de la Audición Musical Activa y basada en la utilización del musicograma, una representación visual del desarrollo de una obra que

consiste en un registro gráfico de los acontecimientos musicales que se van sucediendo (figura 1). En dicha representación, la notación convencional es sustituida por un simbolismo más sencillo que utiliza colores, líneas, figuras geométricas, etc., ya que está basada en principios elementales de la percepción visual como la repetición, la semejanza o el contraste (Alcázar et al., 2014). Sin embargo, este esquema musical no pretende sustituir la partitura tradicional sino ser un recurso para la audición intencionada por parte de los docentes (Gustems y Marín, 2012). Además, este concepto de audición activa implica al oyente como elemento esencial del proceso, procurándole una audición intencional y focalizada (Wuytack y Boal-Palheiros, 1996, 2009).

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Figura 1

Musicograma de la Marcha de Suite del Cascanueces de P. I. Tchaikovsky

The figure displays a musicogram and a corresponding musical score for the March from the Nutcracker Suite by P. I. Tchaikovsky. The musicogram is divided into two sections: the first section covers measures 5 to 45, and the second section covers measures 50 to 88. The tempo is marked as 'Tempo di marcia' (March tempo). The musicogram uses various symbols to represent musical elements: vertical lines for stems, horizontal bars for notes, and specific icons for rests, accents, and dynamics. The musical score below the musicogram shows five staves of music in 4/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The notation includes various rhythmic values, rests, and articulation marks, corresponding to the symbols in the musicogram above.

Nota. Tomado de Wuytack, J. y Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonia*, 47, p. 53.

Por su parte, Aguilar (2002) centra su interés en la investigación sobre la audición musical, desarrollando un método de análisis auditivo que puede aplicarse a todo tipo de alumnado, con y sin conocimientos musicales previos. La autora distingue dos momentos diferentes en la audición, la percepción inmediata, como primera toma de contacto y la analítica, producida tras diversos contactos que aparecen reflejados en una detallada ficha (figura 2), similar a un musicograma, en la que el oyente puede observar la sintaxis de lo que va percibiendo mientras escucha (Aguilar, 2009).

Figura 2

Ficha musicograma de la Danza Rumana nº 1 de Bela Bartók

APRENDER A ESCUCHAR MUSICA		Maria del Carmen Aguilar		CURSO	
OBRA DANZA RUMANA Nº 1 (Versión orq. de cuerdas)		AUTOR BÉLA BARTÓK		ALUMNO	
FRAGMENTO		INTERPRETE		FECHA	
FUNCIONES FORMALES	INTRODUC	EXPOSICION EXPOSICION ELABORACION		ELABORACION	CONCLUSION
TEMAS	A				
MOTIVOS					
SINTAXIS secciones					
oraciones miembros de frase frases cantos de compases					
RITMO	unif. ① : Compañs de 2 tiempos, subdivisión binaria				* rritardando
CENTRO TONAL	Tiene				
TEXTURAS	① ②				
INSTRUMENTOS	Cuerdas				
OBSERVACIONES	① Se mantiene como acompañamiento.				

Nota. Tomado de Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Machado libros. (p. 49).

Contemporáneo a esta autora, cabe destacar la labor de Fernando Palacios, cuyo objetivo pedagógico es poner la música al alcance de los jóvenes y para lo cual basa la educación de la escucha en el apoyo de la palabra mediante cuentos musicales de carácter didáctico (Gimeno, 2013). Para ello, durante los años 90 inicia una colaboración con la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria en la que programan conciertos escolares bajo el planteamiento inicial de unir cuentos y narraciones con música clásica (Palacios, 1997).

Así, Palacios (1997, 2004, 2009, 2010) afirma que la educación auditiva debe empezar por el desarrollo de la capacidad de escuchar, señalando que la finalidad de la educación musical debe ser que el alumno escuche más y mejor, pues a escuchar se aprende escuchando. En este sentido, la educación auditiva debe enseñar al alumno a escuchar y a reflexionar sobre lo percibido para llegar a entender la música, haciéndolo además de forma creativa, puesto que la audición exige un importante esfuerzo de la imaginación. Asimismo, el autor afirma que la audición no es solo un proceso exterior si no también interior, en el que el oyente debe intervenir activamente para descubrir signos, comunicaciones, sensaciones y significados en la música que se escucha (Palacios, 1997, 2009, 2010).

Por lo que respecta a las diferentes técnicas y recursos para la audición, Pascual (2002) sitúa la audición activa como la principal corriente de la educación auditiva, puesto que esta se sirve de diversas técnicas y recursos para favorecer la mayor implicación de los alumnos. Además, la autora presenta algunas de sus técnicas para el trabajo de la audición como la utilización de aspectos anecdóticos y biográficos que se relacionen con la obra o el empleo de la música como soporte para expresar escenas e historias –la dramatización–. También incluye el acompañamiento de la audición con instrumentos musicales –la instrumentación–, la preaudición o la inclusión de textos rítmicos en la música –el elemento verbal–. Por último, destaca la comparación de versiones modernas

con las obras de música clásica, el uso del movimiento y la danza como recurso para la expresión de las obras y la utilización de expresiones gráficas, como el musicograma, que integran la percepción visual en la audición.

Profundizando en esta última, el musicograma se postula como una de las herramientas metodológicas destinadas al trabajo de la audición más utilizada en la actualidad (Aguilar, 2002; Botella y Peiró, 2018). Por su parte Castellanos (2008), señala que numerosos docentes se han lanzado a realizar sus propios gráficos empleando distintas tipologías de medios, por lo que conviene tener en cuenta que un gráfico sonoro complicado puede no llegar a cumplir su función. Sin embargo, Gromko y Poorman (1998) afirman que el musicograma está enfocado sobretudo al trabajo de la audición musical en el último ciclo de Primaria, y es por eso que para el alumnado de cursos inferiores sería más apropiado utilizar gráficos más simples o el movimiento corporal.

Ya finales del siglo XX, Wuytack y Boal-Palheiros (1996) señalan la problematización de la educación auditiva, puesto que la temporalidad del fenómeno sonoro provoca ciertas dificultades didácticas de aprendizaje y enseñanza del proceso de escucha comprensiva. Para hacer frente a este conflicto, en los años sesenta desarrolla su método de audición musical activa donde presenta el musicograma, una representación gráfica de la obra musical mediante signos no convencionales que ayuda al oyente a visualizar su forma y ubicar sus elementos (Mendoza, 2008).

Esta propuesta de apoyo visual para la percepción musical es respaldada por diferentes autores, pues supone un interesante recurso didáctico para el desarrollo de la audición musical, dado que favorece los procesos de memoria y atención que intervienen en ella (Botella y Marín, 2016). En primer lugar, Aguilar (2002) destaca los beneficios de la representación espacial de la música en la memoria, pues a través de ella el objeto de

estudio permanecerá invariable pudiendo retomarlos una y otra vez, permitiendo de este modo la construcción de una representación mental que transmita la estructura del fenómeno temporal. Asimismo, Gruhn y Rauscher (2002) aseguran que cada vez más estudios demuestran que la educación musical influye en otras áreas de aprendizaje, como el aprendizaje espacial o la lateralidad. También Gardner (1998) respalda la utilización de apoyos visuales en la educación, pues esta contribuiría a la validez de la teoría de las inteligencias múltiples la cual ofrece una mejor respuesta a la diversidad intelectual de las aulas. Apoyando esta idea, Palacios (1997) coincide con Dalcroze (2009) en el concepto de que la música no solo se escucha con los oídos sino con todo el cuerpo, creando consecuentemente el concepto de sonoridad visible.

A parte de la memoria, el musicograma parece beneficiar además la atención pues la información visual que aporta este recurso permite focalizar la atención del oyente en los aspectos musicales y puede ayudar además a los principiantes a centrar su atención en la música que se escucha (Wuytack y Boal-Palheiros, 2009).

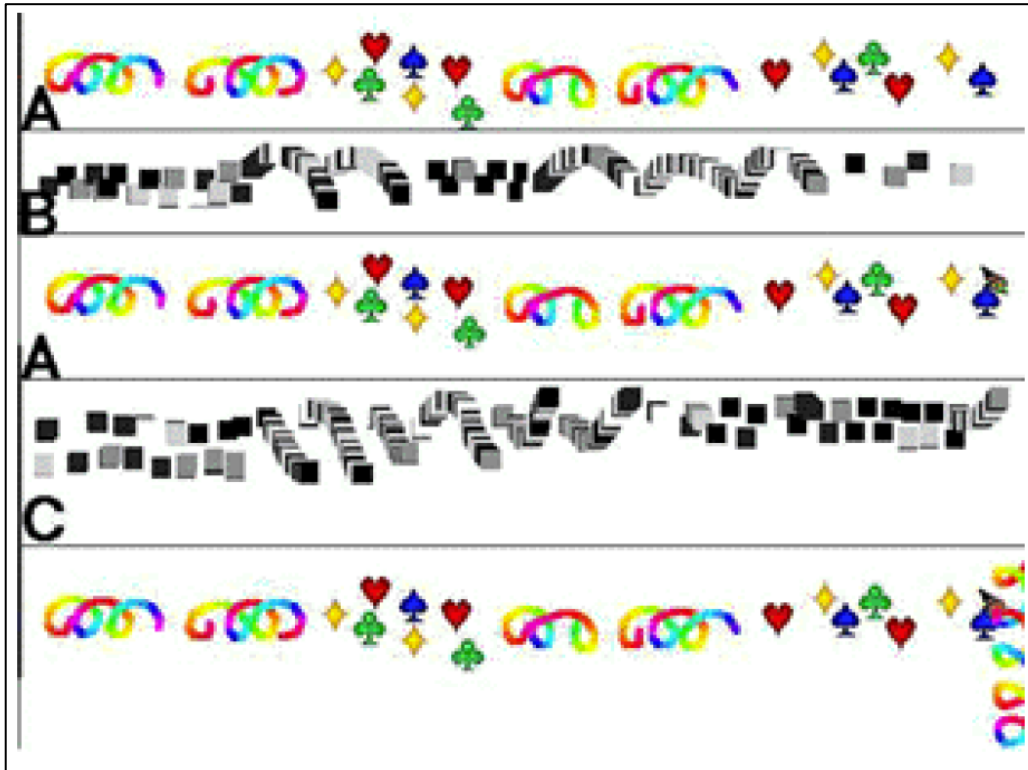
Estos apoyos al musicograma como recurso para la audición parecen coincidir con el análisis de Botella y Gimeno (2014a) sobre la situación de la audición musical en educación secundaria. En él, los docentes encuestados defienden la utilización de ayudas visuales en el trabajo de la escucha ya que esta favorece la comprensión de las diferentes dimensiones de la música escuchada. Cabe sin embargo tener en cuenta, que en su estudio sobre la audición en los libros de texto de secundaria, estos mismos autores señalan que las actividades planteadas por las editoriales apenas utilizan este tipo de ayudas visuales a pesar de ser recursos que verdaderamente propician la educación musical de los estudiantes (Botella y Gimeno, 2014b).

Debido a la proliferación de las herramientas digitales de las TIC en el escenario clase, Honorato (2001) decide realizar una actualización del musicograma a través del musicomovigrama (figura 3), definido por el autor como una representación gráfica de la partitura musical mediante un dibujo animado que permite captar al niño el significado de la música. Se trata un documento audiovisual en el que la música aparece sincronizada con movimientos gráficos que representan los elementos musicales que se quieren trabajar en la audición (Botella y Marín, 2016). Autores como Montoya et al. (2009) proporcionan una recopilación de musicomovigramas en la red agrupados por tipo de recurso o según el aspecto que trabajan. Yendo un paso más allá, otros autores (Botella et al., 2019; Botella y Marín, 2015a, 2015b, 2016; Ramos y Botella, 2015) inician la utilización de musicomovigramas participativos, los cuales ofrecen la posibilidad de interacción mediante el uso de las pizarras digitales interactivas (PDI) e incluso los combinan con videojuegos. A este respecto, Botella y Marín (2016) concluyen:

(...) los musicomovigramas constituyen una aportación válida para el trabajo de la audición activa en educación primaria, ya que actualizan los tradicionales musicogramas mediante el uso de las TIC, acercándose a la estética, el lenguaje y la dinámica de los estudiantes actuales (...). (p. 233)

Figura 3

Musicomovigrama del *Rondó en Si menor de la Suite en Si menor de J. S. Bach*



Nota. Tomado de Honorato, R. (2001). Trabajando con musicomovigramas. *Revista LEEME de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8, (p. 5).

Siguiendo con las ventajas que la utilización de los musicomovigramas como recurso didáctico aportan, también ayuda a clarificar los contenidos, incrementa la información relacionada con un tema en concreto, promueve la observación, favorece la discusión y el debate y proporciona al alumno control para adecuar la visualización del mismo según sus necesidades (Botella et al., 2019). Asimismo, estas autoras señalan que esta herramienta tiene también repercusiones positivas en el profesorado pues:

(...) la utilización de los musicomovigramas y la escucha para trabajar el paisaje sonoro es una poderosa herramienta educativa para la formación holística del profesorado que contribuye al propósito esencial de la educación que es incorporar al individuo a su medio para fomentar las actitudes responsables y comprometidas y de este modo enriquecerlo y transformarlo desde sus competencias docentes, profesionales y ciudadanas. (p. 119)

En este mismo camino, Ramos y Botella (2015) también enumeran las múltiples posibilidades de los videojuegos con musicomovigramas como recurso en el aula, pues incorporan imagen, movimiento, sonido y efectos en un único recurso. Asimismo, afirman que posibilita atender aspectos no solo musicales sino sociales, lúdicos, de cooperación y trabajo en equipo, permitiendo trabajar la escucha musical interactiva integrando tanto elementos expresivos como interpretativos.

Para favorecer la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escucha, la audición activa utiliza diversas técnicas y recursos entre los que destacan el musicograma, visto anteriormente, y la expresión corporal, que será tratada en las siguientes líneas. Estas actividades enmarcadas en el ámbito de la audición activa promueven, según Ángel-Alvarado (2017), el desarrollo de las capacidades que se le asignan al área de Broca⁸, al tiempo que se potencia el ámbito emocional y se estimulan los factores sensoriales, sensorio-motores y perceptivo-cognitivos.

La expresión corporal es una disciplina que posibilita la trasmisión de lo que se siente a través del cuerpo (Cuevas, 2019), además de tratarse de un lenguaje que integra las áreas motriz, cognitiva y afectiva (Sáenz-López, 1997). Conjuntamente, a través de ella se pueden aportar destrezas como la mejora de la coordinación, la mejora de la ordenación

⁸ El área de Broca es una sección del cerebro humano involucrada en la producción del lenguaje.

espacio temporal, la estructuración del espacio tanto personal como grupal, la percepción del tiempo, además de un consiguiente enriquecimiento de las capacidades comunicativas del individuo (Montesinos, 2004).

Para Lerraeta (2005), la expresión corporal posee una dimensión creativa que orienta al desarrollo de la capacidad de componer, idear, o inventar actitudes, gestos, movimientos o sonidos y construir con ellos secuencias con una finalidad expresiva y comunicativa. Por su parte, Muñoz (2007) da mucha importancia al desarrollo de esta expresión a lo largo de la educación obligatoria, puesto que la finalidad de la expresión musical no es otra que ofrecer al alumnado un medio para la expresión, la comunicación y la vivencia musical. Orellana (2000) coincide con esta idea puesto que para él la expresión corporal es uno de los elementos más importantes para el desarrollo expresivo y comunicativo del alumnado tanto en la etapa primaria como en la secundaria.

Por lo que respecta a la expresión corporal al servicio de la educación auditiva, Wuytack y Boal-Palheiros (2009) resaltan cómo a través de esta actividad se consigue la recreación y ejecución de movimientos corporales o danzas relacionadas con la música que representan la estructura o el carácter de la pieza que se escucha. Sin embargo, Ríos (2017) realiza una distinción entre el movimiento y la danza como forma de expresión musical o forma de expresión corporal, dependiendo de si actúan como fin o como medio.

Por su parte, Palacios (1997, 2009, 2010) añade que la audición musical es una actividad interior en la que debemos intervenir activamente y de manera dinámica, por lo que el movimiento y la expresión corporal se postulan como instrumentos eficaces ya que además Shehan (1987) avisa del componente motivador, lúdico y de entretenimiento que esta disciplina ofrece a la educación musical. Además, la música induce una respuesta corporal en los niños en la que el movimiento enfatiza el componente lúdico de la

educación musical, respaldando el concepto de movimiento y música como un juego (Vicente, 2012).

También Pascual (2002) otorga especial valor a las técnicas de audición que utilizan el movimiento y la danza puesto que se tratan de excelentes recursos para la audición de música, tanto de piezas creadas específicamente para la danza como de otras que pueden ser expresadas a través del movimiento. Alsina (2007) apoya esta idea pues afirma que a través de movimientos expresivos relacionados con los aspectos musicales y el carácter de la música, la música se hace accesible para los alumnos permitiendo el desarrollo de la capacidad sensorial y perceptiva.

En esta misma línea, Juntunen y Westerlund (2001) ponen en valor la unión de la expresión corporal y la música pues aseguran que los movimientos en respuesta a la música mejoran la consciencia corporal de los alumnos, formando del cuerpo y del oído una asociación imparable. Herrera (2000) añade que la música invita al gesto, al movimiento y a la danza y es por este motivo que la combinación en el aula de estos dos lenguajes artísticos enriquece el proceso de aprendizaje (Gromko y Poorman, 1998; Seitz, 2005). También Vicente (2012) declara a este respecto que el movimiento y la danza favorecen la apreciación y el entendimiento de las disciplinas artísticas más próximas a la danza, como es la música, y del arte en general, afirmando además que no es posible comprender la música sin la experiencia de la movilización corporal. Otros autores, avisan de que en los últimos años se ha olvidado el concepto del cuerpo como instrumento principal (Ricquier, 1995) y que, a pesar de su complejidad, debería ser el primer instrumento que el músico debería descubrir, conocer y disfrutar (Schinca, 2008).

Debido a todo lo expuesto anteriormente, parece necesario que en el aprendizaje de la música el docente anime al estudiante a expresarse utilizando su cuerpo (Pascual, 2006),

pues al relacionar el movimiento corporal con el movimiento sonoro se crean un repertorio de percepciones que permite enriquecer la musicalidad del oyente (Del Bianco, 2007), haciendo de esta combinación entre movimiento corporal, sonido y percepción auditiva un todo inseparable (Herrera, 1994; Juntunen y Hyvönen, 2004).

Otros autores subrayan el aspecto temporal y rítmico, común a la música y al movimiento, el cual permite a la música la capacidad de ordenar los movimientos favoreciendo la alternancia de los estados de contracción y relajación muscular (Arús y Pérez, 2006; Castañer, 2000). Asimismo, parámetros musicales como el diseño melódico, el fraseo, las cadencias o la acentuación de contenidos musicales, los cuales predominan en el currículum de música de Primaria, deben ser percibidos a través de la experiencia corporal puesto que esta tiene además la capacidad de transmitirlos (Juntunen y Westerlund, 2001; Mueller y O'Hagin, 2002; Schinca, 2005; Seitz, 2005).

Por su parte, Malbrán (s.f) destaca, en su propuesta para maestros de jardín y primer ciclo, el valioso auxilio del movimiento cuando es usado como primera forma de acercamiento al estímulo musical. De esta forma, la autora afirma que el movimiento beneficia incluso la propia interpretación instrumental, ya que si antes de tocar se interpretan las características de las frases musicales a través del movimiento, la transferencia de esas percepciones al uso de los instrumentos generará beneficios en la ejecución de los mismos. A esto, Pascual (2002, 2006, 2011) añade que en los primeros niveles los docentes deben apoyarse en metodologías basadas en estímulos exteriores, acompañando las audiciones a través de la expresión corporal, el movimiento o la rítmica para pasar a actividades más estáticas en posteriores cursos.

También Hernández (1992) valora este recurso, pues realiza una recopilación de las técnicas que pueden aplicarse a la audición activa, entre las que se encuentra la expresión

música-corporal, la cual define como la técnica de audición más elemental, intuitiva y efectiva para vivenciar la música.

Del mismo modo, en su libro sobre didáctica de la música, Pascual (2002) expone que los tres medios de expresión musical del niño son la voz, los instrumentos y el movimiento corporal. Respecto a este último, puntualiza que a pesar de que la música provoca en el cuerpo cierto movimiento, como demuestran las reacciones innatas de los niños, la música concebida como culta suele interpretarse y disfrutarse en situaciones de inmovilidad y de silencio. En este sentido, el profesor ha de conseguir que el niño sienta la necesidad de expresarse utilizando su cuerpo en el aprendizaje de la música, sobre todo en las primeras etapas, donde se escucha más con el cuerpo que con la inteligencia. Asimismo, la autora justifica esta utilización del cuerpo en la educación auditiva a través de siete propósitos:

- Imitar, explorar y ejecutar movimientos y evoluciones.
- Expresar lo que sugiere una audición.
- Organizar juegos en torno a una canción.
- Organizar su esquema corporal a través de la música.
- Relacionar el movimiento con el espacio y el gesto.
- Relacionar el movimiento con la duración y las nociones temporales.
- Relacionar el lenguaje hablado y cantado con el movimiento.

Concretamente, en la percepción de los distintos parámetros de la música, Aguilar (2002) destaca que el ritmo se percibe con el cuerpo, puesto que los ritmos afectan básicamente a nuestra respuesta motriz y sugieren movimientos de diferentes tipos. En esta línea, la autora añade que al poner el cuerpo en contacto con un ritmo, este tiende espontáneamente a responder y acompañar con movimientos, por lo que nada mejor que

la danza para comprender el ritmo. Phillips-Silver y Trainor (2007) aseguran que a raíz de diversos estudios de cognición, se ha fortalecido el consenso de que la percepción auditiva del ritmo está fuertemente ligada al movimiento corporal.

También Palacios (1997, 2010) valora la utilización del movimiento en la audición musical reconociendo al movimiento corporal y la danza como medios de expresión y comprensión extraordinarios del hecho musical. En este sentido, afirma:

(...) mediante los juegos de movimiento y el baile expresamos y vivimos el pulso, los acentos, los valores rítmicos, los silencios, la altura del sonido, el timbre, la intensidad y el carácter. Podemos traducir la tensión entre acordes, vivir la forma, reunir la expresión gestual, y la sonora en la misma emoción, conseguir, en fin, una 'sonoridad visible'. (p. 156)

No obstante, Altenmüller et al. (2013) reconocen que las emociones intensas que se sienten durante la escucha de música afectan a diferentes neurotransmisores, por lo que Juslin y Sloboda (2010) concluyen que las emociones en música son un tema complejo, recogiendo diversidad de aproximaciones que defienden la educación musical desde el ámbito de las neurociencias. En esta línea, Oriola y Gustems (2016) declaran que los docentes deben utilizar la música como herramienta para contribuir a la mejora de la educación emocional, pues cualquier emoción provocada por la escucha de música es similar a las conseguidas a través de medios no musicales. Pastor et al. (2018) añaden que en el proceso de escucha, la música incide en el cerebro para producir emociones, sentimientos y estados emocionales. Así, los estímulos musicales evocan emociones específicas que permiten evaluaciones afectivas, cognitivas y fisiológicas en tiempo real demostrando que existe una estrecha relación entre las emociones y el control de estas y la música. Llegado a este punto, la utilidad del movimiento y la expresión corporal en la educación auditiva parece indiscutible puesto que la acción del cuerpo como

intermediario entre los sonidos y el pensamiento, permite la comunicación entre los sentimientos, la emociones, las sensaciones y el entendimiento (Jones, 2018), mejora la existencia psicofísica de los sujetos y además desarrolla la moralidad de los mismos (Juntunen y Westerlund, 2001).

Tras finalizar con la importancia del movimiento en la educación auditiva, resulta necesario realizar una serie de aportaciones metodológicas para el trabajo de la audición musical que han sido un constante durante la revisión de la literatura científica.

En primer lugar, diversos autores avisan que para educar al oyente en la música y sensibilizarlo ante los elementos del lenguaje musical, es fundamental guiar antes de nada su audición, enseñándole a percibir cada uno de los parámetros que constituyen el fragmento musical (Aguilar, 2002). En este mismo sentido, Copland (1995) declara que para reconocer los elementos de la música en una audición, los estudiantes deben conocerlos previamente, y por tanto es necesario partir de un conocimiento de los elementos principales de la música, como el ritmo, la melodía, la armonía, el timbre, la textura musical o la forma. Malbrán (2006) también apoya esta idea puesto que la práctica educativa como proceso perceptivo-cognitivo requiere procesos de enseñanza diferentes según el contenido. Por ello, analizar un fragmento musical desde la escucha demanda al docente ciertos pasos previos que resultan de vital importancia para la comprensión que se hace del hecho musical en tiempo real.

Respecto a los diferentes tipos de agrupamiento que se pueden emplear en el trabajo de la audición, Willems (1981) señala que el desarrollo auditivo, dado su carácter sutil y complejo, tendría que practicarse de manera individual o en grupos de cuatro o cinco sujetos como mucho, aunque en algunos casos, afirma que el entrenamiento del oído solo se puede hacer de forma colectiva.

Contrarios a esta idea, Schiavio et al. (2020) encuentran diversas ventajas en el trabajo grupal en la clase de música, puesto que en su estudio sugieren que los agrupamientos colectivos desarrollan habilidades de liderazgo y de aprender de los demás. Además, estos autores aseguran que las clases colectivas favorecen un sistema que fomenta el compartir la responsabilidad entre todo el grupo y permite a los estudiantes tomar el control de su propio aprendizaje.

También Botella y Adell (2016) afirman en su investigación que a través del aprendizaje cooperativo se desarrollan una serie de habilidades o capacidades, derivadas del trabajo en grupo, tales como el respeto a la opinión de los demás, la convivencia, la negociación y la necesidad de tomar decisiones de manera consensuada. Estos mismos autores en otro estudio sobre aprendizaje cooperativo por proyectos en el aula de música, señalan que este tipo de agrupamiento permite la inclusión de todo tipo de alumnado, favoreciendo la atención a la diversidad, y son apreciados por los estudiantes, puesto que se sienten los verdaderos protagonistas del proceso (Botella y Adell, 2018b).

Otros autores, valoran positivamente los agrupamientos en el aula dado que opinan que el trabajo en grupo y el trabajo cooperativo son esenciales en el fomento de un contexto receptivo (Botella y Ramos, 2019). Por su parte, Hui (2016), concluyó que la clave para mantener un nivel adecuado de motivación del alumnado, el aprendizaje activo y el trabajo en equipo son indispensables. También respecto a la mejora de los aspectos motivacionales en el aula, un estudio de la OCDE⁹ (2000) concluye que el trabajo en equipo es esencial para fortalecer la motivación de los alumnos.

De la misma manera, Furrer et al. (2014) alegan que cuando los alumnos trabajan juntos para cooperar en proyectos y compartir sus ideas crean un contexto de apoyo a la

⁹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

autonomía que impulsa la relación con los demás y predice una mayor motivación y un mayor bienestar. Ante estas ideas, debe tenerse en cuenta sin embargo la situación actual producida por la pandemia COVID-19, la cual según Cahapay (2020) ha provocado un cambio en el paradigma metodológico de las aulas, obligando a reducir y eliminar los agrupamientos colectivos siguiendo las medidas de distanciamiento social establecidas por las administraciones.

Capítulo 2. La educación auditiva y el movimiento en Educación Primaria

El segundo capítulo aporta una visión del tratamiento que el actual currículo nacional y autonómico le concede a la educación musical en general y a la educación auditiva en particular. Además también se centra en el tratamiento que recibe el movimiento y la expresión corporal en el área de Educación Musical y Educación Física. En el primer apartado se reúnen los conceptos curriculares que conforman el área de Educación Musical en la etapa de Primaria. El segundo apartado se centra en el tratamiento que se le hace a la educación auditiva a nivel curricular. A continuación se realiza un análisis del currículo del área de la Educación Física en la etapa Primaria, para finalmente profundizar en los aspectos curriculares del mismo y cómo estos intervienen en el desarrollo del movimiento y la expresión corporal del alumnado.

1. El currículo de Música en Educación Primaria

El currículo es una herramienta que determina los objetivos de la educación formal, es decir, los aspectos que la educación obligatoria debe promover entre los estudiantes para su desarrollo y su incorporación a la cultura, proponiendo un plan de acción adecuado para la consecución de los mismos (Gimeno, 2014). La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa, en su capítulo III, artículo 6.1 dice al respecto: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley Orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (p. 97867).

Respecto a sus funciones, el currículo es una guía para orientar a los docentes en la práctica pedagógica y, por tanto, trata de dar respuesta a la pregunta ¿Qué enseñar?

Además, esta herramienta guiará el plan de acción a seguir para responder a las cuestiones ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar? y ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? La selección de los objetivos y los contenidos daría respuesta al primero de los interrogantes, mientras que la secuencialización especificaría cual sería el momento adecuado para abordar cada uno de los anteriores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología y las actividades previstas responderían al cómo enseñar y la selección de los criterios, indicadores de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables permitirían la evaluación del aprendizaje (Gimeno, 2014).

Sin embargo, este mismo autor recuerda que el currículo responde a un supuesto de lo que son las aspiraciones de la sociedad para la educación, pero es incapaz de asumir el tratamiento de todos los valores culturales existentes, sobre todo teniendo en cuenta el hecho de que las instituciones siempre van por detrás en el tiempo de la realidad social. Aun así, de algún modo el vacío que se produce entre la educación formal y no formal se minimiza con las aportaciones del alumnado y, en definitiva, el currículo sigue resultando ser el marco más amplio de que se dispone para conservar y transmitir los valores sociales y culturales de la sociedad en que vivimos.

Precisamente, con el objetivo de subrayar la importancia de la música en la transmisión de los valores que propone el currículo, Ayala y Castillo (2008) señalan que:

(...) la música, por su carácter lúdico, es un agente poderoso de inclusión y por su presencia interdisciplinar, un modo de acercarse al conocimiento de diversas realidades. De esta manera, el carácter educativo de la música se refuerza y confirma, poniéndose al servicio de los educadores que quieren hacer un mundo más participativo, humano y comprometido. (p. 13)

Así pues, tras llevar a cabo una aproximación a lo que se entiende por currículo y las funciones que desempeña y el papel de la música en ellas, procede ahora realizar un

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

análisis de la legislación vigente actual de Educación Primaria, tanto la ley de educación estatal como el decreto relativo a la comunidad, atendiendo particularmente a la situación de la audición musical, por ser el objeto de esta tesis, en ambos contextos. En este sentido, se han consultado:

-Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, martes, 10 de diciembre de 2013, núm. 295 (en adelante, LOMCE).

-Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, sábado 1 de marzo de 2014, núm. 52 (en adelante, RD 126/2014).

-Decreto 108/2014, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, lunes 7 de julio de 2014, núm. 7311 (en adelante, D 108/2014).

-Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del *Consell*, por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del *Consell*, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la *Comunitat Valenciana*.

La LOMCE define como asignaturas específicas las áreas de Educación Artística, Educación Física, Religión y Valores Sociales Cívicos, en todas las etapas educativas. Sin embargo, tanto en esta ley como en el RD 126/2014, donde se establece el currículo básico

de la Educación Primaria, apenas se aportan argumentos para considerar a las diversas asignaturas como troncales o específicas (Méndez et al., 2015).

Así, el RD 126/2014 determina que “en el bloque de asignaturas troncales se garantizan los conocimientos y competencias que permitan adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas posteriores en aquellas asignaturas que deben ser comunes a todo el alumnado, y que en todo caso deben ser evaluadas en las evaluaciones finales de etapa” (p. 19349). Respecto a las restantes, “el bloque de asignaturas específicas permite una mayor autonomía a la hora de fijar horarios y contenidos de las asignaturas, así como para conformar su oferta” (p. 19349).

Siguiendo esta legislación, la Educación Artística forma parte del bloque de asignaturas específicas que el alumnado cursará en cada uno de los cursos de la etapa de Educación Primaria, estando esta área dividida en Educación Plástica y Educación Musical. Tanto el currículo estatal, en su anexo II, como el autonómico declara que serán los centros los que concretarán el tiempo lectivo que dedicarán a cada área, pero en el decreto autonómico se especifica que siempre se priorizarán los contenidos referentes a la educación musical frente a los contenidos del área de Educación Plástica (RD 126/2014; D 108/2014).

El mismo decreto autonómico señala que, la Educación Artística en la etapa de Educación Primaria, es un área con gran valor para el desarrollo del alumnado debido a sus variadas aportaciones educativas, además señala la creatividad que despierta y la contribución que realiza permitiendo a los estudiantes descubrir sus propias capacidades y su potencial artístico. Se trata posiblemente de la primera toma de contacto que los estudiantes tienen con el arte, permitiéndoles explorar posibilidades, emocionarse con los resultados, evaluar su proceso educativo y mejorándolo, implicándose durante este proceso en su entorno más inmediato (D 108/2014).

Además, en este mismo punto indica que la Educación Artística en la educación integral de los estudiantes es de vital importancia, puesto que:

(...) entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de dichos lenguajes va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. Además, el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo. (RD 126/2014, p. 19401)

En esta misma línea, Touriñán (2010) afirma que la educación artística es un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado a la formación de uno mismo, que permita al individuo realizar un proyecto personal de vida en un entorno individual, social y cultural diverso. Asimismo, este mismo autor destaca la importancia del reconocimiento de este área en la formación de las personas, pues su defensa contribuirá a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de las artes como valor educativo y como campo de conocimiento pedagógico.

A nivel comunitario, las artes y particularmente la música poseen una presencia en el entramado social fundamental, siendo esta una de las características más significativas y con más tradición del territorio. Por ello, el currículo de la *Comunitat Valenciana* destaca el peso de la Educación Artística, y aún más la educación musical en educación primaria ya que:

(...) este ric context sonor suposa un important fet diferencial que ha de tindre un reflex adequat en l'ensenyança obligatòria. L'escola ha d'aprofitar i, alhora, contribuir al manteniment i desenrotllament d'eixe patrimoni sociocultural comú, format per multitud d'organitzacions i infraestructures

que fan de la participació i el gaudi de la música la seua raó de ser. (D
108/2014, p. 16455)

Por una parte, parece lógico relacionar la enseñanza artística con la búsqueda de una formación estética, del mundo interior y sensible del alumnado, sin embargo, la educación estética es un aprendizaje que se adquiere no solo en la escuela, sino también fuera de ella, a través de la inmersión sociocultural del individuo, de su propio deseo de culturizarse, de su ampliación del campo de sensibilidad a través de lecturas o por su amor por los productos artísticos de toda índole.

Por otra parte, la Educación Artística se propone como objetivo principal ofrecer a los estudiantes el mayor número de experiencias posibles en relación con la práctica, la técnica, el procedimiento y, en definitiva, un proceso de creación que desemboque en una producción artística determinada bien sea un dibujo, una escenificación, un baile o una partitura interpretada. En esta línea, Díaz (2005) subraya particularmente el valor de la Educación Musical, pues las aportaciones que las nuevas tecnologías han hecho a esta disciplina, y la perspectiva multicultural y global que la caracteriza, hacen de la música el vehículo fundamental y necesario para poder expresarse como seres humanos y mejorar la calidad de vida. También Vilar i Monmany (2004) asegura que, puesto que la música es parte del legado de saberes que se transmite de generación en generación, la educación musical se ha convertido en una necesidad, pues debe asegurar tanto la transmisión de un determinado sistema de comunicación como el desarrollo de las aptitudes individuales que inciden sobre la educación integral del ser humano.

Específicamente, el currículo alude también a la importancia que tiene la música actualmente en la sociedad, definiéndola como uno de los rasgos fundamentales de nuestra cultura, para seguir diciendo que, como lenguaje artístico, sirve como medio de expresión de ideas, pensamientos y emociones, y por tanto, debe de estar presente en la

Educación Primaria para poder desarrollar los hábitos y experiencias de comunicación ya iniciados en Educación Infantil y que continuarán en etapas posteriores (D 108/2014, p.16455). En este sentido, el propio decreto autonómico señala:

(...) explorar, conèixer i comunicar a través d'estos llenguatges permet a l'alumnat de primària integrar de manera equilibrada i holística els diferents plans (intrapersonals i interpersonals) del seu desenrotllament: augment de l'atenció i la percepció sensorial, visual, auditiva i cinestèsica, millora de les destreses corporals, i un major autoconeixement i desenrotllament emocional i cognitiu. A això cal afegir el desenrotllament d'aquelles capacitats tradicionalment associades a la competència artística com són la imaginació, la creativitat i el sentit estètic, que en la formació de l'alumnat actual adquireixen una rellevància especial. (D 108/2014, p. 16455)

Se debe tener en cuenta que, este medio de expresión al que se refiere el currículo viene nutrido por el consumo de música de los estudiantes como oyentes, para lo cual debemos conocer cuáles deben ser las líneas maestras que vertebran la materia de música, así como la metodología y las estrategias didácticas apropiadas. Este conocimiento de sus preferencias cobra una mayor importancia en el contexto social valenciano, puesto que, como sigue diciendo el currículo, la tradición artística de la *Comunitat Valenciana* a nivel musical, ha sido el reflejo de los valores estéticos arraigados en sus gentes, a la que debe unirse la vanguardia creativa de nuevas músicas, artistas sonoros y audiovisuales.

Además, el propio currículum añade que, debe ser tarea de la escuela nutrir a los estudiantes de esta herencia recibida, al mismo tiempo que, avanzan en la consecución de nuevos aprendizajes que favorezcan su propio enriquecimiento personal (D 108/2014). Teniendo en cuenta pues las particularidades de la *Comunitat Valenciana*, la aspiración máxima de la educación musical es que los estudiantes adquieran una cultura musical

básica que les permita desarrollar tanto sus capacidades perceptivas como las expresivas, ejes fundamentales entorno a los que se articula el currículo.

2. La educación auditiva en el currículo de la *Comunitat Valenciana*

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se concreta a nivel nacional en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en España y a nivel autonómico en el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*.

Respecto a la importancia de la educación auditiva en la educación de carácter obligatorio, Botella y Gimeno (2013) señalan la necesidad de otorgarle un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que así los docentes se puedan adaptar a los cambios en la realidad escolar consiguiendo desde la audición un acercamiento a los intereses y motivaciones del alumnado. Por su parte, de la Ossa (2015) afirma que la educación auditiva es parte integrante de la música y de la educación musical y un aspecto indispensable para el desarrollo global del niño debido, entre otros aspectos, al contexto social saturado de estímulos sonoros a los que se enfrentan los estudiantes en la actualidad (Botella y Peiró, 2018; Botella y Gimeno, 2013, 2014a; Espinosa, 2006; Gimeno, 2015; Swanwick, 2000; Zaragoza, 2009).

Apoyando también la importancia de la educación auditiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Ayala (2005) presenta el concepto de Audición Globalizada, a través del cual se contempla a la audición en el aula como un recurso globalizador capaz de relacionarse con todos los bloques de contenidos –globalización– y otras áreas –interdisciplinariedad–. Este principio se resume en la figura 4:

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Figura 4

La Audición Globalizada



Nota. La figura muestra los contenidos que se pueden trabajar con la audición musical (globalización e interdisciplinariedad). Tomado de *Tema 16. Audición globalizada. Técnicas de audición en el aula. Formación vocal y auditiva* (p. 2), por I. M. Ayala, 2005.

Uno de los principales objetivos de la Educación Musical en Primaria es, como afirma Paynter (1999), ayudar al alumnado a beneficiarse de algo más que un contacto pasajero con el arte de la música y, es por ello, que Botella y Gimeno (2013) constatan que, también desde el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria pasado, el Decreto 112/2007, de 20 de julio, del *Consell*, por el que se establecía el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la *Comunitat Valenciana*, se presenta la necesidad de ofrecer al alumnado una educación auditiva que aborda la sensibilización hacia la música para que puedan posteriormente elegir libremente sus preferencias musicales. Este decreto es modificado posteriormente por el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del *Consell*, por el que se establece

el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la *Comunitat Valenciana*.

Por ello, el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria también señala que la enseñanza de la materia de música debe potenciar las capacidades de escuchar, reconocer y retener las relaciones de las estructuras musicales y ha de orientar en la diversificación de gustos musicales y en la formación de un espíritu crítico.

Además, en la enseñanza Primaria, el currículum educativo establece, a través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, la escucha musical como el primero de los tres bloques de contenidos, fundamentado en la indagación del sonido, el análisis organizativo de obras musicales sencillas y la valoración del patrimonio musical (Botella y Marín, 2015).

2.1 Consecución de los objetivos a través de la materia de Música

Para determinar la importancia concedida a la educación auditiva en el currículo educativo, conviene analizar en primer lugar, los objetivos generales propuestos para la Educación Primaria, aquellos que el alumnado deberá haber alcanzado al finalizar esta etapa, y a cuya consecución se debe contribuir desde todas las materias, con el fin de conocer lo que la educación musical puede aportar para que los estudiantes logren alcanzarlos.

Partiendo de la ley de educación estatal, el RD 126/2014 presenta en su artículo 7 los objetivos que contribuirán a desarrollar en el alumnado las capacidades necesarias para convertirse en individuos competentes. A continuación se exponen uno a uno los objetivos de etapa planteados por el currículum y se detalla de qué manera la educación musical y, especialmente, la educación auditiva contribuye a la consecución de los mismos.

El primero de los objetivos, centrado en el fomento de la convivencia y el respeto, se detalla de la siguiente manera: a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. En este sentido, la educación musical participa continuamente en el desarrollo de esta premisa, puesto que, en palabras de Aldayturriaga (2018), la música en sí misma posee un poder socializador que fomenta la tolerancia y el respeto a los demás, ya que posee un poder terapéutico tanto en el ámbito social como en el comunitario .

Para estimular la creatividad en el aprendizaje de la que habla el objetivo b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor, Vaillancourt (2009) recomienda la utilización de la música en el aula. Según este autor, esta disciplina abre de par en par las puertas del mundo creativo del niño, al mismo tiempo que permite que los estudiantes aumenten la confianza en sí mismos y estimula el contacto con los demás.

Respecto a la consecución del objetivo c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, Chao et al. (2015) se remiten a la educación musical. Estos autores llegaron a la conclusión de que la música puede mejorar determinadas conductas, y tras emplear las estrategias acertadas, sirve como potenciadora de conductas tolerantes, mejora de habilidades sociales y resolución de conflictos.

En este sentido, resultaría por ello muy significativo para los estudiantes la utilización de la educación musical, especialmente la educación auditiva, para la introducción de diferentes estilos de música que enriquecería los grupos sociales con los que tienen contacto, ampliando su tolerancia y respeto hacia gustos diferentes a los suyos. Apoyando esta idea, otros autores (Abril, 2013; Campbell, 2013, 2018; Banks, 2009) defienden la necesidad de integrar todo tipo de músicas en el currículum favoreciendo así la educación intercultural y la sensibilización hacia todo tipo de música.

El siguiente objetivo que presenta el currículum es el d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

En relación a este objetivo, Cabedo-Mas (2014) en su artículo sobre música y su aprendizaje en la construcción de culturas para la paz declara que, el hecho musical es un fenómeno que sobrepasa las fronteras del lenguaje convencional y se consolida como un método de comunicación no verbal y de conexión que supera toda la barrera idiomática y cultural del ser humano. Además, detalla diversas iniciativas a nivel mundial que ponen de manifiesto el potencial de la música y la educación musical para convertirse en una herramienta socioeducativa que es capaz de mejorar la vida de las personas y la coexistencia con los otros .

A continuación se presenta el objetivo que abarca la adquisición de las lenguas propias del estado como las lenguas cooficiales del país, e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

Este conocimiento de las lenguas se vería enriquecido por la educación musical debido a las profundas relaciones entre la música y el lenguaje, además de la estrecha vinculación existente entre la música y la lectura, puesto que ambas constituyen un lenguaje en sí mismas y requieren una cierta disposición a la reflexión y la intromisión personal (Gustems et al., 2016). Además, Gómez Ariza et al. (2000) afirman que características estructurales del lenguaje como la importancia de la frase como unidad de procesamiento o los fenómenos de agrupamiento y segmentación aparecen también en la música, siendo los procesos de comprensión y reconocimiento de ambas áreas similares.

En este sentido, Garví (2018) recopila en su tesis doctoral diversos autores que avalan la premisa de que la enseñanza de la música podría favorecer la motivación hacia la lectura, y además, concluye tras su estudio con estudiantes de educación secundaria, que la música es percibida por el alumnado como una actividad que crea estados propicios para la lectura. En este mismo sentido, Butzlaff (2000) apunta que la práctica de la lectura se ve favorecida por la práctica de la lectura musical, puesto que ambos lenguajes utilizan códigos escritos, leídos de izquierda a derecha, por lo que la discriminación visual de uno puede enriquecer el proceso de discriminación del otro.

Por lo que respecta a las segundas lenguas, aquellas que no son propias de la región donde está escolarizado el alumno, se establece el objetivo f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Almeida y Zambrano (2020), en su artículo sobre el aprendizaje del inglés a través de la música, exponen diversos estudios que valoran la música como recurso didáctico en el aprendizaje de una segunda lengua, debido, entre otros aspectos, a que mejora la motivación del alumnado, desarrolla su intelecto y lo predispone a asimilar nuevos

contenidos. Asimismo, detalla que las asociaciones entre secuencias musicales y mensajes verbales permiten el desarrollo de las capacidades racionales de comprensión lógica y activa el universo emocional del sujeto. Coincidiendo con estas ideas, otros autores (Gustems et al., 2016; Bernal et al., 2014) subrayan la gran eficacia de la música en la adquisición del vocabulario, la fonética y la gramática de las segundas lenguas. Por otra parte, Igoa (2010) aunque señala que estas dos áreas pueden considerarse tanto hermanadas como independientes, finalmente afirma que la música y el lenguaje guardan una relación privilegiada, similar en algunos aspectos a la que tiene el lenguaje con otros sistemas cognitivos básicos como la visión o el control motor.

Es bien conocida la relación existente entre música y matemática a la cual numerosos estudios han puesto de manifiesto las conexiones existentes entre ambas disciplinas, participando así en la consecución del objetivo g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

En educación, autores como Casals et al. (2014) aportaron numerosos estudios, tanto internacionales como españoles, que exponían el potencial didáctico que surgía al unir la música y las matemáticas y además presentaron la implementación del proyecto Comenius *European Music Portfolio: Sounding Ways into Mathematics* donde focalizaron su atención en las relaciones didácticas entre la música y las matemáticas, explorando nuevas posibilidades, actividades, materiales y estrategias a partir de una relación interdependiente entre ambas áreas. Otros autores (Bamberger, 2000; Gustems et al., 2016) señalan que las clases de música tienen una relación positiva con el éxito matemático pues existe una estrecha relación entre el simbolismo musical de la notación rítmica y el simbolismo matemático utilizado en los conceptos relativos a fracciones.

La calidad de aprendizaje que adquiera un estudiante depende en gran medida de los recursos y metodologías que utilice el docente dentro de la práctica pedagógica. Siguiendo esta premisa, según Cunalata y Aldás (2019), numerosos estudios han concluido que la utilización de la música puede incrementar el aprendizaje significativo en materias como las ciencias, la historia y/o la cultura contribuyendo de este modo la educación musical en el alcance del objetivo h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

Además, las Tecnologías de la Información y la Comunicación cobran cada día mayor importancia en todos los ámbitos de la vida cotidiana y aún así, las TIC no ocupan un lugar trascendental en el currículo, alejando a los estudiantes de diversas posibilidades laborales relacionadas con estas herramientas y descuidando el objetivo i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Sin embargo, la Educación Musical permite integrar la utilización de estas herramientas puesto que muchas de las tecnologías existentes facilitan, optimizan y permiten profundizar ciertos aspectos del campo musical. Morel (2012) destaca concretamente la mejora de elementos como el estudio de la teoría musical, la interpretación musical, la creación y producción de música, el entrenamiento auditivo, la edición e impresión de partituras, y en general diversas actividades y producciones artísticas que supondrían la integración de la innovación tecnológica y los recursos multimedia en la educación de los estudiantes.

En cuanto a la estimulación de las expresiones artísticas, Montoya (2010) presenta en su libro sobre música y medios audiovisuales numerosos planteamientos didácticos para poner en práctica la unificación de la educación musical y la creación audiovisual. En este

sentido, el autor asegura que la combinación de ambas disciplinas proporciona a los estudiantes un proceso de aprendizaje verdaderamente significativo colaborando en el logro del objetivo j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

Para contribuir al objetivo k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social, la danza junto con la expresión corporal juegan un papel crucial. Esta disciplina, eje vertebrador del tercer bloque de contenidos del área de educación musical, ayuda a los estudiantes a valorar la actividad física como medio para favorecer el desarrollo personal y social, ya que, como concluye Buades y Rodríguez (2005) tras su estudio, la combinación de danza y música aporta mejoras a nivel físico y a nivel personal. Según estas autoras, esta unión permite la activación y mejora de la circulación sanguínea, regula la tensión, fortalece músculos y huesos, mejora la autoestima y beneficia el aspecto social de los estudiantes al sentir pertenencia a un grupo.

Cooperando con el objetivo l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado, encontramos modelos como el Proyecto Sonoro AudioCuentos Mascotizados (García y Villamil, 2015). En él, se conjuga la música con la creación audiovisual, permitiendo que a través de esta combinación se favorezcan actitudes de respeto hacia los animales más cercanos a los estudiantes, provocando así un impacto social que promueve el cuidado, adopción y no abandono de los animales de compañía.

Y, finalmente, Peñalver (2010) en su investigación a través de la improvisación musical, muestra cómo la educación musical potencia la educación en valores contribuyendo al

desarrollo de aquellas capacidades afectivas que desarrollan la personalidad del alumnado. Esta contribución repercute positivamente en las relaciones con los demás sujetos, participando en el logro del objetivo m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

En último lugar, se encuentra el objetivo n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico, que a pesar de no recibir cooperación directa de la educación musical en su trabajo, la utilización de canciones para el aprendizaje de las distintas señales y normas de educación vial cooperarían en el recuerdo de la mismas. En este sentido, Llanga y Unsuasti (2019) declaran que la repetición de sonidos, los patrones musicales y las rimas son factores que ayudan en la memorización de nuevos conocimientos.

Si bien es cierto que tras este análisis queda patente la contribución de la educación musical en la consecución de prácticamente la totalidad de los objetivos generales de la etapa primaria, desde la perspectiva de la educación musical, merece una especial mención la contribución de la materia de música en la adquisición de las capacidades expresadas en el objetivo general -j-.

A continuación, procedería vislumbrar cómo se pretenden alcanzar estos objetivos de etapa a través de los contenidos dedicados al trabajo de la audición musical en cada curso, facilitando así que los estudiantes desarrollen las competencias básicas. De esta manera, los contenidos que integran estos ejes deben ser tratados teniendo en cuenta que en la actualidad, la música es uno de los principales referentes de identificación de los jóvenes, lo cual puede ser una ventaja porque puede favorecer la motivación del alumno/a o un

inconveniente debido a los sesgos que puede suponer trabajar determinados tipos de música que estén alejados de sus intereses (Gimeno, 2014).

Siguiendo con los conceptos propios del ámbito curricular, para alcanzar los objetivos propuestos, el currículo establece una serie de contenidos ya explicitados y secuenciados por niveles. Estos contenidos son las concepciones en torno a los cuales se organizan las actividades educativas, se desglosan en diferentes bloques y es la legislación educativa el documento de referencia para la consulta de los mismos. Así, en el Real Decreto se presenta el área de Educación Musical dividida en tres bloques: la escucha, la interpretación musical y la danza.

Este primer bloque de contenidos del área de Artística-Música, permite al alumnado desarrollar aquellos aspectos relacionados con las capacidades de observación y reconocimiento auditivo. De esta forma, a través del desarrollo de la escucha los estudiantes podrán entender las distintas manifestaciones musicales que se les presenten y disfrutar de ellas (D 108/2014).

Desde el decreto de la comunidad se especifica la escucha como el bloque relacionado con el eje de la percepción musical, el cual permite al alumnado la audición comprensiva de la música acercándolo al patrimonio musical y provocando una actitud abierta y respetuosa hacia nuevas propuestas. Además, por lo que respecta al repertorio, se puntualiza que los centros deben ser los encargados de mostrar al alumnado la riqueza de la realidad musical, contemplando tanto tradición como vanguardia y mostrando autores universales, compositores valencianos y músicas de diferentes países y culturas, reflejando de este modo la realidad multicultural actual (D 108/2014).

En torno a la escucha, Botella y Marín (2016) señalan que además de ser un contenido central en relación con la Educación Musical, la audición musical es también uno de los

pilares sobre los que se fundamentan las propuestas de pedagogía musical del último siglo. Gimeno (2014) puntualiza que, entre los pedagogos activos, solo Willems, Wuytack y Aguilar la convirtieron en su principal foco de atención. Otros autores como Montoya et al. (2009) señalan que capacitar a los estudiantes en la organización de esta escucha es uno de los grandes desafíos de la educación musical, persiguiendo que todo aquello que suene lo conviertan en estructuras coherentes, organizadas y lógicas.

Así, específicamente, a través de la escucha se pretende que el alumnado indague en las posibilidades del sonido mientras que con la interpretación musical se trabaja el desarrollo de las habilidades hacia la interpretación. Por último, el bloque centrado en la danza está destinado al desarrollo de las capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de esta disciplina (RD 126/2014).

2.2 Adquisición de las competencias a través de la educación auditiva

Las competencias son otro pilar fundamental del currículo, siendo definidas por el proyecto DeSeCo (2005) como la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando recursos psicosociales, incluyendo habilidades y actitudes, en un contexto concreto. Por consiguiente, ser competente supone combinar habilidades prácticas y cognitivas, capacidad creativa, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento para conseguir realizar la tarea de manera eficaz.

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) se especifica que uno de los objetivos básicos que persigue la reforma educativa es reforzar en todas las etapas el aprendizaje de materias que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales. Además, puntualiza que el currículo debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la

adquisición de estas competencias. Apoyando esta idea, Vicente-Yagüe y Guerrero (2015) afirman que la integración de las competencias en la práctica docente debe promoverse como una necesidad educativa de las actuales demandas y orientaciones normativas, y para ello, es necesario que el profesorado suministre recursos básicos que permitan, a través de tareas complejas, afrontar problemas de proyección vital (Perrenoud, 2003; Tardif, 2008).

Asimismo, el currículo estatal añade que estas competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo, favoreciendo implícitamente el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación. Para lograr este cambio curricular, este mismo RD 126/2014 establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas del conocimiento, favoreciendo una visión interdisciplinar que posibilite alcanzar el *saber hacer* en diferentes contextos académicos, sociales y profesionales. Siguiendo estas mismas premisas, el currículo autonómico añade que, dado el carácter integrador del área, la Educación Artística contribuye sustancialmente al desarrollo de todas las competencias clave. Estas competencias son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencia aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Consciencia y expresión cultural.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Concretamente, haciendo referencia a la educación musical y la educación auditiva, cabe destacar el desarrollo de la competencia de la consciencia y expresión cultural, la cual se ve impulsada a través de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de la música, dando importancia a los valores estéticos y a las habilidades de cooperación y utilización de diferentes técnicas y recursos de los lenguajes artísticos.

La habilidad para comparar opiniones creativas y expresivas de uno mismo y de los demás también se ve estimulada, proporcionando al alumnado un espíritu crítico y una actitud abierta y respetuosa con las manifestaciones artísticas llevadas a cabo dentro y fuera del aula.

Por otra parte, descubrir diferentes obras artísticas, apreciarlas y disfrutarlas, promueve una toma de consciencia de la herencia cultural de manifestaciones artísticas, como la danza o la música, manteniendo una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural, que les permite comprender la cultura propia y les ayuda a crear un sentimiento de identidad.

Sin embargo, diversos autores indican que la educación musical en la escuela contribuye no solo al desarrollo de la competencia artística sino al resto de competencias básicas (Giráldez, 2011; Hernández-Bravo et al., 2014). En este sentido, Giráldez (2007) sostiene que, para que esto ocurra, deben darse ciertas condiciones en la selección y tratamiento de los contenidos, en el diseño de las actividades y en la metodología. Asimismo, esta autora añade que para alcanzar este logro, es importante que tanto los docentes del área como el claustro en general dejen de considerar a la música como una actividad lúdica y complementaria y sean capaces de ver las posibilidades que ofrece la educación musical en la adquisición de las distintas competencias clave que plantea el currículo.

Así, la competencia en comunicación lingüística se desarrolla a través de la expresión que cada individuo realiza utilizando los distintos medios plásticos y musicales en el aula de primaria, incidiendo en su tendencia natural a la comunicación, posibilitando así la expresión de conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de manera creativa en diferentes contextos. Además, la educación musical promueve el diálogo como herramienta para la convivencia y aporta un vocabulario musical específico desarrollando capacidades orales como la respiración, la dicción, la articulación y la entonación, al mismo tiempo que potencia el plurilingüismo característico de nuestro sistema educativo.

Desde el área de artística, y más concretamente desde la educación musical, se contribuye al desarrollo de la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología mediante el trabajo de los compases, la métrica, el ritmo y la utilización de instrumentos tecnológicos como el metrónomo o los musicomovigramas.

Asimismo, el decreto afirma que potenciando la gestión del tiempo, tomando consciencia del propio proceso de aprendizaje, la perseverancia en la práctica instrumental, la concentración, reflexión y el trabajo en equipo, se contribuye a la adquisición de la competencia de aprender a aprender.

A través del área de educación artística el alumnado de Primaria desarrolla capacidades que lo animan a superar dificultades, mantener una actitud positiva ante el aprendizaje y generar confianza ante sus propias producciones artísticas, por lo que resultan fundamentales aspectos como la motivación hacia el aprendizaje, la curiosidad y la evaluación en las prácticas musicales de su propio aprendizaje a través de la observación de su trabajo.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

La contribución al desarrollo del sentido de iniciativa y emprendimiento viene dado al posibilitarles la transformación de sus ideas en actos, de la creatividad, la innovación y la gestión de proyectos que pueden ir desde la creación de un cancionero propio a la creación de un musical.

Conjuntamente, el área contribuye al desarrollo de la competencia digital a través del uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación puesto que la búsqueda, selección y tratamiento de la información en la red sobre diferentes manifestaciones artísticas, tanto presentes como pasadas, y la necesidad de hacerlo de una manera crítica, reflexiva y responsable les permite aprender a usar las TIC con un fin educativo y de forma segura. El propio currículum autonómico también declara en este sentido, que el área de música permitirá a los estudiantes realizar un uso creativo, responsable y crítico de las nuevas tecnologías.

Por último, por lo que respecta a las competencias sociales y cívicas, este mismo decreto establece que desde la educación musical se contribuye a la apreciación del entorno artístico que rodea al alumnado, mostrándole la identidad cultural a la que pertenece y desarrollando en él sentimiento de tolerancia, respeto a las diferencias, empatía e interés por la diversidad y la comunicación intercultural, favoreciendo así a la búsqueda del bienestar individual y colectivo.

Es importante resaltar la importancia que el trabajo en equipo tiene en el área, ya que resulta imprescindible tanto en la práctica instrumental como vocal, en las danzas y en las producciones artísticas colaborativas. Asimismo, positivamente el área predispone al alumnado a actuar de manera creativa e imaginativa en el aula facilitando el autoconocimiento de sus puntos débiles y fuertes, mejorando así su proceso de

enseñanza-aprendizaje además de aumentar su autoestima debido a la mejora de los resultados obtenidos (D 108/2014).

Además, el propio currículo hace referencia al potencial que la música tiene en la adquisición de aspectos sociales y organizativos, como la perseverancia, la auto exigencia, la planificación, la implicación y la colaboración, que el trabajo en grupo requiere en la búsqueda común de resultados de calidad.

Recapitulando, esta educación por competencias persigue principalmente que los estudiantes sean capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida, además de que se incorporen a la vida adulta satisfactoriamente, ejerzan la ciudadanía activa y se sientan realizados a nivel personal. Sólo si el alumno o alumna es capaz de utilizar sus recursos personales, es decir, habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias, para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida habrá alcanzado la calificación de competente (Gimeno, 2014).

Seguidamente, se citan algunos ejemplos de las competencias trabajadas en el *Bloque 1. Escucha* concretadas a través de los indicadores de logro que, al superarlos, permiten al alumnado adquirir la competencia señalada.

- Competencia y expresiones culturales (CEC):
1º Educación Artística-Música. Bloque 1.3.1¹⁰ Identifica piezas musicales de nuestro entorno a través de audiciones en el aula.
- Competencia social y cívica (CSC):
2ºEA-M.BL1.1.2 Participa activamente en audiciones musicales respetando la escucha de sus compañeros.

¹⁰ En adelante E.A-M.BL.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

- Competencia comunicación lingüística (CCLI):
3ºEA-M.BL1.3.3 Expresa por escrito sus opiniones sobre la música que escucha y las defiende de forma razonada y verbalmente a través de diálogos y debates.
- Competencia aprender a aprender (CAA):
4ºEA-M.BL1.6.1 Sigue las instrucciones para realizar una tarea de aprendizaje de más de dos actividades manteniendo la atención hasta finalizarla.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE):
5ºEA-M.BL1.6.1 Interpreta correctamente las demandas de una tarea de aprendizaje que desarrolla una secuencia de actividades completa, siguiendo el orden propuesto y manteniendo la concentración y el esfuerzo hasta finalizarla.
- Competencia digital (CD):
6ºEA-M.BL1.7.1 Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo cuando analiza información procedente de medios digitales y la utiliza en las actividades de aprendizaje.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMT):
6ºEA-M.BL1.1.4 Reconoce los efectos perniciosos de las agresiones acústicas del entorno contribuyendo activamente a su disminución.

En el documento puente podemos consultar las competencias trabajadas en el *Bloque 2. La interpretación musical* relacionadas con los indicadores de logro que, al superarlos, permiten al alumnado adquirir esa competencia. Algunos ejemplos serían:

- Competencia y expresiones culturales (CEC):
4ºEA-M.BL2.1.1 Interpreta canciones y cánones a 3 voces que puedan contener la

- escala completa, a partir de su lectura en el pentagrama o por imitación.
- Competencia social y cívica (CSC):
6ºEA-M.BL2.1.2 Participa en la interpretación grupal de canciones a tres voces, buscando activamente la mejora de los procesos y los resultados a través de la reflexión individual y colectiva.
 - Competencia comunicación lingüística (CCLI):
6ºEA-M .BL2.1.5 Adapta textos propios a melodías conocidas valorando los procesos
y los resultados buscando su mejora.
 - Competencia aprender a aprender (CAA):
4ºEA-M.BL2.4.1 Desempeña correctamente su rol en un equipo de trabajo y ayuda a los otros miembros del grupo a cumplir con el suyo.
 - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE):
5ºEA-M.BL2.2.5 Improvisa obras sobre la escala diatónica y crea piezas instrumentales a partir del uso de la misma, así como introducciones, interludios y
codas y acompañamientos instrumentales para canciones.
 - Competencia digital (CD):
5ºEA-M.BL2.3.2 Diferencia las características de los archivos MIDI y AUDIO y los discrimina mediante la audición.

A continuación, se citan, a modo de muestra, algunos ejemplos de las competencias trabajadas en el *Bloque 3. Música, movimiento y danza* descritos a través de los indicadores de logro, que, al superarlos, permiten al alumnado adquirir esa competencia:

- Competencia y expresiones culturales (CEC):

- 5ºEA-M.BL3.1.3 Interpreta danzas españolas valorando la importancia de la danza como forma de interacción social.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE):
3ºEA-M.BL3.1.3 Identifica y sigue el ritmo de canciones con el cuerpo e improvisa movimientos para compases de 2, 3 y 4 tiempos.
- Competencia aprender a aprender (CAA):
4ºEA-M.BL3.1.1 Improvisa coreografías que representen la forma, el ritmo y la melodía de obras escuchadas y trabajadas en el aula, practicando técnicas básicas de movimiento grupal: figuras de danza en fila y en círculo, desplazamiento por parejas y en pequeños grupos, baile en parejas, coordinación con el grupo.
- Competencia social y cívica (CSC):
6ºEA-M.BL3.1.3 Interpreta danzas del mundo e investiga las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.

2.3 Análisis de los contenidos

Seguidamente, se analizan de manera pormenorizada los contenidos que pertenecen a estos tres bloques estructurados por niveles, con el fin de obtener una visión de las estrategias metodológicas más adecuadas para abordarlos en las sesiones del área de música. De este modo, en primer lugar se presentan los contenidos del *Bloque 1: La escucha*, el cual es clave en el desarrollo de la percepción auditiva, en el primer curso de Primaria (D 108/2014):

Bloque 1. La escucha.

- El entorno sonoro: sonido, ruido y silencio.

- Experimentación con las cualidades del sonido: fuerte/suave, largo/corto, grave/agudo y diferentes timbres.
- Identificación de las cualidades de los sonidos del entorno e iniciación a los modos de representación gráfica y a través del cuerpo.
- Reconocimiento visual y auditivo de instrumentos de pequeña percusión.
- Audición y reconocimiento de voces humanas.
- Audición activa de canciones infantiles y de fragmentos de piezas instrumentales sencillas.
- Seguimiento corporal de la pulsación en la audición activa de canciones sencillas.
- Audición activa de intervalos y del movimiento melódico ascendente y descendente.
- Identificación con ayuda del movimiento de algunos elementos básicos de la forma musical: pregunta/respuesta, *ostinato*, eco.
- Identificación de la repetición (AA) en canciones y obras musicales sencillas.
- Audición e identificación de una selección de ejemplos musicales breves o fragmentos significativos ajustados al nivel.
- Disfrute, atención e interés por la audición de la música.
- Expresión de sensaciones tras la escucha mediante la palabra y el lenguaje plástico.
- Obtención de información de fuentes preseleccionadas en diferentes medios siguiendo las pistas sugeridas del adulto.
- Obtención de información de manera guiada mediante herramientas digitales de búsqueda, visualización y reproducción multimedia (navegadores web, visualizadores de documentos, reproductores multimedia...) en dispositivos TIC.
- Comprensión de la información verbal y no verbal de textos orales como explicaciones breves del ámbito familiar, escolar y social.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

- Esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
- Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.

Los contenidos expuestos en este bloque van dirigidos claramente al desarrollo de capacidades perceptivas tales como la atención, audición interior, la identificación de formas, voces e instrumentos, etc., lo que les permitirá identificar tanto los distintos géneros y estilos, como aquellos elementos que intervienen en la construcción de una obra musical. Pero además, también promueve la expresión de sentimientos e ideas, el análisis de la información, en la ampliación del campo semántico de los estudiantes y en el uso de los medios audiovisuales y las TIC como recursos para comprender la audición de las diferentes manifestaciones musicales que se les vayan presentando.

Bloque 2. La interpretación musical.

- Juegos vocales para tomar conciencia de la relajación y respiración.
- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz.
- Selección de sonidos vocales para la sonorización de situaciones, historias y cuentos.
- Interpretación y memorización de juegos de pregunta-respuesta, ecos, *ostinatos*, canciones al unísono, poemas y retahílas.
- Elaboración de un cancionero de clase que incluya canciones infantiles, tradicionales y didácticas.
- Entonación de las notas s-m-l a través de canciones.
- Participación activa en las producciones vocales individuales y en grupo.
- Exploración de las posibilidades sonoras del propio cuerpo y de los instrumentos escolares a través de juegos rítmicos y motores.

- Experimentación con juegos de pregunta-respuesta, ecos y *ostinatos* como recursos en la práctica instrumental.
- Interpretación y memorización de sencillos ecos, *ostinatos* y piezas cortas instrumentadas para instrumentos de aula o corporales.
- Vivenciación y experimentación de la pulsación en la realización de actividades instrumentales y de percusión corporal.
- Selección de instrumentos para la sonorización de situaciones, historias y cuentos.
- Disfrute con la realización de actividades musicales.
- Participación activa en las producciones instrumentales individuales y en grupo.
- Experimentación de las posibilidades sonoras de los dispositivos electrónicos e informáticos del aula.
- Utilización de las tabletas y el ordenador como reproductores de audio y vídeo.
- Utilización de software didáctico multimedia para trabajar las cualidades del sonido.
- Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
- Desarrollo de proyectos en equipo de forma guiada.
- Diálogo entre iguales bajo dirección.
- Diseño de proyectos individuales o colectivos, planificación.

En este bloque los estudiantes se inician en el uso de la voz como instrumento, explorando las posibilidades sonoras de la misma y creando sus primeras interpretaciones. Asimismo, se instruyen en las posibilidades sonoras que ofrecen las herramientas TIC y participan en las producciones individuales y en grupo que programa el docente. A pesar de que la audición no queda reflejada como un contenido explícito en este bloque, bien es cierto que para el trabajo de aspectos como la entonación, la

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

experimentación y la interpretación se requiere de la intervención de la audición de manera ineludible.

La música, el movimiento y la danza es el título que recibe el tercer bloque de contenidos del área de Artística-Música, el cual comprende el desarrollo de las capacidades expresivas y creativas, desde el conocimiento del movimiento y la danza, como uno de los recursos principales de la expresión musical (D 108/2014).

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

- Exploración de las posibilidades motrices del propio cuerpo a través de juegos rítmicos.
- Experimentación, en actividades de movimiento, de la pulsación, la pregunta-respuesta, el eco y el *ostinato* a través de la escucha.
- Experimentación del movimiento como medio de expresión a partir de distintos estímulos sonoros.
- Juegos de improvisación a través del movimiento individual y en grupo.
- Disfrute con la realización de actividades musicales de movimiento.
- Participación activa en las producciones de movimiento individuales y en grupo.

En este último bloque, centrado en la utilización del cuerpo como medio de expresión, también se requiere de la audición musical en todo momento, puesto que los contenidos propuestos precisan de la escucha de música para la realización de las actividades de danza y movimiento.

Para el segundo curso de Primaria los contenidos serían (D 108/2014):

Bloque 1. La escucha.

- Curiosidad por descubrir nuevos sonidos y materiales del rico entorno sonoro.
- Discriminación auditiva, ampliando la gama (ej: muy fuerte/fuerte/débil//muy débil).
- Representación gráfica de nuevas posibilidades, matices y efectos sonoros (sirenas, *glissandos*, texturas, *crescendos*, etc) incorporando grafías contemporáneas.
- La orquesta Orff: reconocimiento visual y auditivo de instrumentos de láminas y membranas.
- Audición y reconocimiento de voces masculinas, femeninas e infantiles.
- Audición de canciones infantiles y del folklore y fragmentos de piezas instrumentales de diferentes tipos.
- Identificación y seguimiento corporal de la pulsación y el acento (andar-palmas) en la audición de piezas instrumentales sencillas y canciones de mayor complejidad.
- Audición de diversos intervalos ascendentes y descendentes.
- Reconocimiento del fraseo musical con ayuda del movimiento.
- Identificación del contraste en canciones y obras musicales sencillas.
- La forma binaria (AB).
- Audición e identificación de una selección de ejemplos musicales significativos en relación a los elementos sonoros y musicales.
- Disfrute, atención y respeto por la audición de obras musicales variadas.
- Expresión de sensaciones y comentario verbal de los gustos personales a raíz de la audición.
- Obtención de información de fuentes preseleccionadas con guías y a través de preguntas, reconociendo que la información encontrada puede no ser fiable.
- Obtención de información de manera guiada mediante herramientas digitales de búsqueda, visualización y reproducción multimedia (navegadores web,

- visualizadores de documentos, reproductores multimedia, etc.) en dispositivos TIC.
- Compresión de la información verbal y no verbal de textos orales como explicaciones del ámbito familiar, escolar y social.
 - Esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo. Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita.
 - Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.

Como ampliación del primer curso, en este primer bloque se introducen aspectos importantes relativos a la audición como el reconocimiento de los instrumentos de membranas y placas que forman la orquesta Orff. Asimismo, tiene lugar la iniciación en la discriminación de la dinámica de la música, puesto que el alumnado debe reconocer los diferentes matices en los fragmentos que se le presentarán y la diferenciación entre los diferentes tipos de voces humanas, el cual será otro aspecto que trabajar mediante la audición de piezas vocales. A nivel de formal, se trabajará la forma binaria como estructura principal a reconocer.

Bloque 2. La interpretación musical.

- Juegos de articulación de vocales y consonantes.
- Juegos de respiración y relajación corporal.
- Experimentación de las posibilidades expresivas de la voz con movimientos melódicos ascendentes y descendentes.
- Interpretación de canciones de dificultad progresiva sobre la forma binaria (AB) solo y en grupo.

- Interpretación vocal de partituras en las que intervengan las figuras negras, silencio de negra y pares de corcheas, las notas d-ms-l, el compás de dos tiempos, la línea divisoria y la doble barra final.
- Ampliación del cancionero de clase con repertorio de canciones infantiles, tradicionales y didácticas.
- Disfrute con la realización de actividades musicales vocales.
- Confianza en las aportaciones propias y de los demás en el desarrollo de las actividades musicales vocales.
- Utilización de la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos, canciones y danzas.
- Juegos de iniciación en la técnica instrumental: uso de baquetas en pequeña percusión y en membranas, y tipos de ataques en láminas.
- Vivenciación y experimentación del pulso y el acento en la realización de actividades musicales instrumentales.
- Interpretación de obras instrumentales de dificultad progresiva sobre la forma binaria (AB) solo y en grupo.
- Interpretación corporal e instrumental de partituras en las que intervengan las figuras negras, silencio de negra y pares de corcheas, las notas s-m-l, el compás de dos tiempos, la línea divisoria y la doble barra final.
- Disfrute con la realización de actividades musicales instrumentales a nivel individual y en grupo.
- Confianza en las aportaciones propias y de los demás en el desarrollo de las actividades musicales instrumentales.
- Experimentación de las posibilidades de creación sonora de los dispositivos electrónicos e informáticos del aula.
- Utilización de las tabletas y el ordenador como grabadores y reproductores de audio y vídeo.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

- Utilización de software didáctico multimedia para trabajar aspectos básicos de los elementos de la música.
- Cuidado y mantenimiento de los dispositivos.
- Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
- Desarrollo de proyectos en equipo de forma guiada.
- Cumplimiento de su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros.
- Diálogo entre iguales bajo dirección
- Diseño de proyectos individuales o colectivos, planificación.
- Organización de un proyecto con ayuda.

En este bloque se trabajan aspectos como la vivenciación del pulso rítmico y experimentación con la voz, interpretaciones corporales e instrumentales y disfrute de las mismas, para lo cual se requiere de la intervención de la audición musical, aunque el foco del bloque esté sobre la interpretación.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

- Práctica de técnicas básicas de movimiento individual y juegos motores: paso de marcha, paso lateral, etc.
- Identificación y seguimiento corporal de la pulsación y el acento (andar-palmas) en la audición de piezas instrumentales y canciones. Representación del fraseo musical con ayuda del movimiento. Realización de movimientos fijos o inventados utilizando diferentes tipos de estímulos: visuales, verbales, sonoros y musicales.

- Experimentación y utilización del compás de 2 tiempos y de 3 tiempos en el desarrollo de improvisaciones de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.
- Disfrute con la realización de actividades musicales en las que interviene el movimiento, solo y en grupo.
- Confianza en las aportaciones propias y de los demás en el desarrollo de las actividades musicales con movimiento.

En este último bloque del segundo curso se detallan específicamente contenidos relacionados directamente con la audición musical puesto que se proponen tanto la realización de expresiones corporales como la improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.

Los contenidos del tercer curso de Primaria son los siguientes (D 108/2014):

Bloque 1. La escucha.

- Curiosidad por descubrir y experimentar con las posibilidades sonoras del propio cuerpo y la voz.
- Reconocimiento auditivo de diferentes combinaciones de las cualidades del sonido (fuerte/corto; largo/agudo/débil, etc).
- Clasificación de los instrumentos musicales por familias (cuerda, viento metal, viento madera y percusión).
- Agrupaciones musicales del entorno próximo (bandas, rondallas...).
- Reconocimiento visual de algunos instrumentos musicales del folklore.
- Identificación y reconocimiento de los matices dinámicos básicos: f-p en audiciones musicales.
- Audición de canciones y piezas vocales e instrumentales de diferentes tipos.

- Valoración del silencio como elemento indispensable durante la audición musical.
- Identificar y experimentar el ritmo en la audición de piezas musicales diversas, diferenciando ritmos binarios y ternarios.
- El tempo musical: rápido/lento.
- Audición de escalas e intervalos consonantes y disonantes.
- Reconocimiento y representación gráfica de diseños melódicos diversos.
- Seguimiento de la forma través de musicogramas.
- La forma lied (ABA) y el canon a 2 voces.
- Audición y reconocimiento de una selección de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, especialmente de los XVII y XVIII.
- Valoración y disfrute con la audición de distintas obras musicales.
- Actitud atenta y silenciosa durante la audición musical en los diferentes contextos.
- Interés y comentario razonado de la música de diferentes géneros y estilos.
- Búsqueda guiada de información de fuentes preseleccionadas en diferentes medios (específicas de la tarea), a través de preguntas, valorando su veracidad.
- Obtención de información de manera guiada de herramientas digitales de búsqueda, visualización y reproducción multimedia (navegadores web, visualizadores de documentos, reproductores multimedia, etc.) en dispositivos TIC.
- Reconocimiento de los principios por los que se regulan los derechos de uso y distribución de la información.
- Comprensión de la información verbal y no verbal de exposiciones, instrucciones del ámbito escolar, familiar y social.
- Escucha activa respetando el turno de palabra y las normas de cortesía.

- Esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Adaptación a los cambios. Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos. Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo. Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita.
- Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.

En este tercer curso, los contenidos en los que se trabaja la audición de manera directa se van ampliando puesto que se incorporan aspectos como la discriminación de agrupaciones musicales, la identificación de matices, el seguimiento de la forma a través de musicogramas y la audición, especialmente de piezas del barroco. El musicograma es presentado aquí por primera vez en esta etapa educativa como un recurso didáctico utilizado para el trabajo de la audición musical.

Bloque 2. La interpretación musical.

- Ejercicios para el control de la respiración y la relajación de los músculos faciales.
- Interés por la higiene del aparato fonador.
- Ampliación del repertorio de canciones al unísono.
- Interpretación y memorización de cánones y canciones sobre la forma ternaria (ABA), solo y en grupo.
- Improvisación de sencillas secuencias vocales para textos, canciones o danzas cuidando la coordinación y sincronización.
- Interpretación vocal de canciones a partir de su lectura en el pentagrama ampliando la gama de figuras musicales: blanca, silencio de blanca, corchea y silencio de corchea y las notas d-r-m-f-s-l en compases de dos, tres o cuatro tiempos.

- Ampliación del cancionero de clase incluyendo canciones de actualidad del entorno.
- Interés por las aportaciones propias y ajenas en las situaciones de interpretación vocal.
- Hábito de cantar suavemente y con voz natural.
- Práctica de juegos y ejercicios que desarrollen una técnica instrumental adecuada con los instrumentos del aula: precisión rítmica y ataque simultáneo y alterno de baquetas.
- Iniciación al estudio de la flauta dulce cuidando la posición corporal y la emisión del aire.
- Interpretación instrumental y memorización de cánones y piezas instrumentales de dificultad progresiva y sobre la forma ternaria (ABA) solo y en grupo.
- Improvisación de acompañamientos rítmicos y melódicos para textos, canciones o danzas cuidando la coordinación y la sincronización con el grupo.
- Interpretación instrumental y con el propio cuerpo de obras aprendidas por imitación o a partir de su lectura en el pentagrama, en las que intervengan las figuras musicales de blanca, silencio de blanca, negra, silencio de negra, corchea y silencio de corchea y las notas d-r-m-f-s-l en compases de dos, tres o cuatro tiempos.
- Interpretación con los instrumentos del aula de los matices dinámicos básicos f-p y del tempo musical rápido/lento.
- Responsabilidad en la interpretación instrumental en grupo, y cuidado y buen uso de los instrumentos.
- Utilización de software didáctico multimedia para reconocer e identificar instrumentos musicales y agrupaciones.
- Grabación de audio digital mediante una grabadora o un dispositivo móvil de las interpretaciones musicales del aula.

- Realización de grabaciones en vídeo de actuaciones musicales de clase.
- Utilización de software libre de educación auditiva.
- Iniciación a la notación musical digital con software libre.
- Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
- Desarrollo de proyectos en equipo, cumpliendo con su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros.
- Sensibilidad. Valoración de las aportaciones de los demás.
- Capacidad de regular y cambiar las propias emociones.
- Planificación de proyectos individuales o colectivos, hacer planes.
- Organización de un proyecto.
- Evaluación tanto del proyecto como del producto con ayuda del profesorado.

Al igual que ocurre con algunos contenidos del bloque de interpretación de los anteriores cursos, también en este nivel se requiere de la educación auditiva para poder trabajar en el aula aspectos como la interpretación de matices dinámicos con instrumentos del aula y otros como la improvisación de acompañamientos, donde se debe cuidar especialmente la coordinación y la sincronización del grupo.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

- Práctica de técnicas básicas de movimiento individual y juegos motores: paso saltado, paso a tres, postura corporal, control de la energía y del movimiento, etc.
- Interpretación de sencillas coreografías y danzas grupales adecuadas al nivel, memorizando las secuencias de movimientos.
- Identificación y seguimiento corporal del ritmo de canciones y piezas instrumentales.

La utilización del *musicbodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

- Identificación y seguimiento de ritmos binarios y ternarios.
- Aplicación de los conocimientos musicales adquiridos en la creación de sencillas improvisaciones de movimientos para compases de 2, 3 y 4 tiempos.
- Improvisación de movimientos para representar los matices dinámicos básicos *fp*, el tempo musical rápido/lento y la forma musical a partir de la escucha.
- Interés y disfrute por la práctica del movimiento y la danza.

En este tercer bloque se observa de nuevo la incidencia de la audición en diversos contenidos articulados en torno a la exploración de las capacidades expresivas del cuerpo, como ocurre en el caso de la improvisación de movimientos, bien representando los matices dinámicos, el tempo o la forma, que se realizará a través de la escucha.

Para el cuarto curso de Primaria los contenidos son (D 108/2014):

Bloque 1. La escucha.

- Audición de obras interpretadas con percusión corporal y objetos cotidianos
- La orquesta. Audición de piezas interpretadas por orquestas de diverso tamaño.
- Reconocimiento visual y auditivo de cada familia de instrumentos orquestales.
- Identificación y reconocimiento auditivo de los matices dinámicos: *f-mf-mp-p*.
- Audición de piezas vocales e instrumentales de mayor complejidad.
- Audición y clasificación de los registros de la voz humana: soprano, contralto, tenor y bajo.
- Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención durante la audición musical.
- Reconocimiento de la subdivisión binaria y ternaria en la audición de piezas musicales diversas, de comienzo tético y anacrúsico.

- Reconocimiento auditivo de tempos: allegro, andante, adagio.
- La escala musical. Escalas pentatónicas
- Discriminación auditiva de escalas en modo mayor y menor.
- Seguimiento de la forma través de musicogramas y partituras que se correspondan con el nivel alcanzado en los otros bloques.
- La forma rondó y el canon a 3 voces.
- Audición y reconocimiento de una selección de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, especialmente de los XVI al XIX.
- Valoración del patrimonio musical y disfrute con la audición de obras con actitud abierta a nuevas propuestas.
- Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición musical en los diferentes contextos.
- Interés por asistir y participar en diferentes actuaciones musicales en vivo: festivales, celebraciones, conciertos.
- Interés y comentario razonado de la música de diferentes géneros y estilos, respetando las opiniones y los gustos ajenos.
- Selección de información de forma autónoma de fuentes variadas proporcionadas por el profesorado.
- Obtención de información de manera guiada mediante herramientas digitales de búsqueda, visualización y reproducción multimedia (navegadores web, visualizadores de documentos, reproductores multimedia, etc.) en dispositivos TIC.
- Respeto por las licencias de uso, modificación y distribución de contenidos reutilizados generados por otros.
- Análisis de información verbal y no verbal de exposiciones, descripciones, instrucciones.
- Escucha activa con empatía respetando el contenido del discurso del interlocutor.

- Esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Capacidad de concentración. Adaptación a los cambios. Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos. Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos. Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita de forma precisa.
- Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.

Concretamente en este bloque, los contenidos propuestos ahondan en la educación auditiva del alumnado de manera proporcional a medida que los cursos avanzan. En este sentido, en este curso la dificultad de las piezas que se proponen para trabajar la audición aumenta, incluyendo obras interpretadas por orquesta y obras que integran todos los registros de la voz humana. Además, se especifican nuevos contenidos como el reconocimiento de subdivisiones binarias y ternarias en diferentes compases y con diferentes tipos de principio. Respecto al reconocimiento auditivo de los diferentes estilos y géneros, se agregan obras del período clásico a las ya trabajadas en el anterior curso.

Bloque 2. La interpretación musical.

- Ejercicios para el aumento de la capacidad respiratoria, la relajación de la cintura escapular, hombros y cuello.
- Ejercicios para la mejora de la entonación.
- Ampliación del repertorio de canciones al unísono, diferenciando la estrofa y el estribillo.
- Interpretación vocal de canciones a partir de su lectura en el pentagrama o por
- Imitación, ampliando el repertorio con las figuras musicales de redonda, silencio de redonda y semicorchea, y con las notas si-d' en compases de subdivisión binaria y ternaria.

- Improvisación en grupo de efectos vocales combinando diferentes duraciones y timbres.
- Interpretación de cánones a 3 voces.
- Ampliación del cancionero de clase incluyendo fragmentos o adaptaciones de piezas clásicas.
- Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal.
- Responsabilidad en la interpretación vocal en grupo y respeto por las aportaciones de los demás y por la persona que asume la dirección.
- Afianzamiento de una técnica instrumental adecuada con los instrumentos del aula: precisión e independencia de manos.
- Afianzamiento de una técnica apropiada en el uso de la flauta dulce: respiración, fraseo y articulación.
- Interpretación instrumental y memorización de cánones y obras de progresiva dificultad y sobre la forma Rondó, cuidando la coordinación y la sincronización con el grupo.
- Interpretación instrumental y con el propio cuerpo (ritmo) de obras a partir de su lectura en el pentagrama en las que intervengan las figuras musicales de redonda, silencio de redonda y semicorchea, y las notas si-d'.
- Aplicación de los elementos y procedimientos del lenguaje musical trabajados, a producciones propias.
- Improvisación de piezas instrumentales a partir del uso de la escala pentatónica.
- Responsabilidad en la interpretación instrumental en grupo y respeto por las aportaciones de los demás y por la persona que asume la dirección.
- Grabación y edición de audio digital mediante programas de las interpretaciones musicales del aula.
- Creación de un CD propio con las grabaciones realizadas, copia y difusión del mismo.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

- Utilización de software libre para la escucha de acompañamientos instrumentales y vocales (tipo karaoke).
- Profundización en la notación musical digital con software libre.
- Iniciación a programas secuenciadores como recurso para la audición didáctica.
- Cuidado y mantenimiento de los dispositivos.
- Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
- Desarrollo de proyectos en equipo, transformación de ideas en acciones, cumpliendo con su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros.
- Ayuda, confluencia, trabajo con todos, aceptación de todos.
- Control de la expresión de sentimientos y emociones en conflictos.
- Planificación y organización de proyectos individuales o colectivos.
- Organización y gestión de un proyecto.
- Selección de la información técnica y los materiales.
- Evaluación del proyecto y el producto con ayuda de guías.
- Mejora del producto y del proceso tras la evaluación.

De nuevo en este bloque se proponen contenidos en los que la participación de la audición musical es imprescindible, puesto que en las interpretaciones vocales e instrumentales se demanda una especial atención a la coordinación y sincronización con el grupo.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

- Práctica de técnicas básicas de movimiento grupal: figuras de danza en fila y en círculo, desplazamiento por parejas y en pequeños grupos, baile en parejas, coordinación con el grupo.

- Traducción a movimiento la representación de elementos musicales como la forma, el ritmo y la melodía.
- Interpretación de danzas tradicionales valencianas.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos, individual y en grupo.
- Valoración de la danza como aportación al patrimonio cultural y en relación a otras artes escenográficas.

En este último bloque del cuarto curso se incluye como contenido la invención de coreografías para piezas de diferentes estilos, tarea para la cual también se requiere de la intervención de la escucha para poder sincronizar los movimientos y la expresión corporal con el ritmo y tempo de la música propuesta.

Respecto al quinto curso de Primaria los contenidos que se presentan son los siguientes (D 108/2014):

Bloque 1. La escucha.

- Reconocimiento visual y denominación de los instrumentos de cada familia orquestal y de la música popular urbana.
- Agrupaciones musicales: solista, dúo, trío, cuarteto, coro: audición e identificación.
- Audición e identificación de los registros de las voces humanas.
- Identificación auditiva de fluctuaciones dinámicas: *crescendo* y *decrescendo*.
- Audición de música vocal e instrumental de diferentes estilos y épocas.
- Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención durante la audición musical.
- Sensibilización ante el cuidado del medio ambiente sonoro escolar.

- Audición y reconocimiento de ritmos regulares, polirritmias y ritmos libres.
- Experimentación e identificación de síncopas y contratiempos en canciones y piezas sencillas.
- Reconocimiento auditivo de tempos: vivace y largo.
- Escala diatónica: experimentación e identificación. Tono y semitono.
- Acordes de tónica, dominante y subdominante. Arpeggios. Audición de canciones acompañadas.
- Cadencias. Identificación auditiva de la cadencia perfecta.
- Seguimiento de la forma través de musicogramas y partituras correspondientes al nivel.
- Las formas compuestas: el concierto y la suite.
- Selección y organización de información de fuentes variadas dando cuenta de varias referencias bibliográficas.
- Obtención de información mediante herramientas digitales de búsqueda, visualización y reproducción multimedia aplicando estrategias de filtrado sencillas en dispositivos TIC.
- Respeto por las licencias de uso, modificación y distribución de contenidos reutilizados generados por otros.
- Análisis de información verbal y no verbal de exposiciones, descripciones, instrucciones y textos orales en los que se expresen opiniones y preferencias (debates).
- Respeto al moderador y uso del diálogo para resolver conflictos interpersonales, escuchando activamente, identificando y respetando las emociones y el contenido del discurso del interlocutor.
- Esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Capacidad de concentración. Adaptación a los cambios. Resiliencia, superación de obstáculos

- y fracasos. Aprendizaje autónomo. Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
- Obtención y uso eficaz de la información. Búsqueda de orientación o ayuda cuando la necesita de forma precisa.
 - Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.

En quinto curso se incorporan gran número de nuevos contenidos, especialmente en este bloque dedicado al trabajo de la audición musical. Entre ellos se incluyen la identificación de los diferentes registros de las voces humanas, puesto que en el curso anterior sólo se demandaba la audición y clasificación de las mismas, y la identificación de oscilaciones dinámicas producidas por *diminuendos* o *crescendos* en una pieza. Respecto a la rítmica, se pretende que el alumnado sea capaz de reconocer diferentes tipos de ritmos, tanto regulares como libres, además de reconocer las síncopas y contratiempos en canciones sencillas y diferenciar entre los tempos *vivace* y *allegro*.

En relación a la altura, se experimentará con la escala diatónica, retando a los estudiantes a identificar los tonos y semitonos y se introducirá por primera vez la audición de acordes de tónica, dominante y subdominante, además de los arpeggios. Del mismo modo se iniciarán en la audición de cadencias requiriéndoles saber identificar la cadencia perfecta. Por lo que respecta a la forma musical, se siguen utilizando los musicogramas y las partituras para seguir la forma de las piezas, incorporando la audición de tipologías compuestas como el concierto o la suite.

Bloque 2. La interpretación musical.

- Cuidado de la expresión vocal en cuanto a la respiración y la entonación.
- Ejercicios de dicción sobre consonantes y de vocalización y resonancia para proyectar la voz.

- Interpretación de obras vocales de dificultad progresiva y de distintas épocas y culturas de manera individual y colectiva, adaptándose al grupo y teniendo en cuenta las indicaciones del director.
- Interpretación de obras vocales a 2 voces (bicinias).
- Experimentación y utilización, mediante la lectura musical, de las estructuras rítmicas que combinan corcheas y semicorcheas en el mismo tiempo, la ligadura, el puntillo, la síncopa, la anacrusa y el calderón, la repetición 1ª y 2ª vez, *Da Capo* y a *Fine* en el desarrollo de actividades musicales vocales.
- Interpretación y lectura de todas las notas de la escala en canciones.
- Ampliación del cancionero de clase incluyendo fragmentos o adaptaciones de piezas clásicas y creaciones propias.
- Improvisación sobre la escala diatónica y creación de piezas vocales a partir del uso de la misma.
- Valoración de los procesos expresivos y de los resultados de las producciones musicales para buscar la mejora de los mismos.
- Perfeccionamiento y precisión en la técnica instrumental adecuada con los instrumentos, así como observar un cuidado en su mantenimiento.
- Interpretación de obras instrumentales de dificultad progresiva y de distintas épocas y culturas, adaptándose al grupo y teniendo en cuenta las indicaciones del director.
- Utilización de las estructuras melódicas trabajadas, y de las rítmicas que combinan corcheas y semicorcheas en el mismo tiempo, la ligadura, el puntillo, la síncopa, la anacrusa y el calderón, la repetición 1ª y 2ª vez, *Da Capo* y a *Fine* en el desarrollo de actividades musicales instrumentales.
- Improvisación sobre la escala diatónica y creación de piezas instrumentales a partir del uso de la misma.

- Creación de introducciones, interludios y codas, y de acompañamientos instrumentales para canciones.
- Interés y disfrute por el trabajo cooperativo en la creación grupal.
- Valoración de los procesos expresivos y de los resultados de las producciones musicales para buscar la mejora de los mismos.
- Utilización de software libre para la extracción de la música de un CD-Audio (ripear) y volcarla al ordenador para su edición.
- Profundización en la edición de audio digital a través de programas para realizar cambios de: velocidad, intensidad, tonos, tempos, *fade in* y *out*, etc., en sonorizaciones y otras propuestas.
- Tipos de archivos de sonido: MIDI y Audio.
- Discriminación auditiva de archivos MIDI y audio de una misma obra.
- Creación de una melodía con la tableta utilizando alguna app apropiada para sonorización de poemas o textos.
- Utilización de programas secuenciadores como recurso para la creación.
- Conocimiento de las normas que regulan la propiedad intelectual.
- Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
- Desarrollo de proyectos en equipo.
- Transformación de ideas en acciones.
- Implicación personal y cumplimiento de roles en las tareas de equipo.
- Aceptación de las aportaciones y los puntos de vista de los demás.
- Planificación, organización y gestión de proyectos individuales o colectivos.
- Establecimiento de estrategias de supervisión.
- Selección de la información técnica y los materiales.
- Toma de decisiones y calibración de oportunidades y riesgos.
- Evaluación del proyecto y del producto con ayuda de guías.
- Mejora del producto y el proceso tras la evaluación.

La utilización del *musicbodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Contenidos como la interpretación de obras, tanto vocales como instrumentales, están estrechamente relacionados con la audición musical puesto que el alumnado debe adaptarse al grupo al interpretar piezas de manera colectiva. Además, en la utilización de programas de edición y grabación de audio, se propone discriminar auditivamente una misma obra en diferente formato, de archivo midi o de audio, reiterando la importancia del trabajo de la audición musical en este bloque.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

- Interpretación con ejecución precisa de danzas tradicionales españolas.
- Creación en grupo de coreografías con los elementos del lenguaje musical trabajados y a partir de músicas de estilos variados.
- Valoración de la danza como forma de interacción social.

A pesar de que el número de contenidos a trabajar en este bloque han disminuido respecto al curso anterior, se siguen encontrando contenidos que requieren de la audición musical, como la creación de coreografías en grupo utilizando músicas de estilos diversos.

Y, finalmente, para el sexto curso los contenidos son (D 108/2014):

Bloque 1. La escucha.

- Reconocimiento auditivo de diversos instrumentos de cada familia orquestal.
- Reconocimiento visual de algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas.
- Identificación y reconocimiento auditivo de los matices dinámicos: ff-f-mf-mp-p-pp
- Audición de música coral de diferentes estilos y épocas.

- Audición de piezas interpretadas por solistas, coro y orquesta.
- Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención durante la audición musical.
- Identificación de agresiones acústicas del entorno, y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.
- Audición de obras contemporáneas o fragmentos de timbres y ritmos complejos.
- Audición e identificación de cambios de tempo: *accelerando* y *ritardando*.
- Audición de ejemplos de obras con cambios de compás y melodías de diverso carácter expresivo.
- Audición e identificación de algunos matices de articulación: *legato* y *staccato*.
- Acordes mayores y menores. Audición de canciones acompañadas de diversos estilos y con acordes de mayor complejidad.
- Seguimiento de la forma través de musicogramas y partituras correspondientes al nivel.
- Introducción y coda: audición de ejemplos e identificación.
- Audición y reconocimiento de una selección de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, desde la Edad Media al siglo XX.
- Audición y reconocimiento de una selección de piezas de música española.
- Interés por la audición y comentario, con actitud abierta, de obras musicales de distintos estilos y culturas, en especial, las de la época contemporánea.
- Valoración e interés por otros géneros como el flamenco y el jazz, relacionándolos con el entorno social en el que surgen y se desarrollan.
- Interés por participar en todo tipo de actuaciones musicales en vivo: festivales, conciertos, representaciones teatrales (musicales, óperas).
- Diferenciación y valoración de las funciones sociales de la música: fiestas, ceremonias, himnos, ritos, baile, audiovisuales.

- Seleccionar y organizar la información de fuentes variadas, contrastando su fiabilidad.
- Búsqueda, visualización y reproducción multimedia mediante herramientas digitales, aplicando estrategias sencillas de filtrado en dispositivos TIC.
- Respeto por las licencias de uso, modificación y distribución de contenidos reutilizados generados por otros.
- Análisis de información verbal y no verbal de exposiciones, descripciones, instrucciones, conferencias breves, y textos orales en los que se expresen opiniones y preferencias (debates).
- Escucha activa, incorporando las intervenciones de los demás y respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor.
- Esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Capacidad de concentración. Regulación de la perseverancia, flexibilidad, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación antes, durante y después del proceso de aprendizaje. Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos. Aprendizaje autónomo. Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
- Obtención y uso eficaz de información. Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita de forma precisa.
- Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.

En este último bloque de la etapa de primaria dedicado a la escucha, se encuentran contenidos que requieren de la audición musical para ser trabajados como el reconocimiento auditivo de instrumentos de la orquesta así como la identificación de cambios dinámicos desde el pianísimo al fortísimo. Asimismo se propone la audición de piezas de diferentes estilos y de obras contemporáneas con timbres y ritmos complejos, cambios de tempo, de compás y melodías de diverso carácter expresivo. Además deben

identificar los matices de articulación *legato* y *staccato* y aumenta la complejidad de los acordes propuestos, incluyendo tanto acordes mayores como menores.

Por lo que respecta a la forma, se sigue haciendo hincapié en el uso de musicogramas y partituras y se añade la audición e identificación de ejemplos de introducción y coda. Se amplía igualmente el repertorio a trabajar, el cual deben reconocer, contemplando piezas que van desde la Edad Media al siglo XX, incidiendo especialmente en piezas de música española y otros géneros como el flamenco o el jazz.

Tras haber analizado los contenidos del primer bloque de todos los cursos de Primaria, cabe destacar que el currículo no hace referencia a ningún otro tipo de recurso para la audición musical a parte del musicograma, a pesar de que numerosos autores subrayan la importancia de las características audiovisuales de otros recursos más novedosos, como el musicomovigrama. Estos autores señalan que gracias a las propiedades audiovisuales de estos recursos se consigue trabajar una escucha musical interactiva capaz de integrar elementos expresivos e interpretativos y mejorar la motivación de los estudiantes (Botella y Marín, 2016; Botella et al., 2019; Clemente et al., 2017; Montoya et al., 2009; Ramos y Botella, 2015).

Bloque 2. La interpretación musical.

- Cuidado y mejora de la técnica vocal para lograr una expresión vocal ajustada.
- Ejercicios diversos de articulación y vocalización para mejorar la resonancia y proyección de la voz.
- Interpretación de obras vocales buscando una precisión en la ejecución.
- Interpretación de obras vocales a 3 voces.

- Creación de piezas musicales y acompañamientos vocales a partir del uso de la escala, así como de los conocimientos rítmicos y melódicos trabajados en el nivel.
- Adaptación de textos a la melodía de obras musicales conocidas, y creación de melodías a partir de textos diversos.
- Grabación de la música vocal interpretada en el aula y comentario y valoración del proceso y del resultado.
- Interés por las aportaciones propias en las situaciones de interpretación y creación vocal.
- Evaluación de los procesos expresivos y de los resultados de las producciones musicales para buscar la mejora de los mismos.
- Perseverancia en la práctica instrumental para mejorar la interpretación del repertorio estudiado, buscando una mayor precisión en la ejecución.
- Interpretación de obras con la flauta ampliando al registro agudo, cuidando el fraseo y la articulación.
- Creación de acompañamientos instrumentales a partir de acordes de tónica, dominante y subdominante, para melodías conocidas.
- Creación de piezas musicales instrumentales buscando variedad expresiva.
- Construcción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano o con material de reciclaje.
- Tipos de formato de audio digital sin comprimir (WAV¹¹) y comprimidos (OGG¹² y MP3¹³).

¹¹ WAV: *Waveform audio file format* es un formato de audio digital con o sin compresión de datos que se utiliza para almacenar flujos digitales de audio.

¹² OGG: Es un formato contenedor libre y abierto de audio, vídeo, texto y megadatos.

¹³ MP3: Es un formato de compresión de audio digital.

- Utilización de un programa de edición de audio para experimentar con los diferentes formatos, aplicarlo en sonorizaciones y creaciones y compartir el resultado con otros compañeros.
- Utilización de apps educativas para la creación e improvisación musicales.
- Creación de acompañamientos sencillos utilizando un secuenciador.
- Respeto y aplicación de las normas que regulan la propiedad intelectual.
- Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
- Desarrollo de proyectos en equipo, transformación de ideas en acciones.
- Toma de decisiones, calibración de oportunidades y riesgos.
- Búsqueda del sentido de su trabajo en una tarea compleja que afecta a varios.
- Entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos.
- Sensibilidad y comprensión por los puntos de vista de los demás. Búsqueda del consenso y el apoyo de los demás.
- Planificación, organización y gestión de proyectos individuales o colectivos.
- Establecimiento de estrategias de supervisión.
- Selección de la información técnica y los materiales.
- Toma de decisiones y calibración de oportunidades y riesgos.
- Aportación de soluciones originales a los problemas.
- Transformación de ideas en acciones.
- Establecimiento de criterios para evaluar el proyecto y el producto con ayuda de guías.
- Aceptación de los propios errores, aprendiendo de ello.
- Mejora del producto y el proceso tras la evaluación.

Por primera vez en este bloque se propone la grabación de la música vocal interpretada en el aula, comentando y valorando posteriormente el resultado obtenido, para lo cual deben utilizar la audición musical para realizar un adecuado juicio de valor del proceso.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Por otra parte en el uso de las nuevas tecnologías se propone la utilización de programas de edición de audio para experimentar con diferentes formatos, requiriendo de la audición para aplicarlo en sonorizaciones y creaciones y compartir el resultado con el resto de alumnado.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

- Interpretación con ejecución precisa de danzas tradicionales del mundo.
- Investigación sobre las danzas que se bailan en el entorno y que han perdurado a lo largo del tiempo.
- Creación de coreografías grupales de manera individual con todos los elementos del lenguaje musical trabajados y con músicas de estilos variados.
- Valoración de la importancia de la danza en la continuidad transgeneracional.

Finalmente, en este tercer bloque dedicado al movimiento y la danza, se recurre a la audición de piezas de diversos estilos para crear coreografías grupales, además de servirse de músicas tradicionales del mundo para interpretar sus danzas tradicionales correspondientes, donde deberán poner especialmente atención a la audición de las piezas para seguir correctamente el ritmo y tempo de la música, utilizando el cuerpo como medio de expresión.

A pesar de que en los dos últimos cursos de la etapa Primaria el currículo no especifica el uso del movimiento en el tercer bloque del área de Música, sí incluye la danza, disciplina culmen de la expresión corporal y los movimientos. En este sentido, tras conocer la importancia que la ley educativa otorga al movimiento en todos los cursos de la etapa Primaria, numerosos autores resaltan la utilidad de la expresión corporal y los movimientos en la adquisición de los conocimientos musicales devenidos de la audición, sosteniendo además que no es posible comprender la música sin la experiencia de la

movilización corporal (Aguilar, 2002; Alberdi, 2003; Arus y Pérez, 2006; Castañer, 2000; Dalcroze, 2009; Davidson, 2001; Herrera, 1994; Juntunen y Hyvönen, 2004; Juntunen y Westerlund, 2001; Martín, 2005; Mueller y O'Hagin, 2002; Schinca, 2008; Seitz, 2005; Vicente, 2012).

Cabe resaltar que esta organización de los contenidos en torno a tres bloques no persigue que deban de priorizarse unos sobre otros, sino que pretende presentarlos de una manera coherente que permita al docente establecer una relación cíclica entre ellos, puesto que unos enriquecen a otros, los promueven, desarrollan y los consolidan (Gimeno, 2014).

Tras realizar este análisis del currículum del área de educación artística-Música, queda patente la presencia que la audición musical tiene en los tres bloques de contenidos durante todos los cursos de la etapa educativa Primaria, puesto que, bien de manera directa o indirecta, el alumnado debe recurrir a ella para poder alcanzar los objetivos que le son propuestos. Debido a este hecho, resulta primordial que el docente ponga especial atención al correcto trabajo de la educación auditiva, proporcionando a su alumnado las herramientas y recursos necesarios para adquirir un buen dominio de la escucha que le permita avanzar satisfactoriamente a lo largo de todo su proceso de aprendizaje.

Además, el propio currículum autonómico señala que el eje perceptivo y el expresivo, correspondientes a la escucha y el movimiento respectivamente, están estrechamente vinculados y se retroalimentan entre sí, posibilitando una visión global del área. Y en este sentido, especifica que los tres bloques de contenidos del área no deben trabajarse de forma aislada, sino que los contenidos deben ser seleccionados de forma que puedan trabajarse en una misma actividad.

2.4 La evaluación en el aprendizaje de la educación auditiva

Respecto a la evaluación educativa, en el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), se define el currículo y los elementos que lo regulan, siendo los criterios de evaluación los que se encargan de poner luz sobre el grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

Igualmente, el currículum estatal en su artículo 2 define los criterios de evaluación como el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado, describiendo aquello que se quiere valorar y aquello que los estudiantes deben lograr, referido tanto a las competencias como a los conocimientos en cada asignatura (RD 126/2014).

La ley educativa añade además que, corresponderá al gobierno el diseño del currículo, incluyendo los criterios de evaluación, con el fin de asegurar una formación común y oficial en todo el territorio nacional. Además, especifica que será el Ministerio de Educación Cultura y Deporte quien promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y los criterios de evaluación de las enseñanzas (LOMCE, 2013).

Respecto al momento más adecuado para llevar a cabo la evaluación, Colwell (2002), considera que esta valoración de los contenidos y competencias adquiridos debe ocurrir dentro del aula como parte del proceso regular de instrucción y como uno de los componentes principales del aprendizaje.

En relación con el proceso de evaluación, resulta especialmente relevante tener en cuenta los criterios de evaluación propuestos por el currículo pues a partir de estos es de donde surgen los descriptores para llevar a cabo una evaluación por competencias. Así, el RD

126/2014 describe los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje del bloque 1, referido a La escucha, de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 1

Relación de criterios de evaluación y estándares evaluables Bloque 1

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.	1.1 Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno natural y social.
2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen.	2.1 Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas. 2.2 Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias.
3. Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.	3.1 Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales. 3.2 Comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales

Nota. Tomado de RD 126/2014, p. 19404.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Cabe destacar en este primer bloque los estándares de aprendizaje basados en el reconocimiento de las cualidades de la voz y los sonidos, además de aquellos centrados en la divulgación de obras musicales de diversos estilos que favorecerán su tolerancia y criterio musical.

Concretamente a la evaluación de la audición musical, Prieto (2001) señala que esta se presenta como un reto puesto que lo que se escucha ha pasado y solamente existe en el recuerdo, por lo que al oyente le será mucho más difícil hacerse una idea de la obra y el estilo. Siguiendo esta línea, Chacón (2012) señala que en la evaluación de la audición musical intervienen componentes como la observación detallada, la toma de decisiones y la comunicación al alumno sobre los logros esperados.

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje del bloque 2, referido a La interpretación musical, son (Tabla 2):

Tabla 2

Relación de criterios de evaluación y estándares evaluables Bloque 2

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.	1.1 Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas.
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	2.1 Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónico, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales.

la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando , tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.

2.2 Utiliza el lenguaje musical para interpretación de obras.

2.3 Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.

2.4 Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.

2.5 Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.

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

3.1 Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.

3.2 Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.

Nota. Tomado de RD 126/2014, p. 19405.

También en este bloque la audición musical cobra un papel muy importante puesto que a través de los contenidos trabajados se pretende que el alumnado sea capaz de identificar cualidades de la voz y de los instrumentos, además de realizar interpretaciones musicales donde precisarán de la escucha puesto que participará en diferentes tipos de agrupaciones.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

A continuación, se muestran los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables especificados en el RD 126/2014 para el tercer bloque del área de Artística-Música (Tabla 3):

Tabla 3

Relación de criterios de evaluación y estándares evaluables Bloque 3

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.	1.1 Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.
	1.2 Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas.
	1.3 Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural.
	1.4 Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras.
	1.5 Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal.

Nota. Tomado de RD 126/2014, p. 19405.

Por último, en este bloque centrado en la expresión corporal, el alumnado deberá ser capaz de utilizar su cuerpo para expresar sentimientos y emociones, manteniendo un

correcto control del mismo, mientras conoce diferentes danzas y disfruta interpretándolas, inventando además coreografías en las que precisará de la escucha para sincronizar los movimientos a realizar con la música escogida.

A nivel autonómico, Cantó et al. (2015) presentan, a través del documento puente, una correlación de los elementos claves del currículo relacionados entre ellos y distribuidos por cursos. Así, en este documento encontramos la relación entre las competencias clave y los indicadores de logro de cada criterio de evaluación, diferenciados en los tres bloques de contenidos que forman el área de artística-música, a lo largo de cada uno de los niveles de la etapa de Primaria.

Este documento puente es una herramienta elaborada por el *Servei de Formació del Professorat de la Secretaria Autonómica d'Educació i Investigació de la Conselleria d'Educació*, que despliega la ordenación general de la Educación Primaria y facilita el paso del D 108/2014 a la programación de aula y a la elaboración de las unidades didácticas. En él se especifican el perfil de criterios de evaluación, contenidos, el perfil de indicadores de logro y las competencias de cada asignatura, permitiendo ver la progresión de los elementos, relacionados entre sí, a lo largo de todos los niveles de la etapa (Cantó et al., 2015).

Según estos mismos autores, los indicadores de logro están elaborados a partir de los criterios de evaluación y son un elemento referente para graduar el rendimiento o éxito que los estudiantes deben conseguir al terminar la etapa Primaria. A través de ellos se garantiza que al finalizar esta etapa educativa se hayan adquirido los resultados de aprendizaje que determinan los estándares relacionados con cada uno de los criterios de evaluación de los que provienen.

Estableciendo la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa como punto de partida por tratarse del marco curricular todavía vigente, el estudio se ceñirá al análisis del currículo establecido para la *Comunitat Valenciana*, puesto que, *L'Estatut d'Autonomia*, en el artículo 53, dispone que es de competencia exclusiva de la Generalitat la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades.

Este análisis permitirá conocer el punto de vista de la administración educativa en materia de educación auditiva, puesto que a partir de las conclusiones que se extraigan, se podrá valorar si la sociedad, al menos de forma legislativa, la considera como un valor a tener en cuenta en la formación de los estudiantes durante la etapa educativa de Primaria.

Resulta necesario realizar una relación entre los contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro que propone el currículum de Primaria para poder tener una imagen clara sobre aquello que se va a profundizar y cómo será evaluado. Por ello, a continuación se detallan la relación de estos parámetros correspondiente al *Bloque 1: La escucha*, en cada curso de la etapa Primaria (Tabla 4):

Tabla 4

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 1º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
<p>-El entorno sonoro: sonido, ruido y silencio.</p> <p>-Experimentación con las cualidades del sonido: fuerte/suave, largo/corto, grave/agudo y diferentes timbres.</p> <p>-Identificación de las cualidades de los sonidos del entorno e iniciación a los modos de representación gráfica y a través del cuerpo.</p> <p>-Reconocimiento visual y auditivo de instrumentos de pequeña percusión.</p> <p>-Audición y reconocimiento de voces humanas.</p> <p>-Audición activa de canciones infantiles y de fragmentos de piezas instrumentales sencillas.</p>	<p>1ºEA-M.BL1.1 Descubrir y reconocer las cualidades de los sonidos del entorno próximo, experimentando diferentes modos de representación, e identificar por el timbre instrumentos sencillos, utilizando la escucha activa de canciones y pequeñas piezas.</p>	<p>1ºEA-M.BL1.1.1 Descubre y reconoce las cualidades de los sonidos del entorno próximo, experimentando diferentes modos de representación.</p> <p>1ºEA-M.BL1.2.1 Identifica por el timbre instrumentos sencillos, utilizando la escucha activa de canciones y pequeñas piezas.</p>	CEC
<p>- Seguimiento corporal de la pulsación en la audición activa de canciones sencillas.</p>	<p>1ºEA-M.BL1.2 Identificar auditivamente, con ayuda del movimiento corporal, en canciones</p>	<p>1ºEA-M.BL1.2.1 Identifica auditivamente, con ayuda del movimiento corporal, en canciones</p>	CEC

<p>-Audición activa de intervalos y del movimiento melódico ascendente y descendente.</p>	<p>sencillas, la pulsación, el movimiento melódico, elementos básicos de la forma y la repetición.</p>	<p>sencillas, la pulsación, el movimiento melódico y los elementos básicos de la forma y la repetición.</p>	
<p>-Identificación con ayuda del movimiento de algunos elementos básicos de la forma musical: pregunta/respuesta, <i>ostinato</i>, eco.</p>			
<p>-Identificación de la repetición (AA) en canciones y obras musicales sencillas.</p>			
<p>-Audición e identificación de una selección de ejemplos musicales breves o fragmentos significativos ajustados al nivel.</p>	<p>1ºEA-M.BL1.3 Identificar piezas musicales de nuestro entorno a través de audiciones en el aula, participando activamente y mostrando interés, y expresar</p>	<p>1ºEA-M.BL1.3.1 Identifica piezas musicales de nuestro entorno a través de audiciones en el aula.</p>	CEC
<p>-Disfrute, atención e interés por la audición de la música.</p>	<p>sensaciones tras la escucha de forma verbal y mediante la expresión</p>	<p>1ºEA-M.BL1.3.2 Participa activamente en audiciones musicales en el aula disfrutando mientras lo hace.</p>	CEC
<p>-Expresión de sensaciones tras la escucha mediante la palabra y el lenguaje plástico.</p>	<p>plástica.</p>	<p>1ºEA-M.BL1.3.3 Expresa sensaciones tras la escucha, de forma verbal y mediante la expresión plástica.</p>	CEC
<p>-Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.</p>	<p>1ºEA-M.BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo respondiendo a preguntas sobre los conocimientos adquiridos y cuando explica en voz alta lo que ha aprendido.</p>	<p>1ºEA-M.BL1.7.1 Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo respondiendo a preguntas sobre los conocimientos adquiridos.</p>	CCLI

1ºEA-M.BL1.7.2 Explica en voz alta CCLI
lo que ha aprendido utilizando CAA
adecuadamente el vocabulario del
área del nivel educativo.

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Al igual que se ha detallado anteriormente, el primer bloque corresponde a la escucha, por lo que la audición musical es el aspecto fundamental al que hay que recurrir para alcanzar todos los logros propuestos durante los seis cursos de Primaria. De esta forma, a través de los indicadores especificados en las diferentes tablas que se presentan a continuación, se va a detallar en que acciones debe el alumno ser resolutivo con el objetivo de alcanzar el conocimiento y la competencia que se relaciona con cada uno. No se han incluido todos los contenidos propuestos por el currículum, si no que se ha hecho una selección de aquellos que tiene relación directa con la audición musical y el movimiento¹⁴.

Como puede observarse en la tabla 4, en este primer curso se pretende que los estudiantes sean capaces de reconocer las cualidades del sonido del entorno próximo e identificar el timbre de instrumentos sencillos. Además, con la ayuda del movimiento corporal deben reconocer aspectos como la pulsación, el movimiento melódico, la forma y la repetición en canciones sencillas. Por último, a través de las audiciones en el aula se anima al estudiante a que reconozca las piezas musicales de su entorno, enriqueciendo su competencia de conciencia y expresiones culturales, además de expresar, plásticamente y utilizando el vocabulario trabajado, lo que la música le transmite. A través del uso del lenguaje verbal, de su participación en las actividades y de la expresión oral de sensaciones e ideas, se potencia la competencia en comunicación lingüística y la de aprender a aprender, puesto que se a través de los contenidos propuestos, se implica al alumno a desarrollar su propia capacidad de aprendizaje. A este respecto, Alcázar et al. (2014) añaden que el lenguaje verbal es el medio más cercano, flexible y capaz para comunicar el significado que la música adquiere para los sujetos.

¹⁴ Se pueden consultar la totalidad de la relación de los contenidos, criterios, indicadores de logro y competencias en el documento puente elaborado por Cantó et al. (2015): <https://bit.ly/37Bgs6d>

En este bloque concretamente tan solo se alude al movimiento en una ocasión, aunque la combinación de audición y expresión corporal podría beneficiar la consecución de cada uno de los logros propuestos, pues como Alsina (2007) asegura, a través de movimientos expresivos relacionados con los aspectos musicales y el carácter de la música, la música se hace accesible para los alumnos permitiendo el desarrollo de la capacidad sensorial y perceptiva.

Tabla 5

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 2º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Curiosidad por descubrir nuevos sonidos y materiales del rico entorno sonoro.	2ºEA-M.BL1.1 Descubrir y reconocer las cualidades de los sonidos del entorno próximo, representándolas de diferentes modos, e identificar las familias e instrumentos de la orquesta Orff, utilizando la escucha activa de canciones y piezas variadas.	2ºEA-M.BL1.1.1 Descubre y reconoce las cualidades de los sonidos del entorno próximo, representándolas de diferentes modos.	CEC
-Discriminación auditiva, ampliando la gama (ej: muy fuerte/fuerte/débil//muy débil).			
-Representación gráfica de nuevas posibilidades, matices y efectos sonoros (sirenas, <i>glissandos</i> , texturas, <i>crescendos</i> , etc) incorporando grafías contemporáneas.		2ºEA-M.BL1.1.2 Identifica las familias de instrumentos de la orquesta Orff, utilizando la escucha activa de canciones y piezas variadas.	CEC
-La orquesta Orff: reconocimiento visual y auditivo de instrumentos de láminas y membranas.			
-Audición y reconocimiento de voces masculinas, femeninas e infantiles.			
-Audición de canciones infantiles y del folklore y fragmentos de piezas instrumentales de diferentes tipos.			

<p>-Identificación y seguimiento corporal de la pulsación y el acento (andar-palmas) en la audición de piezas instrumentales sencillas y canciones de mayor complejidad.</p> <p>-Audición de diversos intervalos ascendentes y descendentes.</p> <p>-Reconocimiento del fraseo musical con ayuda del movimiento.</p> <p>-Identificación del contraste en canciones y obras musicales sencillas.</p> <p>-La forma binaria (AB)</p>	<p>2ºEA-M.BL1.2 Identificar auditivamente y representar con ayuda del cuerpo, en canciones y fragmentos de obras sencillas, la pulsación y el acento, el movimiento interválico ascendente y descendente y el contraste como elemento estructural.</p>	<p>2ºEA-M.BL1.2.1 Identificar auditivamente y representa con ayuda del cuerpo, en canciones y fragmentos de obras sencillas, la pulsación y el acento, el movimiento interválico ascendente y descendente y el contraste como elemento estructural.</p>	CEC
<p>-Audición e identificación de una selección de ejemplos musicales significativos en relación a los elementos sonoros y musicales.</p> <p>-Disfrute, atención y respeto por la audición de obras musicales variadas.</p> <p>-Expresión de sensaciones y comentario verbal de los gustos personales a raíz de la audición.</p>	<p>2ºEA-M.BL1.3 Identificar piezas sencillas y variadas de nuestra cultura a través de audiciones en el aula, mostrando interés y respeto, y expresar verbalmente sensaciones y gustos personales acerca de las mismas a través de diálogos.</p>	<p>2ºEA-M.BL1.3.1 Identificar piezas sencillas y variadas de nuestra cultura a través de audiciones en el aula.</p> <p>2ºEA-M.BL1.3.2 Participar activamente en audiciones musicales respetando la escucha de sus compañeros.</p> <p>2ºEA-M.BL1.3.3 Expresar verbalmente sensaciones y gustos personales acerca de piezas sencillas y variadas a través de diálogos.</p>	CEC
			CEC
			CCLI

En cuanto al segundo curso de Primaria, en la tabla 5 se encuentran los indicadores de logro relacionados con la escucha, los cuales evolucionan un paso más que los del curso anterior. En este sentido, se persigue que los estudiantes identifiquen auditivamente las familias de instrumentos de la orquesta Orff, atendiendo a la competencia de conciencia y expresiones culturales, además de reconocer la pulsación, el acento, el movimiento intervalos y el contraste estructural de obras sencillas con la ayuda del cuerpo. En esta tarea, la utilidad del movimiento parece efectiva, pues diferentes autores (Arús y Pérez, 2006; Castañer, 2000) destacan el aspecto temporal y rítmico común a la música y el movimiento, el cual permite a la música la capacidad de ordenar los movimientos favoreciendo la alternancia de los estados de contracción y relajación muscular.

Asimismo se anima al alumnado a reconocer a través de la audición piezas de la cultura valenciana, favoreciendo de nuevo la competencia de conciencia y expresiones culturales y apoyando la idea de Arévalo (2009) de apostar por la promoción de la música tradicional en los centros educativos con el objetivo de conservar el patrimonio musical identitario de cada sociedad.

Por último, se promueve la participación activa en las audiciones respetando a sus compañeros y se instiga a los estudiantes a expresar verbalmente sus gustos y preferencias acerca de las piezas musicales escuchadas, contribuyendo a la idea de Rowell (1999) de que es importante conocer los gustos musicales del alumnado para poder realizar una educación auditiva de éxito. Además de esta forma se fomenta la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y cívica y la de aprender a aprender.

Tabla 6

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 3º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Curiosidad por descubrir y experimentar con las posibilidades sonoras del propio cuerpo y la voz.	3ºEA-M.BL1.1 Descubrir y reconocer sonidos producidos con el cuerpo y la voz e identificar visualmente las familias orquestales, algunos instrumentos del folklore y agrupaciones del entorno, y, auditivamente, dinámicas f-p, utilizando la escucha activa de piezas variadas y valorando el silencio.	3ºEA-M.BL1.1.1 Descubre y reconoce sonidos producidos con el cuerpo y la voz.	CEC
-Reconocimiento auditivo de diferentes combinaciones de las cualidades del sonido (fuerte/corto; largo/agudo/débil, etc).		3ºEA-M.BL1.1.2 Identifica auditivamente dinámicas f-p.	CEC
-Clasificación de los instrumentos musicales por familias (cuerda, viento metal, viento madera y percusión).		3ºEA-M.BL1.1.4 Realiza una escucha activa de piezas variadas.	CEC
-Agrupaciones musicales del entorno próximo (bandas, rondallas...).			
-Identificación y reconocimiento de los matices dinámicos básicos: f-p en audiciones musicales.			
-Audición de canciones y piezas vocales e instrumentales de diferentes tipos.			

-Valoración del silencio como elemento indispensable durante la audición musical.			
-Identificar y experimentar el ritmo en la audición de piezas musicales diversas, diferenciando ritmos binarios y ternarios.	3ºEA-M.BL1.2 Reconocer, mediante la escucha activa de fragmentos y obras sencillas, ritmos binarios y ternarios, tempos rápidos y lentos, y diseños melódicos diversos, así	3ºEA-M.BL1.2.1 Reconoce, mediante la escucha activa de fragmentos y obras sencillas, ritmos binarios y ternarios, tempos rápidos y lentos, y diseños melódicos	CEC
-El tempo musical: rápido/lento.	como la forma lied, utilizando el	diversos, así como la forma lied,	
-Audición de escalas e intervalos consonantes y disonantes.	lenguaje musical.	utilizando el lenguaje musical	
-Reconocimiento y representación gráfica de diseños melódicos diversos.		adecuado.	
-Seguimiento de la forma través de musicogramas.			
-La forma lied (ABA) y el canon a 2 voces.			
-Audición y reconocimiento de una selección de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, especialmente de los XVII y XVIII.	3ºEA-M.BL1.3 Reconocer ejemplos variados de obras de diferentes géneros y estilos de nuestra cultura, a través de audiciones en el aula y el	3ºEA-M.BL1.3.1 Reconoce ejemplos variados de obras de diferentes géneros y estilos de nuestra cultura, a través de audiciones en el aula y el	CEC
-Valoración y disfrute con la audición de distintas obras musicales.	centro, mostrando un comportamiento adecuado, y expresar opiniones razonadas de	centro.	
-Actitud atenta y silenciosa durante la audición musical en los diferentes contextos.	forma escrita y verbalmente, a través de diálogos y debates.	3ºEA-M.BL1.3.2 Escucha de forma atenta y silenciosa mientras participa en las audiciones en el aula y el centro.	CEC CSC

<p>-Interés y comentario razonado de la música de diferentes géneros y estilos.</p>	<p>3ºEA-M.BL1.3.3 Expresa por escrito sus opiniones sobre la música que escucha y las defiende de forma razonada y verbalmente a través de diálogos y debates.</p>	<p>CEC CCLI</p>	
<p>- Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.</p>	<p>3ºEA-M.BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo, cuando trabaja con sus compañeros en actividades cooperativas y para explicar el proceso seguido al realizar las tareas de aprendizaje.</p>	<p>3ºEA-M.BL1.7.1. Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo cuando trabaja con sus compañeros en actividades cooperativas. 3ºEA-M.BL1.7.2. Explica el proceso seguido al realizar las tareas de aprendizaje utilizando adecuadamente el vocabulario del área del nivel educativo.</p>	<p>CCLI CCLI CAA</p>

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Por lo que respecta a tercero de Primaria, la relación presentada en la tabla 6 muestra por primera vez la introducción de las dinámicas, los ritmos binarios y ternarios, los tempos lentos y rápidos, así como la forma lied en el trabajo de la escucha que tiene lugar en esta etapa. Ante estos contenidos, parece necesario que en el aprendizaje de la música se anime al estudiante a expresarse utilizando su cuerpo (Pascual, 2006), pues al relacionar el movimiento corporal con el movimiento sonoro se crean un repertorio de percepciones que permite enriquecer la musicalidad del oyente.

Por otra parte se impulsa el reconocimiento auditivo de distintos géneros y estilos de la cultura propia, apoyando la idea de que la educación musical será más relevante cuantos más estilos de música se utilicen (Barrios, 2002; Herbert, 2009; Marín y Botella, 2018, 2020; Marín et al., 2021a, 2021b) y contribuyendo a la adquisición de la competencia en conciencia y expresiones culturales.

Por último, en este nivel se inicia la expresión por escrito de sus opiniones, gustos y sensaciones enriqueciendo la competencia en comunicación lingüística, y promoviendo un uso correcto del vocabulario aprendido durante las sesiones. La consecución de este logro se basa en la escucha empática (Alcázar et al., 2014), en la cual la apreciación musical está mediada por la emoción y la escucha está dominada por la experimentación de sensaciones que le produce el material sonoro.

Seguidamente se analiza la relación de parámetros que facilitarán la evaluación del proceso aprendizaje del siguiente curso de Primaria (Tabla 7).

Tabla 7

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 4º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Audición de obras interpretadas con percusión corporal y objetos cotidianos	4ºEA-M.BL1.1 Diferenciar instrumentos reconociendo el tipo de material y el modo de acción e identificar auditivamente las familias orquestales y las agrupaciones e instrumentos del entorno, discriminando dinámicas f-mf-mp-p mediante la escucha atenta y silenciosa de piezas variadas.	4ºEA-M.BL1.1.1 Diferencia instrumentos reconociendo el tipo de material y el modo de acción discriminando dinámicas f-mf-mp-p.	CEC
-La orquesta. Audición de piezas interpretadas por orquestas de diverso tamaño.		4ºEA-M.BL1.1.2 Identifica auditivamente las familias orquestales y las agrupaciones e instrumentos del entorno.	CEC
-Reconocimiento visual y auditivo de cada familia de instrumentos orquestales.		4ºEA-M.BL1.1.3 Identifica algunos instrumentos del folklore y agrupaciones del entorno.	CEC
-Identificación y reconocimiento auditivo de los matices dinámicos: f-mf-mp-p.		4ºEA-M.BL1.1.4 Realiza una escucha atenta y silenciosa de piezas variadas.	CEC
-Audición de piezas vocales e instrumentales de mayor complejidad.			
-Audición y clasificación de los registros de la voz humana: soprano, contralto, tenor y bajo.			
-Valoración del silencio como elemento indispensable para el			

ejercicio de la atención durante la audición musical.

-Reconocimiento de la subdivisión binaria y ternaria en la audición de piezas musicales diversas, de comienzo tético y anacrúsico

-Reconocimiento auditivo de tempos: allegro, andante, adagio.

-La escala musical. Escalas pentatónicas

-Discriminación auditiva de escalas en modo mayor y menor.

-Seguimiento de la forma través de musicogramas y partituras que se correspondan con el nivel alcanzado en los otros bloques.

-La forma rondó y el canon a 3 voces.

-Audición y reconocimiento de una selección de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, especialmente de los XVI al XIX.

-Valoración del patrimonio musical y disfrute con la audición de obras con actitud abierta a nuevas propuestas.

4ºEA-M.BL1.2 Reconocer, mediante la escucha activa de fragmentos y obras de más complejidad, ritmos téticos y anacrúsicos, los tempos básicos, el modo mayor y menor, así como la forma rondó, utilizando el lenguaje musical adecuado.

4ºEA-M.BL1.3 Reconocer y apreciar ejemplos variados de obras de diferentes estilos y autores de nuestra cultura a través de audiciones en el aula y el centro, mostrando un comportamiento adecuado en cada momento, y expresar opiniones razonadas verbalmente y de forma escrita, con

4ºEA-M.BL1.2.1 Reconoce, mediante la escucha activa de fragmentos y obras de más complejidad, ritmos téticos y anacrúsicos, los tempos básicos, el modo mayor y menor, así como la forma rondó, utilizando el lenguaje musical adecuado.

4ºEA-M.BL1.3.1 Reconoce ejemplos variados de obras de diferentes estilos y autores de nuestra cultura, a través de audiciones en el aula y el centro, expresando y ampliando sus gustos y preferencias.

4ºEA-M.BL1.3.2 Escucha de forma atenta y silenciosa mientras participa en las audiciones de

CEC

CEC

CEC
CSC

<p>-Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición musical en los diferentes contextos.</p>	<p>actitud abierta y respetuosa ante los gustos ajenos.</p>	<p>cualquier tipo, fuera y dentro del centro.</p>	
<p>-Interés y comentario razonado de la música de diferentes géneros y estilos, respetando las opiniones y los gustos ajenos.</p>		<p>4ºEA-M.BL1.3.3 Expresa verbalmente y por escrito sus opiniones sobre la música que escucha, con actitud abierta y respetuosa ante los gustos ajenos.</p>	<p>CEC CCLI</p>
<p>-Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área</p>	<p>4ºEA-M.BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo cuando intercambia informaciones con otros alumnos o con los adultos, para explicar el proceso seguido al realizar las tareas de aprendizaje y expresar lo que ha aprendido en el proceso de autoevaluación de las tareas realizadas.</p>	<p>4ºEA-M.BL1.7.1 Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo cuando intercambia informaciones con otros alumnos o con los adultos. 4ºEA-M.BL1.7.2. Utiliza adecuadamente el vocabulario del área del nivel educativo cuando participa en la autoevaluación de las tareas realizadas.</p>	<p>CCLI CAA CAA</p>

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Como puede observarse en la tabla 7, en el cuarto curso de la etapa Primaria se realiza una intensa labor alrededor de la competencia en consciencia y expresiones culturales, pues a través del bloque de La Escucha se invita al alumnado a reconocer diferentes aspectos de la audición musical que enriquecerán su capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música.

En este sentido, los estudiantes deben iniciarse en el reconocimiento de diferentes instrumentos al tiempo que discriminan la dinámica del fragmento que están interpretando. En esta línea, se propone ir un paso más allá con el trabajo del timbre, proponiendo la identificación de las familias orquestales, agrupaciones e instrumentos del entorno, así como el reconocimiento de instrumentos y agrupaciones del folklore. Concretamente este logro es de especial interés en el territorio valenciano debido a la tradición bandística que lo caracteriza, pues como Oriola et al. (2019) añaden, el fenómeno de las bandas de música en la *Comunitat Valenciana* es uno de los modelos más significativos de educación musical no formal que existe.

Por otra parte, en este curso el currículo invita a reconocer fragmentos y obras de mayor complejidad, así como ritmos téticos y anacrúsicos, tempos básicos, el modo mayor y menor, y la forma rondó. En esta ocasión el movimiento también puede contribuir a la consecución de este logro, pues ciertos parámetros musicales como el diseño melódico, el fraseo, las cadencias o la acentuación contenidos musicales deben ser percibidos a través de la experiencia corporal ya que esta tiene además la capacidad de transmitirlos (Juntunen y Westerlund, 2001; Mueller y O'Hagin, 2002; Schinca, 2005; Seitz, 2005).

A continuación se presenta la relación correspondiente al quinto curso de Primaria (Tabla 8).

Tabla 8

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 5º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Agrupaciones musicales: solista, dúo, trío, cuarteto, coro: audición e identificación.	5ºEA-M.BL1.1 Identificar visualmente los principales instrumentos de la orquesta y auditivamente los registros de la voz humana y algunas agrupaciones musicales de diverso tamaño y timbre, así como los cambios dinámicos progresivos,	5ºEA-M.BL1.1.1 Identificar auditivamente los registros de la voz humana, así como los cambios dinámicos progresivos.	CEC
-Audición e identificación de los registros de las voces humanas.	5ºEA-M.BL1.1.2 Identificar auditivamente algunas agrupaciones musicales de diverso tamaño y timbre.	5ºEA-M.BL1.1.2 Identificar auditivamente algunas agrupaciones musicales de diverso tamaño y timbre.	CEC
-Identificación auditiva de fluctuaciones dinámicas: <i>crescendo</i> y <i>decrescendo</i> .	reconociendo y reaccionando ante los excesos acústicos.		
-Audición de música vocal e instrumental de diferentes estilos y épocas.			
-Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención durante la audición musical.			
-Audición y reconocimiento de ritmos regulares, polirritmias y ritmos libres.	5ºEA-M.BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando polirritmias y ritmos libres, notas a contratiempo y síncopas, tempos largo y vivace, y	5ºEA-M.BL1.2.1 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando polirritmias y ritmos libres, notas a contratiempo y síncopas, tempos largo y vivace, y	CEC
-Experimentación e identificación de síncopas y contratiempos en canciones y piezas sencillas.			

<p>-Reconocimiento auditivo de tempos: vivace y largo.</p> <p>-Escala diatónica: experimentación e identificación. Tono y semitono.</p> <p>-Acordes de tónica, dominante y subdominante. Arpeggios. Audición de canciones acompañadas.</p> <p>-Cadencias. Identificación auditiva de la cadencia perfecta.</p> <p>-Seguimiento de la forma través de musicogramas y partituras correspondientes al nivel.</p> <p>-Las formas compuestas: el concierto y la suite.</p>	<p>diferenciar la escala pentatónica de la diatónica, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>diferencia la escala pentatónica de la diatónica, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	
<p>-Audición y reconocimiento de ritmos regulares, polirritmias y ritmos libres.</p> <p>-Experimentación e identificación de síncopas y contratiempos en canciones y piezas sencillas.</p>	<p>5ºEA-M.BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos musicales y audiovisuales variados de nuestra cultura en diferentes contextos dentro y fuera del centro, a través de diversos soportes tecnológicos, mostrando</p>	<p>5ºEA-M.BL1.3.1 Reconoce ejemplos musicales y audiovisuales variados de nuestra cultura en diferentes contextos, dentro y fuera del centro, expresando y ampliando sus gustos y preferencias.</p>	CEC
<p>-Reconocimiento auditivo de tempos: vivace y largo.</p> <p>-Escala diatónica: experimentación e identificación. Tono y semitono.</p> <p>-Acordes de tónica, dominante y subdominante. Arpeggios. Audición de canciones acompañadas.</p>	<p>respeto e interés por el patrimonio, y expresar opiniones con actitud abierta respecto a las diferentes culturas.</p>	<p>5ºEA-M.BL1.3.2 Muestra interés y escucha habitualmente a través de diversos soportes tecnológicos ejemplos musicales y audiovisuales variados de nuestra cultura.</p> <p>5ºEA-M.BL1.3.3 Expresa sus opiniones con actitud abierta y</p>	CEC CSC CEC CCLI

<p>-Cadencias. Identificación auditiva de la cadencia perfecta.</p>	<p>respetuosa respecto a piezas musicales de diferentes culturas.</p>
<p>-Seguimiento de la forma través de musicogramas y partituras correspondientes al nivel.</p>	
<p>-Las formas compuestas: el concierto y la suite.</p>	
<p>-Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.</p>	<p>5ºEA-M.BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario específico del lenguaje plástico del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos, explicar el proceso seguido en la elaboración de productos artísticos, evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros /as y para presentar los resultados de su trabajo en público.</p> <p>5ºEA-M.BL1.7.1 Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo cuando analiza información procedente de los medios de comunicación audiovisual y la utiliza en las actividades de aprendizaje.</p> <p>5ºEA-M.BL1.7.2 Utiliza adecuadamente el vocabulario del área del nivel educativo cuando participa en la coevaluación de las tareas realizadas por sus compañeros/as y para presentar los resultados de su trabajo en público.</p> <p>CCLI CAA</p>

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Siguiendo con el análisis de la evaluación, prestando especialmente atención a la audición y el movimiento en el currículum de Música, en la tabla 8 podemos apreciar un incremento de dificultad en el reconocimiento auditivo de la música. En este sentido, en este bloque se exige por primera vez la identificación de los registros de la voz humana y sus correspondientes dinámicas, además de requerirse el reconocimiento de distintas agrupaciones musicales de diverso tamaño a través de la audición.

Asimismo se propone que el alumnado sea capaz de realizar un análisis de las obras musicales, identificando polirritmias y ritmos libres, contratiempos, síncopas, tempos y por vez primera, la escala pentatónica. Puesto que en este nivel se incluyen numerosos aspectos relacionados con el ritmo, conviene tener en mente a Aguilar (2002), la cual destaca que este parámetro se percibe con el cuerpo, puesto que los ritmos afectan básicamente a nuestra respuesta motriz y sugieren movimientos de diferentes tipos, por lo que nada mejor que la danza para comprender el ritmo.

Conjuntamente se pretende el reconocimiento de ejemplos musicales y audiovisuales cercanos a la cultura con el objetivo de ampliar sus gustos y preferencias, lo cual apoya la idea de Marín et al. (2021a) de contemplar una multiculturalidad en el repertorio que aborde la diversidad de manifestaciones musicales existentes a nivel global, fomentando así la tolerancia y el respeto de los estudiantes hacia lo desconocido.

A continuación, se presenta la relación de contenidos, criterios e indicadores relativos a sexto de primaria, que han sido seleccionados del bloque 1 por estar vinculados directamente con el reconocimiento auditivo o el movimiento, además de incorporar las competencias que se les relacionan (Tabla 9).

Tabla 9

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Escucha de 6º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Reconocimiento auditivo de diversos instrumentos de cada familia orquestal	6ºEA-M.BL1.1 Identificar auditivamente instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.	6ºEA-M.BL1.1.1 Identificar auditivamente instrumentos de la orquesta, así como cambios dinámicos desde el ff al pp.	CEC
-Identificación y reconocimiento auditivo de los matices dinámicos: ff-f-mf-mp-p-pp	6ºEA-M.BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos y staccatos</i> , y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como	6ºEA-M.BL1.1.2 Identificar auditivamente los principales instrumentos de la orquesta.	CEC
-Audición de música coral de diferentes estilos y épocas.			
-Audición de piezas interpretadas por solistas, coro y orquesta.			
-Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención durante la audición musical.			
-Audición de obras contemporáneas o fragmentos de timbres y ritmos complejos.	6ºEA-M.BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos y staccatos</i> , y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como	6ºEA-M.BL1.2.1 Analiza la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos y staccatos</i> , y descubre cadencias y acordes en acompañamientos, así como	CEC
-Audición e identificación de cambios de tempo: acelerando y ritardando.			

-Audición de ejemplos de obras con cambios de compás y melodías de diverso carácter expresivo.	introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.	introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.	
-Audición e identificación de algunos matices de articulación: <i>legato y staccato</i> .			
-Acordes mayores y menores. Audición de canciones acompañadas de diversos estilos y con acordes de mayor complejidad.			
-Seguimiento de la forma través de musicogramas y partituras correspondientes al nivel.			
-Introducción y coda: audición de ejemplos e identificación.			
-Audición y reconocimiento de una selección de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, desde la Edad Media al siglo XX.	6ºEA-M.BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre “otras músicas” y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.	6ºEA-M.BL1.3.1 Reconoce ejemplos de todas las etapas de la música occidental como muestras representativas de nuestra cultura, expresando y ampliando sus gustos y preferencias.	CEC
-Audición y reconocimiento de una selección de piezas de música española.		6ºEA-M.BL1.3.3 Muestra interés y respeto al expresar sus opiniones sobre “otras músicas” de distintos estilos y culturas, en especial, las de la época contemporánea y	CEC
-Interés por la audición y comentario, con actitud abierta, de obras musicales de distintos estilos y culturas, en especial, las de la época contemporánea.		respeto al expresar sus opiniones sobre “otras músicas” de distintos estilos y culturas, en especial, las de la época contemporánea y	CCLI

-Valoración e interés por otros géneros como el flamenco y el jazz, relacionándolos con el entorno social en el que surgen y se desarrollan.

reconoce su aportación al patrimonio musical común.

-Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.

6ºEA-M.BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.

6ºEA-M.BL1.7.1 Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo cuando analiza información procedente de medios digitales y la utiliza en las actividades de aprendizaje.

6ºEA-M.BL1.7.2 Utiliza adecuadamente el vocabulario del área del nivel educativo cuando hace propuestas razonadas para mejorar el proceso y el resultado de sus aprendizajes y de los aprendizajes de sus compañeros/as.

CCLI
CAA
CD

CCLI
CAA

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Para finalizar con el análisis del primer bloque, en la tabla 9 pueden consultarse la relación de los parámetros relacionados con el reconocimiento auditivo o el movimiento, que el alumnado debe haber adquirido tras concluir la etapa Primaria.

Por lo que respecta a las dinámicas y al timbre, en este nivel se propone el mayor rango de reconocimiento planteado hasta el momento, de *pp* a *ff*, además de exigirse el reconocimiento de la totalidad de los instrumentos de la orquesta a partir de la identificación de cada uno de los timbres. En este sentido, el uso del cuerpo puede ser una herramienta de trabajo eficaz, pues diferentes autores (Dalcroze, 2009; Willems, 2011), señalan la utilidad del movimiento en la discriminación de los timbres y en el reconocimiento auditivo de la naturaleza de los objetos.

Al igual que en el curso anterior, los estudiantes deben reconocer ejemplos de piezas representativas de la propia cultura, aunque en esta ocasión deben ser audiciones de todas las épocas de la música occidental, consiguiendo en el transcurso que amplíen sus gustos y preferencias. En este mismo sentido, las muestras de respeto por otras músicas de distintos estilos y culturas son especialmente valoradas en este nivel, contribuyendo de este modo a la disminución de la brecha entre los gustos y preferencias del alumnado y la cultura musical presentada en el aula (Kert-Wezel, 2013). De hecho, en el contexto de la educación secundaria, Botella y Gimeno (2012) avisan de que los jóvenes deben recibir una educación musical que contemple todo tipo de música, preparándolos para elegir sus propias preferencias bajo un pensamiento crítico.

Por último, tras contribuir a la competencia de conciencia y expresión cultural con la consecución de los anteriores criterios e indicadores de logro, cabe resaltar que en este bloque también se presta especial atención a la competencia en comunicación lingüística, la cual se ve trabajada a través de la expresión de opiniones sobre la música escuchada y

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

la comprensión y utilización de vocabulario relacionado con el área. Este vocabulario se incluye en las diferentes actividades planteadas por el docente, entre las cuales se debe incluir la utilización de medios digitales para favorecen así la adquisición de la competencia digital.

Finalizado el bloque 1, y antes de pasar al análisis del bloque 3, destinado a la Música, movimiento y danza cabe destacar que el bloque 2 de contenidos correspondiente a la interpretación musical no se ha incluido en esta valoración de la evaluación pues tras realizar la selección de los criterios e indicadores relacionados con la audición musical o el movimiento, no se ha encontrado ninguno que entre dentro de este criterio.

No obstante, resulta necesario admitir que numerosos de los contenidos, criterios e indicadores del bloque 2 necesitan inevitablemente la audición musical para su consecución. En este sentido, algunos de los logros de este bloque que requieren de la escucha serían: la participación en interpretaciones a través de la voz o de los instrumentos en canon, duos, tríos o grupos, la interpretación de obras por imitación, la improvisación sobre diversos motivos e incluso la valoración de los resultados propios en busca de la mejora.

Teniendo esto en cuenta, a continuación se analiza el último de los bloques del área de Música (Tabla 10).

Tabla 10

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 1º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Experimentación, en actividades de movimiento, de la pulsación, la pregunta-respuesta, el eco y el <i>ostinato</i> a través de la escucha.	1ºEA-M.BL3.1 Explorar las posibilidades del propio cuerpo como medio de expresión y experimentar la pulsación a través del movimiento corporal y la escucha, de manera gozosa y participativa.	1ºEA-M.BL3.1.1 Explora las posibilidades del propio cuerpo como medio de expresión a través de juegos rítmicos y actividades de movimiento, donde experimente la pregunta-respuesta, el eco y el <i>ostinato</i> a través de la escucha, de manera gozosa y participativa.	CEC SIE
-Experimentación del movimiento como medio de expresión a partir de distintos estímulos sonoros.			
-Disfrute con la realización de actividades musicales de movimiento.		1ºEA-M.BL3.1.2 Experimenta la pulsación a través del movimiento corporal y la escucha, de manera gozosa y participativa.	CEC SIE
-Participación activa en las producciones de movimiento individuales y en grupo.			

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

En el primer curso, se pretende que los estudiantes exploren las posibilidades del propio cuerpo como medio de expresión a través de actividades de movimiento, experimentando aspectos como el eco o el *ostinato* a través de la escucha, corroborando la idea de Dalcroze (2009) de que la música no solo se escucha con los oídos sino con todo el cuerpo.

Por otra parte, y precediendo al reconocimiento del ritmo, se propone experimentar la pulsación a través de la combinación del movimiento y la escucha, lo cual parece acertado pues Aguilar (2002) asegura que al poner el cuerpo en contacto con la fluidez de un ritmo libre o con la reiteración de uno uniforme, tiende a responder y acompañar espontáneamente con movimientos, permitiendo la interiorización de este parámetro.

Asimismo, en la tabla 10 se puede observar que estos dos logros se relacionan directamente con la consecución de la competencia de conciencia y expresiones culturales, a través de la experimentación corporal, y la del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, puesto que esta experimentación implica ciertas habilidades que conviertan las ideas en actos, donde además interviene la creatividad y la planificación.

Seguidamente, se observan los aspectos a tener en cuenta en la evaluación de este tercer bloque del segundo curso (Tabla 11).

Tabla 11

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 2º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Práctica de técnicas básicas de movimiento individual y juegos motores: paso de marcha, paso lateral, etc.	2ºEA-M.BL3.1 Experimentar movimientos fijos o inventados, solo o en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y no sonoros, representar la pulsación y el acento con el cuerpo, disfrutando mientras lo hacen y valorando sus aportaciones al grupo.	2ºEA-M.BL3.1.1 Experimenta movimientos fijos o inventados, solo o en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y no sonoros (visuales, verbales, sonoros y musicales), practicando técnicas básicas de movimiento individual y juegos motores: paso de marcha, paso lateral, etc., utilizando el compás de 2 tiempos y el de 3 tiempos.	CEC SIE
-Identificación y seguimiento corporal de la pulsación y el acento (andar-palmas) en la audición de piezas instrumentales y canciones.			
- Representación del fraseo musical con ayuda del movimiento.			
- Realización de movimientos fijos o inventados utilizando diferentes tipos de estímulos: visuales, verbales, sonoros y musicales.		2ºEA-M.BL3.1.2 Representa la pulsación y el acento con el cuerpo, identificándolos y haciendo un seguimiento corporal (andar, palmas) en la audición de piezas instrumentales y canciones.	CEC SIE
-Experimentación y utilización del compás de 2 tiempos y de 3 tiempos en el desarrollo de improvisaciones de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.			
-Disfrute con la realización de actividades musicales en las que			

interviene el movimiento, solo y en grupo.

-Confianza en las aportaciones propias y de los demás en el desarrollo de las actividades musicales con movimiento.

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Continuando con este análisis, en el segundo nivel de la etapa de Primaria se demanda al alumnado que experimente movimientos fijos o inventados como respuesta a estímulos sonoros y no sonoros, tal y como muestra la tabla 11. Además deberá de ser capaz de hacerlo tanto individualmente como en grupo. Estos movimientos deben estar basados en las técnicas básicas de movimientos usadas en el aula y en compás de 2 y 3 tiempos, por lo que los estímulos sonoros que se utilicen deben ser seleccionados teniendo en cuenta esta rítmica.

Por otra parte, el alumno debe de ser hábil en la representación de la pulsación y el acento, identificándolos de forma auditiva y haciendo un seguimiento con los movimientos corporales. Este logro se debe evaluar utilizando la audición tanto de piezas instrumentales como de canciones, lo cual confirma la idea de Pascual (2002) de que las técnicas de audición que utilizan el movimiento son excelentes recursos para la audición tanto de piezas específicamente para la danza como de otras que pueden ser expresadas a través del movimiento.

A continuación se analizan los parámetros del bloque de movimiento del tercer curso de Educación Primaria (Tabla 12).

Tabla 12

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 3º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Práctica de técnicas básicas de movimiento individual y juegos motores: paso saltado, paso a tres, postura corporal, control de la energía y del movimiento, etc. -Interpretación de sencillas coreografías y danzas grupales adecuadas al nivel, memorizando las secuencias de movimientos. -Identificación y seguimiento corporal del ritmo de canciones y piezas instrumentales. -Identificación y seguimiento de ritmos binarios y ternarios. -Aplicación de los conocimientos musicales adquiridos en la creación de sencillas improvisaciones de movimientos para compases de 2, 3 y 4 tiempos. -Improvisación de movimientos para representar los matices	3ºEA-M.BL3.1 Interpretar y memorizar sencillas coreografías y danzas grupales, seguir el ritmo de canciones con el cuerpo, así como improvisar movimientos para compases de 2, 3 y 4 tiempos, manteniendo un interés y un disfrute con la práctica.	3ºEA-M.BL3.1.1 Interpreta y memoriza sencillas coreografías y danzas grupales, practicando técnicas básicas de movimiento individual y juegos motores: paso saltado, paso a tres, postura corporal, control de la energía y del movimiento, etc. 3ºEA-M.BL3.1.3 Identifica y sigue el ritmo de canciones con el cuerpo e improvisa movimientos para compases de 2, 3 y 4 tiempos.	CEC SIE CAA CEC SIE

dinámicos básicos *fp*, el tempo musical rápido/lento y la forma musical a partir de la escucha.
-Interés y disfrute por la práctica del movimiento y la danza.

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

En esta ocasión, como se puede observar en la tabla 12, se pretende que los estudiantes realicen interpretaciones de coreografías y danzas grupales sencillas y que conozcan la secuencia de memoria. En este sentido, conviene recordar las palabras de Pascual (2002) la cual afirma que la audición de los sonidos musicales depende fundamentalmente de la memoria musical auditiva y que para favorecer la educación auditiva han de educarse todos los aspectos de la educación musical. Por ello, para recordar los movimientos establecidos en cada fragmento sería recomendable utilizar propuestas de apoyo visual, como la que se propone en esta investigación, dado que este tipo de propuestas favorecen los procesos de memoria y atención que intervienen en la audición (Botella y Marín, 2016). Además, en la consecución de este logro se trabaja la competencia de conciencia y expresiones culturales, el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor y la competencia de aprender a aprender.

Por otro lado se propone la identificación y el seguimiento del ritmo de canciones con el cuerpo y la improvisación de movimientos. Para favorecer este resultado, diferentes autores (Flores, 2007; Green, 2005), recomiendan el uso de diferente tipo de repertorio, puesto que el uso de música como la popular urbana o la no occidental favorecen aspectos como la motivación, la improvisación y el desarrollo auditivo.

En las siguientes líneas se realizará una aproximación al bloque 3 del cuarto nivel de esta etapa (Tabla 13).

Tabla 13

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 4º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
<p>-Práctica de técnicas básicas de movimiento grupal: figuras de danza en fila y en círculo, desplazamiento por parejas y en pequeños grupos, baile en parejas, coordinación con el grupo.</p> <p>-Traducción a movimiento la representación de elementos musicales como la forma, el ritmo y la melodía.</p> <p>-Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos, individual y en grupo.</p>	<p>4ºEA-M.BL3.1</p> <p>Improvisar coreografías que representen la forma, el ritmo y la melodía de obras escuchadas y trabajadas en el aula, e interpretar danzas tradicionales valencianas valorando su aportación al patrimonio cultural.</p>	<p>4ºEA-M.BL3.1.1</p> <p>Improvisa coreografías que representen la forma, el ritmo y la melodía de obras escuchadas y trabajadas en el aula, practicando técnicas básicas de movimiento grupal: figuras de danza en fila y en círculo, desplazamiento por parejas y en pequeños grupos, baile en parejas, coordinación con el grupo.</p>	<p>CEC</p> <p>SIE</p> <p>CAA</p>

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

En la tabla 13 puede observarse que en la selección realizada, tan solo uno de los indicadores de logro ha sido incluido por estar estrechamente relacionado con el movimiento y la audición musical.

En este caso, se exige a los estudiantes que improvisen coreografías que representen la forma, el ritmo y la melodía de las obras escuchadas utilizando además diferentes tipos de agrupamiento. Este último requisito puede beneficiar el proceso de aprendizaje del alumnado, puesto que Schiavio et al. (2012) encuentran diversas ventajas en el trabajo grupal en la clase de música, dado que los agrupamientos colectivos desarrollan habilidades de liderazgo y permiten aprender de los demás, contribuyendo así a la competencia de aprender a aprender.

Se atienden seguidamente a la evaluación a través de los parámetros establecidos por el currículum del quinto curso de esta etapa (Tabla 14).

Tabla 14

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 5º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Creación en grupo de coreografías con los elementos del lenguaje musical trabajados y a partir de músicas de estilos variados.	5ºEA-M.BL3.1 Interpretar danzas españolas y crear en grupo coreografías propias con los elementos del lenguaje musical trabajados, y con músicas y estilos variados, valorando la importancia de la danza como forma de interacción social.	5ºEA-M.BL3.1.1 Crea en grupo coreografías propias con los elementos del lenguaje musical trabajados y con músicas y estilos variados.	CEC SIE CAA CSC

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

A través de la tabla 14 puede observarse que en esta ocasión un único indicador de logro contribuye a la adquisición de cuatro competencias: competencia de consciencia y expresiones culturales, sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, competencia de aprender a aprender y la competencia social y cívica.

Esto se debe a que por una parte se pretende que el alumno cree coreografías en grupo, necesitando de capacidades para relacionarse con los demás, participar de manera activa, participativa y democrática, las cuales fundamentan la competencia social y cívica. Por otra parte, se incluye música de diferentes estilos y géneros, lo cual requiere de capacidades que permitan al alumno apreciar la expresión a través de la música, fomentando la tolerancia y el respeto por otras músicas, atendiendo consecuentemente a la competencia de consciencia y expresiones culturales.

Por último, las competencias del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor y la de aprender a aprender también se ven favorecidas a través del trabajo en grupo, pues Furrer et al. (2014) alegan que al trabajar juntos, los alumnos crean contextos de apoyo a la autonomía que impulsan sus relaciones con los demás, prediciendo una mayor motivación y un mayor bienestar.

Finalmente, en la tabla 15, pueden apreciarse las relaciones de los parámetros que intervienen en la evaluación de este bloque para el último curso de la etapa Primaria.

En esta ocasión, encontramos un criterio de evaluación y un indicador de logro que difieren ligeramente de los establecido en el curso anterior. En este sentido, además de crear coreografías grupales, se anima a los estudiantes a crear coreografías de forma individual, lo cual contribuiría a la idea de Willems (1981) de que el desarrollo auditivo tendría que practicarse de manera individual debido a su carácter sutil y complejo.

Tabla 15

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Música, movimiento y danza de 6º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Creación de coreografías grupales de manera individual con todos los elementos del lenguaje musical trabajados y con músicas de estilos variados.	6ºEA-M.BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.	6ºEA-M.BL3.1.1 Crea coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados.	CEC SIE CAA

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

3. El currículo de Educación Física en Educación Primaria

En el intento de conocer qué se entiende en la escuela por educación artística, la literatura revela que existe una visión reduccionista de lo artístico, donde al hablar de arte en educación se refiere exclusivamente a la expresión plástica y a la música, pero que en raras ocasiones se relaciona con la Educación Física a través de la educación corporal.

Según Coterón y Sánchez (2010), este hecho impide una Educación Artística integral del alumnado puesto que no permite educar artísticamente a través del movimiento corporal, probablemente el ámbito más olvidado de los que componen la dimensión estética del ser humano. En este sentido, parece valioso incorporar a la Educación Artística todas las disciplinas posibles, como las artes literarias, artes visuales y la música, pero también las artes escénicas y las artes del movimiento.

Fue en el siglo XX cuando comenzó verdaderamente este fenómeno que afectaba a la integración de las artes, en sus distintas formas expresivas, derivando en nuevos enfoques en su forma de interrelacionarlas. Siguiendo esta corriente, las diferentes expresiones artísticas pueden fusionarse produciendo obras complejas, pero además, posibilitan la apertura hacia nuevas vías educativas eficaces, puesto que las artes se ayudan unas a otras y permiten que los estudiantes accedan a distintas formas de entender lo mismo, enriqueciendo y ampliando su campo de visión.

Siguiendo esta corriente, Botella y Adell (2018) en la propuesta didáctica que realizan en educación secundaria donde integran música, plástica y expresión corporal, aseguran que esta integración de las artes ha afectado incluso a los sistemas pedagógicos tal y como los conocemos, puesto que se está demostrando que la interdisciplinariedad artística

ayuda a desarrollar procesos educativos que implican varios objetivos, procedimentales, culturales y expresivos.

La educación artística en el ámbito escolar aporta valores de creatividad y comprensión estética a la formación y desarrollo personal del individuo (Coterón y Sánchez, 2010) y es por ello que esta investigación pretende ampliar la comprensión del fenómeno artístico a través del acercamiento de la Educación Musical a la Educación Física en la escuela.

Concretamente el área de Educación Física tiene como finalidad desarrollar en el alumnado la competencia motriz, es decir, la integración de los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora. Además, también se responsabiliza del desarrollo emocional y afectivo y de la aceptación de su propio cuerpo, contemplando tanto sus posibilidades como sus limitaciones, y teniendo como horizonte común el respeto y la aceptación por los demás (D 108/2014).

La legislación educativa de nuestro país segmenta los contenidos del área de Educación Física en cinco bloques diferenciados. Así, el mismo decreta autonómico los especifica como:

Bloque 1. Conocimiento corporal y autonomía personal, en el cual se fundamenta la importancia del cuerpo y cómo se deben adaptar las acciones motrices producidas al entorno y a las relaciones interpersonales con los demás.

Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural, donde se abordan las actividades relacionadas con el contenido motriz, además del trabajo de coordinación y equilibrio y las actividades en el medio rural que ayudan a la conservación y mejora del mismo.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Bloque 3. Expresión motriz y comunicación, el cual persigue el desarrollo físico, psíquico y emocional del alumnado a través del movimiento.

Bloque 4. Actividad física y salud, basado en la adquisición de conocimientos que permitan al individuo hacerse responsable del mantenimiento de un cuerpo saludable, contribuyendo también de este modo a la salud colectiva.

Bloque 5. Juegos y actividades deportivas, donde se utilizan estos dos recursos como instrumentos pedagógicos que potencian actitudes y valores positivos.

4. El movimiento y la expresión corporal en el currículo de la *Comunitat Valenciana*

La Expresión Corporal como disciplina realiza aportaciones de gran interés para la experiencia estética y formativa de cada alumno y alumna, debido al gran potencial creativo que las actividades motrices tienen en la construcción de proyectos con carácter expresivo y comunicativo. Para comprender esta relevancia de la expresión corporal en la etapa de Educación Primaria, resulta en primer lugar necesario conocer los conceptos de motricidad y movimiento, puesto que todo movimiento humano se conforma de múltiples acciones motrices singulares susceptibles de identificación y de observación.

De la misma manera, cualquier manifestación de la motricidad es articulada por el lenguaje corporal, construido desde el cine¹⁵ como unidad básica del movimiento. En este sentido, dentro del movimiento corporal humano, la danza, el deporte, la educación

¹⁵ Originalmente el prefijo Kine significaba movimiento y tras sufrir la absorción de su significado en diversas disciplinas actuales relacionadas con el movimiento, su versión moderna ha pasado a ser Cine.

física o la psicomotricidad son manifestaciones motrices con unas configuraciones singulares simbólicas y sociales.

El concepto de movimiento se ha utilizado tradicionalmente desde un punto de vista mecanicista y exento de emoción, resultando impreciso frente a otros conceptos como habilidad, capacidad o locomoción hasta que al considerarlo revestido de emoción retoma un sentido más amplio y permite vislumbrar e incorporar diversas prácticas corporales, deviniendo en la concepción de la expresión corporal, objeto de estudio de este apartado.

La educación debe provocar una movilización a todos los niveles, tanto intelectual, afectivo como corporal, con la intención de enriquecer al alumno a través de sus propias averiguaciones, permitiéndole así conocerse y comunicarse mejor. Este propósito puede conseguirse por medio del uso expresivo del cuerpo, reinterpretando la acción motriz que tradicionalmente ha sido vista de manera mecánica y apostando por un enfoque centrado en la dimensión expresiva del movimiento, la cual abarca todas las manifestaciones motrices que implican intención de comunicar el mundo propio con los demás.

Al hablar de la dimensión expresiva del movimiento, no sólo se habla de la capacidad de desarrollar los movimientos de esfuerzo necesarios para realizar habilidades motrices, si no de aquellos movimientos que pueden emitir mensajes de carácter simbólico y que tienen la virtud de comunicar.

Tras analizar el currículum de música, este apartado centra sus esfuerzos en examinar el currículum del área de Educación Física en busca de las referencias que realiza en materia de expresión motriz y habilidades corporales.

4.1 Consecución de los objetivos a través de la Educación Física

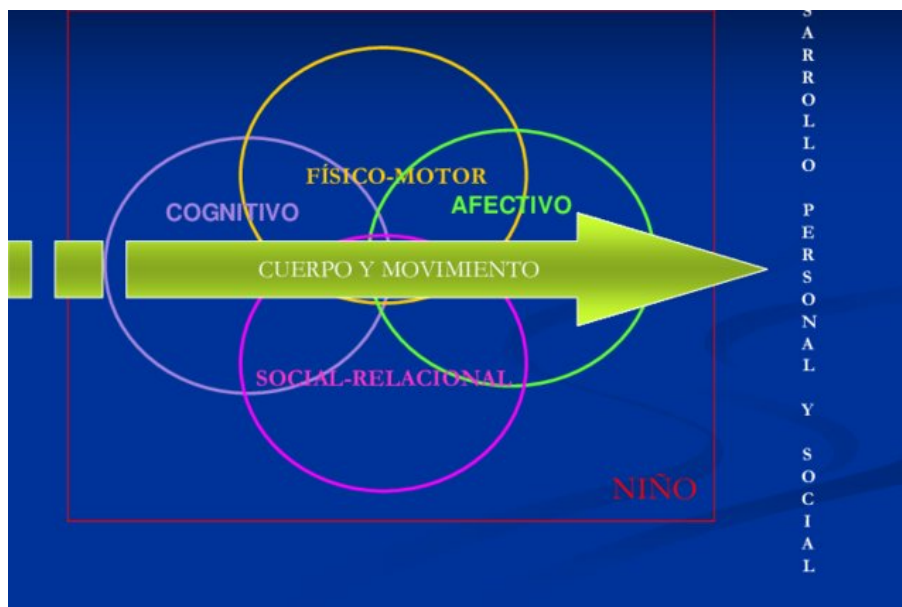
Estableciendo los objetivos como las intenciones, finalidades y capacidades que se pretenden alcanzar y se deben tener en cuenta al diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el área de Educación Física los objetivos propuestos por el currículum desarrollan las capacidades cognitivas, físico-motrices, afectivas y socio-relacionales de los estudiantes. En este sentido, Molina et al. (2016) declaran que, en los reales decretos de currículum se señala como principal finalidad de la Educación Física el desarrollo de la competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente. Además, específicamente en la etapa de Primaria, debe concederse una importancia primordial al juego como recurso y herramienta didáctica.

El RD 126/2014 tan sólo define los objetivos generales de etapa, obviando los objetivos generales de las áreas que planteaban anteriores currículums educativos, centrando así el foco de atención en los catorce objetivos planteados por el currículum para la etapa de primaria.

Según Gómez et al. (2008) el área de Educación Física trata la totalidad de los objetivos planteados por el currículum, si bien lo hace en algunos con una especial incidencia en los aspectos didácticos. Este tratamiento total de los objetivos se ocasiona debido a la concepción de la Educación Física como educación integral a través del cuerpo y el movimiento cuya finalidad es el desarrollo personal y social del niño como puede apreciarse en la Figura 5.

Figura 5

La Educación Física en el desarrollo humano.



Nota. Tomado de Gómez et al. (2008).

Sin embargo, el objetivo k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social, tiene una mayor incidencia en esta área, puesto que el cuarto bloque de contenidos Actividad física y salud, está centrado fundamentalmente en contenidos que permitan la consecución de este objetivo.

4.2 Adquisición de las competencias a través del área

Trabajar por competencias significa poner al sujeto ante una tarea compleja, ver cómo la comprende y es capaz de resolverla utilizando el conocimiento aprendido. Además, especialmente en el área de Educación Física, se deberían movilizar también las capacidades adquiridas (Bolívar, 2008).

En este sentido, resulta interesante resaltar la aportación de la propia área para el desarrollo de un aprendizaje competencial, contribuyendo especialmente a la adquisición de la competencia social y cívica, competencia digital, competencia de aprender a aprender, competencia de conciencia y expresiones culturales y competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (D 108/2014).

Y es que a través del área de Educación Física se contribuye a que los estudiantes aprendan a convivir, respetando sus diferencias y fomentando la cooperación y la solidaridad, al mismo tiempo que desarrollan una actitud crítica ante la violencia que existe en el deporte, prosperando en su adquisición de la competencia social y cívica.

Asimismo, las actividades propuestas que implican la búsqueda y selección de información en medios digitales repercuten en la adquisición de la competencia digital, puesto que el alumnado debe seleccionar, elaborar y compartir información referente al área, mientras que conjuntamente el trabajo en equipo genera en los estudiantes una conciencia ética y moral que previene de situaciones de violencia como el ciberbullying o ciberacoso escolar.

Respecto a la competencia de aprender a aprender, la iniciación en el aprendizaje motriz que derivará en actividades físicas, deportivas y expresivas de mayor complejidad beneficia el proceso de adquisición de esta competencia. Al mismo tiempo, la educación física favorece también la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, puesto que los estudiantes deben tomar decisiones y organizar actividades físicas superando las dificultades y manifestando perseverancia, auto superación y actitud positiva durante el proceso.

Por último, a través del fomento de los juegos tradicionales propios de la comunidad y de la valoración de manifestaciones culturales como el deporte y las actividades

expresivas, se promueve la competencia de conciencia y expresión culturales, que, teniendo en cuenta la casuística deportiva propia de la *Comunitat Valenciana*, resulta de gran valor para los estudiantes.

No tan sólo las competencias clave se ven favorecidas a través de este área, si no que la Educación física también contribuye a la adquisición de elementos transversales como la comunicación audiovisual, las TIC, el emprendimiento, la educación cívica y constitucional, ya que la propuesta curricular incluye contenidos que combinan grupos de discusión, de diálogo y de resolución de conflictos, entre otras actividades, que tienen como objetivo favorecer la conciencia corporal, la coeducación y el respeto que les permitirá desvelar situaciones de acoso, explotación y abuso sexual e incluso les proporcionará herramientas para intervenir, si es el caso.

También el desarrollo sostenible y el medio ambiente como elementos transversales se ven abordados a través de la organización y realización de actividades físicas en el medio natural que además repercutirán positivamente en la comprensión de las consecuencias y el impacto que puede llegar a tener el ser humano en el entorno, abogando por un modelo social más responsable.

4.3 Análisis de los contenidos

A continuación, se analizan de manera pormenorizada los contenidos estructurados en los cinco bloques mencionados anteriormente, que han sido agrupados por niveles con el fin de obtener una visión generalizada del currículo de esta área y poder así planear las estrategias metodológicas más adecuadas en cada escenario. De este modo, en primer lugar se presentan en la Tabla 16 los contenidos del *Bloque 1: Conocimiento corporal y autonomía personal*, el cual es clave en el proceso de construcción de la propia identidad y

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

madurez emocional, asentando las bases del esquema corporal, y en el desarrollo de las capacidades afectivas con los demás (D 108/2014).

Tabla 16*Contenidos del Bloque 1. Conocimiento y autonomía personal*

1º Primaria	2º Primaria	3º Primaria	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria	OBJETIVOS
-Conocimiento de las nociones espaciales: Arriba/abajo y delante/detrás. -Conocimiento de nociones temporales: Antes, durante y después. -Espacio propio: identificación de su posición. -Apreciación de distancias. -Realización de desplazamientos en carrera -Discriminación sensorial	-Conocimiento de nociones espaciales: Derecha/izquierda. -Conocimiento de nociones espaciales: Rápido/lento. -Realización de circuitos recorridos sencillos. -Consolidación de la lateralidad. -Combinación de estímulos sensoriales (auditivos y visuales).	-La duración: tiempo que transcurre. -Apreciación de las trayectorias en los lanzamientos de móviles. -Espacio próximo: ubicarse en el espacio. -Representación del cuerpo en el espacio. -Discriminación sensorial (auditiva, táctil y visual) delante de estímulos.	-El orden y la duración. -Percepción de diferentes distancias y velocidades. -Espacio lejano: localizar objetos en el espacio. -Organización espacial temporal en situaciones motrices básicas. -Discriminación sensorial (auditiva, táctil y visual) delante de estímulos propuestos por	-Relación del espacio y el tiempo en la realización de la actividad física. -Noción de intervalos: tiempo entre acciones. -Organización espacio temporal en espacios próximos. -Principales partes del cuerpo que intervienen en la ejecución de una habilidad motriz determinada:	-Proyección del cuerpo en el espacio, mejorando el control postural y el equilibrio. -Noción del ritmo en las actividades físicas: aceleración y desaceleración. -Orientación: interpretación de posiciones y direcciones. -Espacio vivenciado: proyección de la	k)

(auditiva y visual) delante de estímulos que provienen del exterior.	-Realización de desplazamientos en carrera en diversas direcciones.	-Las articulaciones: cuello, hombros, codos, muñecas, cintura, rodillas y tobillos.	el alumnado y ejecución de una respuesta motriz previamente acordada.	huesos y músculos.	y vida emocional y afectiva.
-Principales partes del cuerpo: cabeza, cuello, tronco, brazos y piernas.	-Las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.	-Tipos de saltos: en altura y longitud.	-Las articulaciones y sus posibilidades de movimiento.	prestando especial atención a los segmentos corporales (miembros inferiores y superiores)	encaminadas a determinar el nivel motriz y mejorar la iniciativa y el trabajo autónomo.
-Realización de figuras corporales. Dibujos del cuerpo humano.	movimientos globales y segmentarios sin material.	movimientos globales y segmentarios con material: los lanzamientos.	-Ejecución de movimientos globales y segmentarios con material: lanzamientos y recepciones.	dominantes y empleando recursos materiales.	-Niveles de competencia motriz.
-Ejecución de movimientos globales (desplazamientos, saltos) con grado de dificultad mínima.	sensaciones, sentimientos y emociones propias.	-Exposición de estados, sensaciones y sentimientos y emociones propias: canales de transmisión (verbal y corporal)	-Identificación de estados, sensaciones, sentimientos y emociones de los demás.	-La participación en actividades físicas de manera responsable con los demás.	-Ejecución de movimientos segmentarios con material para la mejora de la adquisición de habilidades motrices. Ej.: malabares.
-Identificación de sensaciones propias.	Realización de figuras corporales con los compañeros.	(verbal y corporal)	-Normas de prevención de accidentes para	diferentes estados, sensaciones, sentimientos y	-Diversidad de realidades corporales.
	-Utilización de imágenes corporales en la realización de	-El equilibrio o consciencia del movimiento en			

<p>actividades. Juegos de presentación.</p>	<p>- el cuerpo: tónico y postural. -Aceptación de nuestro propio cuerpo. -Igualdad de género en situaciones cotidianas.</p>	<p>la atención de nuestro cuerpo. -Juegos de conocimiento personal. -Habilidades sociales para el desarrollo de la personalidad. -Valoración de nuestro propio cuerpo.</p>	<p>emociones propias. -Aceptación de sus limitaciones físicas. -Exploración de actividades encaminadas a nivel motriz: retos y desafíos motrices. -Juegos de relación con los demás. -Realización de actividades solidarias por medio de acontecimientos deportivos.</p>	<p>-Actitud crítica y reflexiva ante los modelos impuestos por la sociedad. -Identificación con sentimientos y emociones de los demás: empatía. -Aceptación de sus limitaciones físicas y respeto por las de los demás. -Actividades de interpretación (role playing) para trabajar la empatía. -Las habilidades sociales para la resolución de problemas.</p>
---	---	--	--	--

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

A través de la Tabla 16, se puede observar como este primer bloque aporta contenidos que ayudan al desarrollo del estudiante a nivel corporal, puesto que a través de las actividades se conseguirá desarrollar las nociones espaciales, en cuanto a conceptos derecha/izquierda, arriba/abajo, delante/atrás, y rápido/lento, serán capaces de organizar su cuerpo en el espacio próximo, y mejorarán el control postural y la propiocepción de su propio cuerpo. También en el ámbito corporal, se consolidará la lateralidad y los estudiantes serán capaces de valorar su propio cuerpo manteniendo una actitud crítica y reflexiva ante los modelos impuestos por la sociedad y serán conscientes de cuáles son sus propias limitaciones además de respetar las limitaciones de los demás. A través de este bloque se trabajará la combinación de estímulos sensoriales, mejorando la discriminación sensorial auditiva, táctil y visual de estímulos provenientes del exterior, se trabajará la percepción de diferentes distancias y velocidades, y la adquisición de la noción de intervalos de tiempo y noción del ritmo, tanto aceleraciones como desaceleraciones.

Durante todos los niveles se promocionará la ejecución de movimientos globales que repercutirá positivamente en un manejo integral del cuerpo, al mismo tiempo que serán capaces de identificar y exponer estados, sensaciones y sentimientos a través de las habilidades motrices adquiridas.

Especialmente en este bloque de contenidos es importante resaltar la aportación que la expresión corporal y el movimiento son capaces de hacer en la promoción de la igualdad de género en situaciones cotidianas y en el uso de las habilidades sociales como instrumentos para la resolución de problemas.

Tabla 17

Contenidos del Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio rural

1º Primaria	2º Primaria	3º Primaria	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria	OBJETIVOS
-Reproducción de las habilidades motrices de locomoción (carrera, salto, giro, etc.) y de estabilidad (levantar, inclinar, girar, etc.), con o sin manejo de materiales propios del área (balones, pelotas, colchonetas, conos, cuerdas, palas, raquetas, etc.).	-Participación en las actividades que impliquen la ejecución de las habilidades motrices de locomoción (carrera, salto, giro, etc), manipulación (lanzar, golpear, atrapar) y estabilidad (levantar, inclinar, girar, etc.), con o sin manejo de materiales propios del área.	-Percepción de estímulos verbales, visuales y auditivos de actividades que impliquen ejecución y coordinación de las habilidades motrices de locomoción (carrera, salto, giro, etc.), manipulación (lanzar, golpear, atrapar) y estabilidad (levantar, inclinar, girar,	de las habilidades motrices de locomoción, y estabilidad en actividades físico-deportivas, con y sin manejo de materiales propios del área, ajustando su realización a los entornos y al grado de incertidumbre y manteniendo el equilibrio postural.	-Reconocimiento y aplicación de las habilidades motrices en juegos y actividades físico-deportivas (de oposición, cooperación, etc.), ajustando su realización a los entornos y al grado de incertidumbre.	-Adaptación de la habilidad motriz correspondiente a las diferentes actividades físicas y deportivas, ajustando su realización a los entornos y al grado de incertidumbre.	k) a) b) m)
				-Identificación y aplicación de los diferentes tipos de coordinación,	-Resolución de situaciones motrices de coordinación (gruesa, fina, general, óculo-manual y óculo-pédica) con y sin	

-Práctica de actividades para el dominio de la coordinación general, gruesa y segmentaria con o sin materiales del área.	-Práctica de actividades para el desarrollo del equilibrio estático y dinámico.	etc.) en diferentes condiciones espacio-temporales.	-Práctica de actividades para el dominio de la coordinación general, gruesa, segmentaria, fina, óculo-manual y óculo-pédica, utilizando materiales propios del área.	-Empleo de actividades para el control del equilibrio estático y dinámico con distintos tipos de materiales que varíen las superficies y las posiciones.	para resolver retos con y sin utilización de materiales.	utilización de materiales.	
-Juegos de reto y aventura en el patio o el gimnasio como circuito de obstáculos, gymkhanas, trepa.	-Juegos de reto y aventura en el patio o el gimnasio como circuito de obstáculos, gymkhanas, trepa.	-Juegos de reto y aventura en el patio o el gimnasio como circuito de obstáculos, gymkhanas, trepa.	-Juegos de reto y aventura en el patio o el gimnasio como circuito de obstáculos, gymkhanas, trepa.	-Juegos de reto y aventura en el patio o el gimnasio como circuito de obstáculos, gymkhanas, trepa.	alguna actividad en el medio natural o entornos habituales, como senderismo, orientación, bicicleta, actividades náuticas, utilizando las técnicas adecuadas como llevar el ritmo adecuado al sendero, orientarse, técnicas de conducción de la bicicleta, técnicas de navegación.	actividades físicas (p.ej. acrogimnasia) utilizando superficies y posiciones.	-Adaptación del equilibrio estático y dinámico en actividades físicas (p.ej. acrogimnasia) utilizando superficies y posiciones.
-Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad.	-Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad.	-Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad.	-Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad.	-Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad.	en el medio natural como senderismo, orientación, bicicleta, itinerario ambiental o actividades náuticas utilizando las técnicas	en el medio natural como senderismo, orientación, bicicleta, itinerario ambiental o actividades náuticas utilizando las técnicas	en el medio natural como senderismo, orientación, bicicleta, itinerario ambiental o actividades náuticas utilizando las técnicas
-Constancia y hábitos de trabajo.	-Constancia y hábitos de trabajo.	-Constancia y hábitos de trabajo.	-Constancia y hábitos de trabajo.	-Constancia y hábitos de trabajo.	en el medio natural como senderismo, orientación, bicicleta, itinerario ambiental o actividades náuticas utilizando las técnicas	en el medio natural como senderismo, orientación, bicicleta, itinerario ambiental o actividades náuticas utilizando las técnicas	en el medio natural como senderismo, orientación, bicicleta, itinerario ambiental o actividades náuticas utilizando las técnicas
	-Búsqueda de orientación	o	o	o			

ayuda cuando la necesita.	cercanos al centro escolar. -Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad. -Constancia y hábitos de trabajo. -Adaptación a los cambios. -Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos. -Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita.	al conducción de la bicicleta. -Medidas de seguridad en las actividades físicas y juegos habituales como el control del riesgo, reconocimiento del entorno, ropa y calzado deportivo adecuado, hidratación, protección solar. -Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad. -Constancia y hábitos de trabajo. -Capacidad de concentración.	-Medidas de seguridad en las actividades físicas y juegos en entornos no habituales como el control de las contingencias meteorológicas. -Acciones para preservar el entorno y el medio natural y reducir el impacto ambiental (evitar residuos y fomentar su recogida). -Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad. -Constancia y hábitos de trabajo. -Capacidad de concentración.	de adecuadas de cada una de ellas como ritmo adecuado al sendero, orientarse, técnicas de conducción de la bicicleta, etc. -Medidas de seguridad en las actividades físicas y juegos en entornos no habituales. -Acciones para preservar el entorno y el medio natural y reducir el impacto ambiental (evitar residuos y fomentar su recogida) -Autonomía y confianza en las
---------------------------	--	---	--	---

-Adaptación a los cambios.	-Adaptación a los cambios.	propias habilidades
-Resiliencia, superar obstáculos y fracasos.	-Resiliencia, superación y obstáculos y fracasos.	motrices en situaciones habituales con entornos desconocidos.
-Búsqueda de orientación o ayuda cuando la necesita de forma precisa.	Aprendizaje autónomo. -Búsqueda de orientación o ayuda cuando la necesita de forma precisa.	-Perseverancia de ante el esfuerzo, fuerza de voluntad.
		-Constancia y hábitos de trabajo.
		-Capacidad de concentración.
		-Regulación, perseverancia, flexibilidad, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación antes, durante y después del

proceso de
aprendizaje.
-Resiliencia,
superación de
obstáculos y
fracasos. -
Aprendizaje
autónomo.
-Búsqueda de
orientación o
ayuda cuando la
necesita de forma
precisa.

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Concretamente en el bloque 2 centrado en las habilidades motrices (Tabla 17), cabe resaltar contenidos que contribuyen al desarrollo de la expresión corporal y el movimiento como la práctica de actividades para el dominio de la coordinación general, gruesa y segmentaria y el desarrollo del equilibrio estático y dinámico, añadiendo además en el último curso la adaptación del equilibrio en actividades físicas que requieren diferentes superficies y posiciones. En este mismo sentido, se promueven actividades para perfeccionar el dominio de la coordinación general, gruesa, segmentaria, fina, óculo-manual y óculo-pédica.

Al igual que en el bloque de contenidos anterior, se trabaja la percepción de estímulos verbales, visuales y auditivos pero en este caso situándolos en actividades de que impliquen la locomoción, manipulación y estabilidad. Perseverancia ante el esfuerzo, fuerza de voluntad, constancia y hábitos de trabajo.

Tabla 18*Contenidos del Bloque 3. Expresión motriz y comunicación*

1º Primaria	2º Primaria	3º Primaria	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria	OBJETIVOS
-Comunicación de sensaciones a través del movimiento corporal. -Práctica de actividades expresivas que fomenten la desinhibición y espontaneidad. -Compresión de la información verbal y no verbal de textos orales como explicaciones breves del ámbito familiar, escolar y social.	-La mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva. -Comunicación de sensaciones y emociones con el lenguaje corporal. -La música como elemento de desinhibición. -Seleccionar información de forma guiada a través de preguntas y de fuentes	-Gestos culturales o aprendidos. Ej.: el pulgar hacia arriba en señal de ok. -Principales zonas expresivas del cuerpo: la cara, las manos y el cuerpo. -Estructuras rítmicas sencillas con instrumentos de percusión corporal. Ej: palmas. -Comprensión de la	-Práctica de actividades expresivas que fomenten la iniciativa: gestos creativos. - Representaciones grupales para comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas. -Simbolización de acciones y personajes a través del movimiento corporal.	de Finalidades de la expresión corporal: artística y educativa. -Aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los demás. -Creación y participación en danzas y bailes grupales con sentido rítmico a través de coreografías sencillas. -Análisis de información verbal y no verbal	-Práctica de actividades expresivas que fomenten la creatividad y la confianza en uno mismo. -Respeto y aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los demás. -Iniciativa personal para la mejora de la creatividad en la práctica de actividades expresivas.	k) b) j) e) i) a) c) d) m)

<p>obtener información.</p> <p>-Compresión de la información verbal y no verbal de textos orales como explicaciones breves del ámbito familiar, escolar y social.</p> <p>-Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.</p>	<p>-Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.</p>	<p>aplicaciones específicas del (navegadores web, visualizadores de documentos, aplicaciones específicas del área, etc.) en dispositivos de las TIC para obtener información verbal y no verbal de exposiciones, instrucciones del ámbito escolar, familiar y social.</p> <p>-Escuchar con atención respetando el turno de palabra y las normas de cortesía.</p> <p>-Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología</p>	<p>(navegadores web, visualizadores de documentos, aplicaciones específicas del área, etc.) en dispositivos de las TIC para obtener información verbal y no verbal de exposiciones, instrucciones.</p> <p>-Análisis de información verbal y no verbal de exposiciones, descripciones, instrucciones.</p> <p>-Escuchar con atención y empatía respetando el contenido del discurso del interlocutor.</p> <p>-Campos semánticos para</p>	<p>bibliográficas, especialmente de la prensa escrita y digital.</p> <p>-Utilizar herramientas digitales de búsqueda y visualización aplicando estrategias de filtrado sencillas (diferentes buscadores y repositorios, opciones de filtrado de los sitios web, etc.) y configurando sus características más usuales (organización, filtrado, seguridad, etc.) en dispositivos de las TIC para</p>	<p>escuchar activamente, incorporar las intervenciones de los demás y respetar los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor.</p> <p>-Seleccionar la información de fuentes variadas, contrastando su fiabilidad, en diferentes medios (orales, en papel o digitales).</p> <p>-Utilizar herramientas digitales de búsqueda y visualización aplicando estrategias de filtrado sencillas (diferentes</p>
--	--	--	--	--	--

específica área.	del del	ampliar consolidar terminología específica área.	y la del verbal y no verbal de exposiciones, descripciones, instrucciones y textos orales en los que se expresen opiniones y preferencias (debates). -Respetar al moderador, escuchando activamente, identificando y respetando las emociones y el contenido del discurso del interlocutor. -Campos semánticos para ampliar	y obtener la información. -Análisis de información verbal y no verbal de exposiciones, descripciones, instrucciones y textos orales en los que se expresen opiniones y preferencias (debates). -Respetar al moderador, escuchando activamente, identificando y respetando las emociones y el contenido del discurso del interlocutor. -Campos semánticos para ampliar	buscadores y repositorios, opciones de filtrado de los sitios web, etc.) y configurando sus características más usuales (organización, filtrado, seguridad, etc.) en dispositivos de las TIC para obtener información. -Análisis de información verbal y no verbal de exposiciones, descripciones, instrucciones, conferencias breves y textos orales en los que se expresen opiniones y
---------------------	------------	--	--	--	---

consolidar terminología específica área.	la del	preferencias (debates). -Moderar. Mostrar empatía, escuchar activamente, incorporar las intervenciones de los demás y respetar los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor. -Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.
---	-----------	---

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

La expresión corporal es el eje principal de este bloque (Tabla 18), encontrando contenidos que utilizan el movimiento corporal y la misma expresión corporal, tanto a nivel individual como grupal, para la comunicación de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas. Conjuntamente, a través de este bloque se fomenta la práctica de actividades expresivas que fomenten la desinhibición y espontaneidad además de la mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva, utilizando como principales zonas de expresión la cara, las manos y el cuerpo.

En los últimos cursos de la etapa el alumnado debe interiorizar que la finalidad de la expresión corporal no es tan solo educativa sino también artística y deben ser capaces de reconocer sus propios recursos expresivos y comunicativos y aceptar los de los demás.

Como contenidos relacionados con elementos musicales, los estudiantes aprenderán estructuras rítmicas sencillas con instrumentos de percusión corporal y crearán y participarán en danzas y bailes grupales con sentido rítmico a través de coreografías sencillas. Estas mismas actividades expresivas fomentarán la creatividad y la confianza en uno mismo y permitirán su desarrollo emocional y personal además de su desarrollo del sentido o la intención estética del movimiento, tanto a nivel artístico como plástico.

Contenidos fundamentados alrededor del análisis y la búsqueda de información concluyen este bloque, propiciando en el alumnado el desarrollo de la comunicación de una manera crítica y responsable.

Tabla 19*Contenidos del Bloque 4. Actividad física y salud*

1º Primaria	2º Primaria	3º Primaria	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria	OBJETIVOS
-Hábitos saludables de higiene corporal (ropa y calzado deportivo adecuado, aseo personal) en la clase de Educación Física. Juegos, ejercicios y actividades para la mejora de la resistencia cardiorrespiratoria, como caminar, correr o saltar a la cuerda.	-Hábitos saludables de higiene corporal (ropa y calzado deportivo adecuado, aseo personal) y posturales (postura corporal correcta al sentarse, desplazarse, transporte de cargas) en clase de Educación Física. -Juegos, ejercicios y actividades para	-Interés y satisfacción por el cuidado del cuerpo para la mejora de la autoestima. -Hábitos saludables de higiene corporal (ropa y calzado deportivo adecuado, aseo personal) y posturales (postura corporal correcta al sentarse, desplazarse, transporte de cargas) en clase	-Interés y satisfacción por el cuidado del cuerpo para la mejora de la autoestima. -Hábitos saludables de higiene corporal, posturales y alimentarios en la clase de Educación Física. -Juegos, ejercicios y actividades para la mejora de la resistencia cardiorrespirato	-Interés y satisfacción por el cuidado del cuerpo para la mejora de la autoestima. -Consolidación de hábitos saludables de higiene corporal, posturales y alimentarios en la clase de Educación Física y aplicación en el resto de las actividades escolares. -La salud como el estado de	-Hábitos saludables de higiene corporal, posturales y alimentarios en la práctica de actividad física y en la vida cotidiana. -Efectos negativos del sedentarismo, de una dieta desequilibrada y del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias. -La salud como el estado de	k)

<p>-Hábitos saludables de higiene corporal (ropa y calzado deportivo adecuado, aseo personal) en la clase de Educación Física.</p>	<p>la mejora de la resistencia cardiorrespiratoria o aeróbica y la flexibilidad, esta última, por ejemplo, a través del Streching.</p> <p>-Movilidad corporal orientada a la salud.</p> <p>-Hábitos saludables de higiene corporal (ropa y calzado deportivo adecuado, aseo personal) y posturales (postura corporal correcta al sentarse, desplazarse, transporte de cargas) en clase</p>	<p>de Educación Física.</p> <p>-Juegos, ejercicios y actividades para la mejora de la resistencia cardiorrespiratoria o aeróbica, la flexibilidad y la fuerza muscular, esta última a partir de juegos de tracciones, desplazamientos y empujes.</p> <p>-Normas de prevención: Realización de juegos y actividades para calentar.</p> <p>Progresión.</p> <p>Organización de la clase: parte inicial, principal</p>	<p>ria o aeróbica, la flexibilidad, la fuerza y la resistencia musculares, esta última a partir de ejercicios con baja sobrecarga y velocidad de ejecución adecuada.</p> <p>-Toma de pulsaciones.</p> <p>-Ritmo adecuado de carrera.</p> <p>-Normas de prevención y de recuperación en la clase de Educación Física.</p> <p>-Respeto de las medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes en el</p>	<p>completo bienestar físico, mental y social.</p> <p>- Reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales en la salud y el bienestar.</p> <p>-Juegos, ejercicios y actividades para la mejora de la resistencia cardiorrespiratoria o aeróbica, la flexibilidad, la fuerza y la resistencia musculares.</p> <p>-Adaptación del esfuerzo a la</p>	<p>bienestar físico, mental y social.</p> <p>-Descripción de los efectos beneficiosos de la actividad física, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales en la salud y el bienestar.</p> <p>-Práctica de la relajación ante situaciones estresantes.</p> <p>-Juegos, ejercicios y actividades para la mejora de la resistencia cardiorrespiratoria o aeróbica, la flexibilidad, la fuerza muscular y la resistencia muscular.</p>
--	--	--	---	--	---

de Educación Física.	y vuelta a la calma.	uso correcto de materiales:	intensidad de la actividad.	-Adaptación del esfuerzo a la
-Orientaciones de prevención:	-Ropa y calzado deportivo	estado, utilización correcta y organización	-Frecuencia cardíaca y respiratoria	intensidad y duración de la actividad.
Realización de juegos y actividades para calentar.	-Hidratación adecuada, horarios de alimentación y control de la intensidad.	propuestas.	como indicadores de la intensidad del esfuerzo.	-Frecuencia cardíaca y respiratoria como indicadores de la intensidad del esfuerzo.
-Consideración de las condiciones ambientales para la ropa y calzado deportivo adecuado.	-Normas de recuperación: Alternancia esfuerzo y descanso, estiramientos, vuelta a la calma, higiene y ducha.		-Toma de pulsaciones.	
-Hidratación adecuada.			-Ritmo adecuado de carrera.	-Toma de pulsaciones.
			-Mejora de la condición física orientada a la salud.	-Ritmo adecuado de carrera.
			-Utilización del pulsómetro.	-Duración del esfuerzo.
			-Normas de prevención y recuperación en salud.	-Mejora de la condición física orientada a la salud.
			la clase de Educación Física.	-Utilización del pulsómetro.
				-Identificar sus posibilidades en

-Lesiones y relación a las enfermedades pruebas de deportivas más valoración de las comunes y capacidades acciones físicas con los preventivas para valores evitarlas como el correspondiente calentamiento, s a su edad.
dosificación del -Normas de esfuerzo y toma prevención y de conciencia de recuperación en la recuperación la práctica de y la relajación. actividad física
-Realización en la clase de correcta y segura Educación Física de los ejercicios y en su tiempo y de la práctica de ocio.
de actividad -Lesiones y física. enfermedades
-Respeto de las deportivas más medidas básicas comunes y de seguridad y acciones prevención de preventivas para accidentes en el evitarlas.
uso correcto de -Identificación materiales y de los ejercicios espacios en la contraindicados.

clase de Educación Física: estado, utilización correcta y organización adecuada según las actividades propuestas.	de	-Respeto de las medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes en el uso correcto de materiales y espacios en la práctica de actividades físicas. Educación y seguridad vial.
---	----	---

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

El área de Educación Física desempeña un papel primordial en el correcto fomento y desarrollo de la salud de los estudiantes. Por este motivo, en este bloque (Tabla 19) merece la pena resaltar contenidos que se fomentarán a través de las actividades de expresión corporal y movimiento y permitirán la consolidación de hábitos saludables posturales como mantener una correcta postura corporal al sentarse, al desplazarse, o durante el transporte de cargas.

Por otra parte resultan primordiales los juegos, ejercicios y actividades que a través del movimiento mejorarán la resistencia cardiorrespiratoria, aeróbica, la flexibilidad, la fuerza y la resistencia muscular de los estudiantes. En este sentido, si bien es cierto que el trabajo de estos conceptos es progresivo a lo largo de toda la etapa, en los cursos de quinto y sexto se programa ya trabajar la totalidad de ellos.

Al mismo tiempo, al terminar la etapa el alumnado debe ser capaz de adaptar el esfuerzo a la intensidad y duración de la actividad y conocer cómo tomar sus pulsaciones, además de utilizar la frecuencia cardíaca y respiratoria como indicadores de la intensidad del esfuerzo.

Finalmente, desde este bloque se aboga por que los estudiantes reconozcan los efectos beneficiosos de la actividad física, que aumenten su interés y satisfacción por el cuidado del cuerpo para la mejora de la autoestima, mejorando su condición física en pro de su salud para gozar de un completo bienestar físico, mental y social.

Tabla 20

Contenidos del Bloque 5. Juegos y actividades deportivas

1º Primaria	2º Primaria	3º Primaria	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria	OBJETIVOS
-Reconocimiento y nombramiento de juegos sensoriales, simbólicos o imaginativos, cooperativos, de ritmo y de pautas básicas.	-Reconocimiento y nombramiento de juegos del pueblo (populares), de la tradición (tradicionales), de diferentes culturas (multiculturales), imaginativos (simbólicos), de cooperación (cooperativos), rítmicos (de ritmo) y con participación de sentidos (sensoriales).	- Reconocimiento, nombramiento y clasificación de juegos según criterios de modificación de las variables (modificados), incorporación de material complementario (con accesibilidad o adaptados), de innovación pedagógica (JIP), del pueblo	- Reconocimiento, nombramiento y clasificación de juegos según criterios de iniciación deportiva (predeportivos), no habituales (alternativos), manipulativos (malabares), de modificación de variables (modificados), de incorporación de materiales complementarios (con	-Reconocimiento, nombramiento y clasificación de juegos y actividades deportivas, estas últimas según la forma de utilizar el espacio y el tipo de participación de los jugadores (psicomotrices o individuales, de oposición, de cooperación- oposición o colectivos), así como la variedad de contextos	-Reconocimiento, nombramiento y clasificación de juegos y actividades deportivas, estas últimas según la forma de utilizar el espacio y el tipo de participación de los jugadores (psicomotrices o individuales, de oposición, de cooperación y de oposición o colectivos), la	i) k) a) b) c) d) m)

<p>sensoriales (p. ej. "color, color, etc.", la gallinita ciega o el espejo), de ritmo (p. ej. canciones, danzas o coreografías sencillas como el corro de la patata) y de pautas básicas (p. ej. "pilla, pilla").</p> <p>-Participación en la organización de juegos y actividades de expresión con ayuda guiada.</p> <p>-Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.</p> <p>-Desarrollo de proyectos</p>	<p>-Participación en juegos populares (p. ej. El escondite, la comba o el pañuelo), tradicionales (p. ej. la peonza, les birles, el sambori o las canicas), multiculturales (p. ej. juegos del mundo), simbólicos o imaginativos, cooperativos, de ritmo y sensoriales.</p> <p>-Participación en la organización de juegos y actividades de expresión con ayuda guiada.</p> <p>-Aplicación de estrategias de aprendizaje</p>	<p>(populares), de la tradición (tradicionales), de diferentes culturas (multiculturales), de cooperación (cooperativos) y rítmicos (de ritmo).</p> <p>-Participación en juegos modificados (p. ej. tú la llevas, tú la llevas en alto y encadenado), con implemento (p. ej. pelotas, raquetas, palas o bates), inclusivos (p. ej. goalball o boccia), de innovación pedagógica (JIP), populares,</p>	<p>implemento), accesibilidad (inclusivos o adaptados), de innovación pedagógica (JIP), del pueblo (populares), de la tradición (tradicionales), de diferentes culturas (multiculturales), de cooperación (cooperativos) y rítmicos (de ritmo).</p> <p>-Participación en juegos de cooperación (cooperativos) y rítmicos (de ritmo).</p> <p>-Participación en juegos de iniciación deportiva o predeportivos (p. ej. softbol, balón prisionero, los diez pases, a primera base, las 4 esquinas o</p>	<p>lúdicos y el análisis de la estructura (blanco diana, de campo y bate, de cancha dividida, muro o pared e invasión).</p> <p>-Adecuación de la posición propia, las direcciones y trayectorias de los compañeros y compañeras, de los adversarios y, en su caso, del móvil, en actividades deportivas.</p> <p>-Desarrollo de proyectos en equipo, ideas en acciones.</p> <p>-Cumplimiento con su parte del trabajo en tareas que implican a</p>	<p>contextos lúdicos y el análisis de la estructura (blanco diana, de campo y bate, de cancha dividida, muro o pared e invasión) y el carácter utilitario (formales, informales y semiformales).</p> <p>-Aplicación adecuada de la técnica y la táctica en actividades deportivas</p> <p>-Desarrollo de proyectos en equipo, transformando ideas en acciones.</p> <p>-Toma de decisiones y calibración de</p>
--	--	---	--	---	---

equipo de forma guiada.	cooperativo y por proyectos.	y tradicionales, multiculturales,	floorball), alternativos (p. compañeros.	varios	oportunidades y riesgos.
-Diálogo entre iguales bajo dirección.	-Desarrollo de proyectos en equipo de forma guiada.	cooperativos y de ritmo.	ej. balonkorf o korbball,	-Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.	Encuentro del sentido de su trabajo en una tarea compleja que afecta a varios.
-Diseño de proyectos individuales o colectivos, planificación.	-Cumplimiento de su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros.	-Utilización de estrategias de cooperación y oposición en la práctica de juegos modificados, con implemento, inclusivos o adaptados, de innovación, populares, tradicionales, multiculturales, cooperativos y de ritmo de carácter colectivo.	dodgeball, kinball, lacrosse, ultimate o xecball), de malabares (platos chinos, diábolo o pelotas de malabares), modificados, con implemento, inclusivos, de innovación, populares, tradicionales, multiculturales, cooperativos y de ritmo, con especial referencia a la modalidad autóctona de pelota valenciana.	-Transformación de ideas en acciones.	-Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.
	-Diálogo entre iguales bajo dirección.	innovación, populares, tradicionales, multiculturales, cooperativos y de ritmo de carácter colectivo.	de implemento, inclusivos, de innovación, populares, tradicionales, multiculturales, cooperativos y de ritmo, con especial referencia a la modalidad autóctona de pelota valenciana.	-Implicación personal y cumplimiento de roles en las tareas de equipo.	-Desarrollo de proyectos en equipo, transformación de ideas en acciones.
	-Diseño de proyectos individuales o colectivos, planificación.	populares, tradicionales, multiculturales, cooperativos y de ritmo de carácter colectivo.	de implemento, inclusivos, de innovación, populares, tradicionales, multiculturales, cooperativos y de ritmo, con especial referencia a la modalidad autóctona de pelota valenciana.	-Aceptación de las aportaciones y los puntos de vista de los demás.	-Toma de decisiones, calibración de oportunidades y riesgos.
	-Organización de un proyecto con ayuda.	-Cooperación para la creación de trabajos expresivos con	referencia a la modalidad autóctona de pelota valenciana.	-Planificación, organización y gestión de proyectos	-Búsqueda del sentido de su trabajo en una

<p>individuales o equipo, colectivos, hacer planes. - de ideas en Organización de acciones, un proyecto. cumpliendo con -Evaluación su parte del tanto del trabajo en tareas proyecto como que implican a del producto con varios ayuda del compañeros. profesorado.</p>	<p>-Ayuda, confluencia, trabajo con todos, aceptación de todos.</p> <p>-Control de la expresión de sentimientos y emociones en conflictos.</p> <p>-Planificación y organización de proyectos individuales o colectivos.</p>	<p>técnica y los materiales.</p> <p>-Toma de decisiones y calibración de oportunidades y riesgos.</p> <p>-Aportación de soluciones originales a los problemas.</p> <p>-Transformación de ideas en acciones.</p> <p>-Establecimiento de criterios para evaluar el proyecto y el producto con ayuda de guías.</p> <p>-Aceptación de los propios errores, aprendiendo de ello.</p> <p>-Mejora del producto y el</p>
--	---	--

- Organización y gestión de un proyecto.
 - Selección de la información técnica y los materiales.
 - Evaluación del proyecto y el producto con ayuda de guías.
 - Mejora del producto y del proceso tras la evaluación.
-

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Por último, el quinto bloque de contenidos de esta área se encuentra centrado en los juegos y actividades deportivas, permitiendo a los estudiantes reconocer diferentes juegos populares y tradicionales además de aprender a respetar sus reglas utilizando estrategias de cooperación (tabla 20).

Desde el ámbito de estudio que nos atañe, en torno a la audición y la expresión corporal, cabe resaltar un contenido que afecta a todos los cursos de la etapa donde se promueve la participación en diferentes tipos de juegos. Concretamente, los juegos cooperativos y sensoriales como las sillas musicales, donde interviene la audición, y los juegos de ritmo, donde se utilizan canciones, danzas o coreografías sencillas, son verdaderamente los más importantes en la promoción de la audición musical y el movimiento unificados en una significativa herramienta didáctica.

Tras observar la gran diversidad de contenidos que el área de Educación Física presenta, resulta interesante subrayar que la metodología a utilizar debe ser diferente en cada contexto particular, siendo las más utilizadas, debido a su efectividad, las metodologías activas e inclusivas y el aprendizaje cooperativo (D 108/2014).

Este análisis del currículum del área de Educación-Física, demuestra la importancia que el movimiento y la expresión corporal tienen durante todos los niveles de esta etapa puesto que en todos los bloques de contenidos encontramos ítems que precisan de estos dos conceptos para alcanzar los objetivos propuestos por el área. Así pues, desde el punto de vista de la transversalidad, sería interesante unir los esfuerzos del área de Música y Educación Física, pues comparten contenidos, en una herramienta común que posibilite a los estudiantes hacer un buen uso de su cuerpo, además de contemplarlo como una herramienta más para la expresión de sus emociones y sentimientos.

4.4 La evaluación en la materia de Educación Física

Respecto a la evaluación del área, el currículum otorga un valor especial a los criterios de evaluación, que estando secuenciados de forma cíclica y acumulativa, exigen al alumnado una consolidación del aprendizaje adquirido anteriormente al mismo tiempo que se produce la asimilación del nuevo contenido a través de una progresión lógica.

A continuación, se muestran los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables especificados para el área de Educación Física en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Tabla 21):

Tabla 21

Relación de criterios de evaluación y estándares evaluables del área de Educación Física

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.	1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural. 1.2. Adapta la habilidad motriz básica de salto a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural. 1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento,

<p>2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.</p>	<p>recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.</p> <p>1.3. Aplica las habilidades motrices de giro a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas teniendo en cuenta los tres ejes corporales y los dos sentidos, y ajustando su realización a los parámetros espacio temporales y manteniendo el equilibrio postural.</p> <p>1.4. Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies.</p> <p>1.5. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.</p> <p>2.1. Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.</p> <p>2.2. Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o grupos.</p> <p>2.3. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.</p> <p>2.4. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.</p>
<p>3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin</p>	<p>3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica</p>

oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.

4. Relacionar los conceptos específicos de educación física y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas.

5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.

6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.

individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.

3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.

4.1. Identifica la capacidad física básica implicada de forma más significativa en los ejercicios.

4.2. Reconoce la importancia del desarrollo de las capacidades físicas para la mejora de las habilidades motrices.

4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición.

4.4. Comprende la explicación y describe los ejercicios realizados, usando los términos y conocimientos que sobre el aparato locomotor se desarrollan en el área de ciencias de la naturaleza.

5.1. Tiene interés por mejorar las capacidades físicas.

5.2. Relaciona los principales hábitos de alimentación con la actividad física (horarios de comidas, calidad/cantidad de los alimentos ingeridos, etc...).

5.3. Identifica los efectos beneficiosos del ejercicio físico para la salud.

5.4. Describe los efectos negativos del sedentarismo, de una dieta desequilibrada y del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias.

5.5. Realiza los calentamientos valorando su función preventiva.

6.1. Muestra una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud.

<p>7. Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica.</p>	<p>6.2. Identifica su frecuencia cardiaca y respiratoria, en distintas intensidades de esfuerzo.</p> <p>6.3. Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad.</p> <p>6.4. Identifica su nivel comparando los resultados obtenidos en pruebas de valoración de las capacidades físicas y coordinativas con los valores correspondientes a su edad.</p>
<p>8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.</p>	<p>7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de la clase.</p> <p>7.2. Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades.</p>
<p>9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.</p>	<p>8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.</p> <p>8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.</p> <p>9.1. Adopta una actitud crítica ante las modas y la imagen corporal de los modelos publicitarios.</p> <p>9.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo.</p> <p>9.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.</p> <p>9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas que se producen en la práctica o en los espectáculos deportivos.</p>
<p>10. Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación.</p>	<p>10.1. Se hace responsable de la eliminación de los residuos que se genera en las actividades en el medio natural.</p> <p>10.2. Utiliza los espacios naturales respetando la flora y la fauna del lugar.</p>

- | | |
|---|---|
| 11. Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física. | 11.1. Explica y reconoce las lesiones y enfermedades deportivas más comunes, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios. |
| 12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés en la etapa, y compartirla, utilizando fuentes de información determinadas y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área. | 12.1. Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita.
12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza y utilizando programas de presentación.
12.3. Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás. |
| 13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo. | 13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz.
13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad.
13.3. Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo.
13.4. Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases.
13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad. |

Nota. Tomado de RD 126/2014, p. 19409.

La tabla 21 muestra los trece criterios máximos que detalla el Real Decreto, concretados posteriormente en los estándares de aprendizaje evaluables que permitirán a los docentes definir los resultados del aprendizaje.

Concretamente, el primer criterio de evaluación presenta interesantes concreciones en cada uno de los estándares de aprendizaje que se le relacionan, puesto que todos ellos se focalizan en el desarrollo de las actividades artístico-expresivas, contemplando parámetros espacio-temporales, de equilibrio postural o de aplicación de gestos y segmentos, teniendo en cuenta además, los tres ejes corporales y los dos sentidos.

En este mismo sentido, el criterio número dos dirigido a la utilización de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, define sus cuatro estándares de aprendizaje alrededor de la representación a través de los recursos expresivos del cuerpo, que pueden ser bien a partir de estímulos rítmicos o musicales, requiriendo simultáneamente de la audición musical. El alumnado deberá llevar a cabo también danzas sencillas y construir composiciones grupales utilizando todos aquellos recursos expresivos del cuerpo que haya adquirido siguiendo estímulos tanto plásticos, verbales como musicales.

Tras la aplicación de todo este trabajo de conciencia corporal y expresividad, los estudiantes deberán ser capaces de reconocer la importancia que el desarrollo de las capacidades físicas tiene en la mejora de las habilidades motrices, mostrando al mismo tiempo interés por mejorar tanto estas capacidades como su competencia motriz, revelando una mejora respecto a su nivel de partida. Este aspecto puede valorarse tanto a través del criterio de evaluación cuatro, quinto y sexto como a través del número trece, que anima además al alumnado a demostrar autonomía y confianza en diferentes situaciones que requieran de la intervención corporal para resolver posibles problemas con espontaneidad y creatividad.

Por último, resulta interesante resaltar el séptimo criterio de evaluación, especialmente su primer estándar de aprendizaje puesto que aboga por el respeto de la diversidad de

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

realidades corporales y niveles de competencia motriz entre el alumnado, lo cual favorece sobremanera la inclusión social en los centros educativos actuales.

Asimismo, a través del documento puente se detallan los contenidos relacionados con los criterios de evaluación, los indicadores de logro y las competencias correspondientes a cada bloque del área de Educación Física de cada curso de la etapa de Primaria. Concretamente, se especifican únicamente¹⁶ los que directamente se verán contribuidos por la unión de la audición musical y el movimiento corporal, que tras la selección previa, corresponden a los Bloques 1 y 3.

¹⁶ Estas relaciones pueden consultarse íntegras en el documento puente realizado por Cantó et al. (2015): <https://bit.ly/3N4qih8>

Tabla 22

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 1º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Conocimiento de las nociones espaciales: Arriba/abajo y delante/detrás. Conocimiento de nociones temporales: Antes, durante y después. Espacio propio: identificación de su posición. Apreciación de distancias.	1º Educación Física. Bloque ¹⁷ 1.1 Identificar su posición en el espacio relacionándola con la velocidad de desplazamiento en la tarea, aplicando nociones espacio- temporales básicas.	1ºEF.BL1.1.1 Identifica su posición en el espacio en las actividades realizadas a diferentes velocidades.	CMCT CAA
-Ejecución de movimientos globales (desplazamientos, saltos) con grado de dificultad mínima. Identificación de sensaciones propias.	1ºEF.BL1.3 Realizar acciones motrices globales para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones.	1ºEF.BL1.3.1 Realiza acciones motrices globales descubriendo sus posibilidades corporales diferenciando las sensaciones que experimenta.	CAA SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

¹⁷ En adelante EF.BL.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

El movimiento corporal que, combinado con la audición musical, propone esta investigación contribuye a la adquisición de los contenidos, criterios e indicadores presentados en la tabla 22 puesto que la unión de estas dos disciplinas permite que los estudiantes identifiquen su posición en el espacio y afiancen el conocimiento de las nociones espaciales y temporales. Además, la experimentación corporal que se lleva a cabo a través del movimiento guiado por la audición ayuda a descubrir las posibilidades corporales propias de cada individuo.

Asimismo, el trabajo de estos aspectos favorece la consecución de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, a través del conocimiento de las nociones espaciales, temporales y de distancia y la competencia de aprender a aprender, al proporcionar al individuo herramientas para que identifique su posición en el espacio y conocer sus propias posibilidades corporales. Por otra parte, la sexta competencia, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor se ve también contribuida a través de la realización de las acciones motrices que propone este bloque, las cuales permiten a los estudiantes experimentar con aquello que sus cuerpos son capaces de hacer en el primer curso de la etapa Primaria.

A continuación se presenta la relación correspondiente al primer bloque del 2º curso de Educación Primaria (Tabla 23).

Tabla 23

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 2º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Conocimiento de nociones espaciales: Derecha/izquierda. Conocimiento de nociones espaciales: Rápido/lento.	2ºEF.BL1.1 Identificar su posición en el espacio durante el tiempo de sucesión de la tarea, aplicando nociones espaciotemporales básicas.	2ºEF.BL1.1.1 Identifica su posición en el espacio en las diferentes fases de la actividad propuesta.	CMCT CAA
-Identificación de sensaciones, sentimientos y emociones propias. Realización de figuras corporales con los compañeros. Utilización de imágenes corporales en la realización de actividades. Juegos de presentación.	2ºEF.BL1.3 Realizar acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.	2ºEF.BL1.3.1 Realiza acciones motrices segmentarias descubriendo sus posibilidades corporales, diferenciando las emociones y sentimientos que experimenta.	CAA SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Por lo que respecta a este segundo nivel, a través de la tabla 23 se pueden consultar los contenidos que se verán contribuidos a través del uso del movimiento en las sesiones de audición, así como los criterios e indicadores que les corresponden.

Al igual que el primer curso, la práctica de movimientos corporales enriquece el conocimiento de las nociones espaciales y temporales a través de la identificación de su posición en el espacio en las diferentes fases de la actividad propuesta. Además, este trabajo contribuye a la mejora de la direccionalidad y de la ubicación de los pequeños, aspectos clave en el desarrollo de su vida diaria. Coincidiendo con esta idea, Brooks (1989) destaca, entre los beneficios de la actividad física a través de la danza y la expresión corporal en personas con problemas de aprendizaje, el avance en aspectos como la mejora de la autoimagen y de la sensación kinestésica, el incremento de la motivación, el perfeccionamiento de la conexión entre mente-cuerpo, el aumento de la cooperación social y el trabajo grupal y el desarrollo de la lateralidad y la direccionalidad.

En este sentido, se continúa con la experimentación corporal iniciada en el curso previo, identificando los sentimientos y sensaciones y emociones que les son propias, persistiendo así en el trabajo de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia de aprender a aprender y la del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Seguidamente se muestran los contenidos, criterios, indicadores y competencias de tercero de Primaria (Tabla 24).

Tabla 24

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 3º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Exposición de estados, sensaciones sentimientos y emociones propias: canales de transmisión (verbal y corporal) El equilibrio o consciencia del movimiento en el cuerpo: tónico y postural. Aceptación de nuestro propio cuerpo. Igualdad de género en situaciones cotidianas.	3ºEF.BL1.3 Realizar acciones motrices con equilibrios estáticos, ajustando el tono y la postura corporal a los mismos, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.	3ºEF.BL1.3.1 Diferencia cómo afectan las emociones y sentimientos a su equilibrio estático y percibe los cambios que se producen en los mismos cuando ajusta el tono y la postura corporal.	CAA SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

En el tercer curso también se impulsa la realización de acciones motrices pero introduciendo los equilibrios estáticos, el ajuste del tono y la postura corporal, puesto que las emociones y los sentimientos que les afectan influyen en los mismos. Además, se presenta por primera vez el concepto de aceptación del propio cuerpo, contenido de gran importancia hoy en día, pues Planella (2005) apunta que la necesidad de sentirse a gusto con su cuerpo y de que este sea aceptado socialmente empieza a estar muy presente entre los jóvenes. Por ello, el uso del movimiento y la expresión corporal en el aula de música contribuiría a la aceptación del físico por parte del alumnado, pues como además este autor señala, “es necesario buscar formas de educar a la persona desde el cuerpo para que esta comunique lo que sea vital para ella” (p.199).

Por otro lado, como se puede apreciar en la tabla 24, la competencia de aprender a aprender y el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor están estrechamente relacionadas con lograr la diferenciación de cómo afectan las emociones y sentimientos al equilibrio, al tono y a la postura corporal, comprendiendo en qué grado les afectan y consiguiendo ajustarlos a la forma correcta. La inclusión de la audición de música en la ecuación contribuiría a la consecución de estos fines, pues como concluye Karageorghis (2015), la escucha de música durante la realización de ejercicio físico puede mejorar tanto el ejercicio activo como los equilibrios estáticos de los individuos.

Siguiendo el orden de los cursos, pasa a presentarse la relación de contenidos, criterios, indicadores con las competencias que les atañen del cuarto curso de la etapa Primaria (Tabla 25).

Tabla 25

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 4º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Identificación de estados, sensaciones, sentimientos y emociones de los demás. Normas de prevención de accidentes para la atención de nuestro cuerpo. Juegos de conocimiento personal. Habilidades sociales para el desarrollo de la personalidad. Valoración de nuestro propio cuerpo.	4ºEF.BL1.3 Realizar acciones motrices con equilibrios estáticos y dinámicos, ajustando el tono y la postura corporal a los mismos, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos, reconociéndolos en uno mismo y en los demás.	4ºEF.BL1.3.1 Diferencia cómo afectan las emociones y sentimientos propios y ajenos al equilibrio estático y dinámico y percibe los cambios que se producen en los mismos cuando se ajustan el tono y la postura corporal.	CAA SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

En la tabla 25 se muestra una relación similar a la vista en el curso anterior, y aunque con leves cambios, el objetivo de consecución sigue siendo la diferenciación de cómo afectan las emociones al equilibrio y la percepción de los cambios que se producen en este al ajustar el tono y postura. Sin embargo, en esta ocasión aparte de las emociones y sentimientos propios se añade la influencia de las emociones ajenas al individuo y se incorpora además equilibrio dinámico al equilibrio estático.

Un recurso formado por la unión de música y movimiento ayudaría en la consecución de los indicadores y de las competencias que se presentan en este primer bloque de conocimiento y autonomía personal, pues Sievers et al. (2013) muestran en su investigación como la música y el movimiento comparten una estructura común que al ser procesada por el cerebro permite la expresión de emociones, independientemente de la cultura de procedencia del individuo. Asimismo, añaden que la pieza musical en sí puede influir en el modo en que una persona se mueve y subsecuentemente siente, piensa y responde. En esta misma línea, otros autores afirman que las propias características del fragmento musical tienen el poder de mediar en la elección de los movimientos que se realicen (Sacks, 2007; Madison et al., 2011; Levitin, 2013; Witek et al., 2014; Burguer et al., 2013). Por este motivo, Dieterich-Hartwell (2019) recuerda la importancia que tiene la selección del repertorio, dependiendo de los objetivos corporales que se quieran alcanzar.

En la tabla 26 se muestra la relación del quinto curso de Primaria.

Tabla 26

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 5º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Relación del espacio y el tiempo en la realización de la actividad física. Noción de intervalos: tiempo entre acciones. Organización espacio temporal en espacios próximos.	5ºEF.BL1.1 Utilizar el cuerpo para cambiar de posición, sentido y dirección en la realización de una actividad individual de orientación, ajustándolo a los parámetros espacio-temporales establecidos.	5ºEF.BL1.1.1 En actividades individuales, adapta el cuerpo (posición, sentido y dirección) a los parámetros espacio temporales establecidos.	CMCT CAA
-La participación en actividades físicas de manera responsable con los demás. Identificación del origen de diferentes estados, sensaciones, sentimientos y emociones propias. Aceptación de sus limitaciones físicas. Exploración de actividades encaminadas a nivel motriz: retos y desafíos motrices. Juegos de relación con los demás. Realización de actividades	5ºEF.BL1.3 Aceptar la propia realidad corporal y la de los demás, estableciendo unas relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva.	5ºEF.BL1.3.1 Muestra una actitud de aceptación y respeto ante su propia realidad corporal y la de los otros tomando conciencia de la influencia de las emociones y sentimientos sobre la misma.	CAA SIEE

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

solidarias por medio de
acontecimientos deportivos.

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

En la tabla 26 se puede observar la evolución de los contenidos, criterios e indicadores respecto a los cursos anteriores, puesto en esta ocasión se añade la percepción de los intervalos de tiempo a la utilización del cuerpo en la realización de diferentes actividades. Además, a la gestión de los sentimientos y emociones propias se le incorpora la identificación del origen.

Así, este primer bloque del quinto curso persigue que el alumno adapte la posición del cuerpo en sentido y dirección y que además consiga mostrar una actitud de respeto y aceptación ante su realidad corporal y la de los otros, adquiriendo la competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología, la competencia de aprender a aprender y la del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

En la persecución de la aceptación del propio cuerpo parece que la música ejerce una gran influencia, pues los modelos corporales que aparecen en los vídeos musicales que los jóvenes consumen tienen un alto impacto en el descontento que estos experimentan por sus propios cuerpos (Bell et al., 2007). Por este motivo, la utilización de música y movimiento en el aula, realizando una elección del repertorio a conciencia, podría contribuir a un cambio de visión en la preconcepción que los estudiantes tienen sobre las composiciones corporales, facilitándoles todo tipo de modelos que favorezcan la aceptación de cualquier tipo de cuerpo.

A continuación se presentan la relación correspondiente al sexto curso de Primaria (Tabla 27).

Tabla 27

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal de 6º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Proyección del cuerpo en el espacio, mejorando el control postural y el equilibrio. Noción del ritmo en las actividades físicas: aceleración y desaceleración. Orientación: interpretación de posiciones y direcciones. Espacio vivenciado: proyección de la vida emocional y afectiva.	6ºEF.BL1.1 Utilizar el cuerpo para cambiar de posición, sentido y dirección en la realización de una actividad grupal de orientación teniendo en cuenta aspectos relacionales y sociales con los compañeros/as y ajustándolo a los parámetros espacio-temporales establecidos.	6ºEF.BL1.1.1 En actividades grupales (coreografías, juegos, actividades deportivas...) adapta el cuerpo (posición, sentido y dirección) a los parámetros espacio temporales establecidos de forma sincrónica y coordinada. 6ºEF.BL1.1.2 En actividades grupales colabora con su compañeros/as ayudándolos y mostrando respeto.	CMCT CAA SIEE
-Diversidad de realidades corporales. Actitud crítica y reflexiva ante los modelos impuestos por la sociedad. Identificación con sentimientos y emociones de los demás: empatía. Aceptación de sus limitaciones físicas y respeto por	6ºEF.BL1.3 Aceptar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando y mejorando relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva y crítica.	6ºEF.BL1.3.1 Acepta sus cualidades corporales y las de los demás y muestra una imagen positiva de sí mismo respetando la diversidad personal y funcional de los demás.	CAA SIEE

las de los demás. Actividades de interpretación (role playing) para trabajar la empatía. Las habilidades sociales como instrumento para la resolución de problemas.

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Por lo que respecta al último curso, en la tabla 27 pueden observarse los contenidos, criterios, indicadores y competencias que tienen relación con el movimiento corporal propuesto en esta investigación, extraídos de la propuesta que el currículum hace para este primer bloque de conocimiento y la autonomía personal.

Respecto a los cursos anteriores, en esta ocasión se añade como contenido el trabajo grupal para el cual se propone a los estudiantes lograr mantener una actitud cooperativa y de respeto. Por otra parte a través de los indicadores se les propone mostrar una imagen positiva de sí mismos al tiempo que respetan la diversidad personal y funcional de los demás.

Asimismo, vale la pena destacar además la actitud crítica y reflexiva ante los modelos impuestos por la sociedad que se propone en este bloque. En este sentido, y como se ha comentado anteriormente, diferentes investigaciones muestran cómo los medios de comunicación influyen, a través de los vídeos musicales por ejemplo, las creencias, actitudes y comportamientos de los jóvenes con respecto a la agresividad, la violencia, la sexualidad, los roles de géneros y el uso del alcohol (Anderson et al., 2003; Brown et al., 2002; Rustad et al., 2003; Van den Bulck et al., 2006; Ward et al., 2005). De este modo, desde el área de Música y también desde la Educación Física, pueden utilizarse modelos de músicas y de expresiones corporales que inciten al cuestionamiento y la reflexión y que permita a los estudiantes la creación de una actitud crítica frente a los modelos que les son presentados a través de la industria musical y la televisión, siguiendo metodologías de trabajo como las que plantea Marín (2019) en su estudio.

Después de terminar con el primer bloque, seguidamente se analizan las relaciones del bloque 3 de cada uno de los cursos de Primaria, tras haber sido seleccionados aquellos contenidos y criterios que tienen relación con el movimiento corporal y la música.

Tabla 28

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 1º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Comunicación de sensaciones a través del movimiento corporal. Práctica de actividades expresivas que fomenten la desinhibición y espontaneidad. Compresión de la información verbal y no verbal de textos orales como explicaciones breves del ámbito familiar, escolar y social.	1ºEF.BL3.1 Expresar emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del movimiento.	1ºEF.BL3.1.1 Expresa emociones, sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del movimiento.	SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

En el primero de los cursos de la etapa Primaria se inicia la comunicación de sensaciones a través del movimiento corporal y se propone hacerlo de una forma desinhibida y espontánea. En la tabla 28 puede observarse que la consecución de este logro está relacionada con la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor.

La música unida al movimiento ejerce un poder de desinhibición en los individuos pues como muchos otros educadores, Gordon (1997, 2007) afirma que los niños dependen de los movimientos desinhibidos para entender el significado de la música e interiorizar el tempo. Además, asegura que el movimiento es un medio esencial para mejorar la musicalidad y que cuando se da libertad al alumnado para explorar el movimiento se desarrollan estados de relajación que son la base de un aprendizaje significativo. Este mismo autor señala que el movimiento es una herramienta útil en el desarrollo de la consciencia rítmica, la cual repercutirá positivamente en las interpretaciones musicales.

En la tabla 29 que se presenta a continuación se puede observar la relación de contenidos, criterios e indicadores del tercer bloque de contenidos correspondiente a segundo de Primaria.

Tabla 29

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 2º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-La mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva. Comunicación de sensaciones y emociones con el lenguaje corporal. La música como elemento de desinhibición.	2ºEF.BL3.1 Expresar emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.	2ºEF.BL3.1.1 Expresa emociones sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.	SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

En esta ocasión se introduce el gesto y la mímica como medio de expresión de emociones y sensaciones, logro que está estrechamente relacionado con el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor ya que para adquirir este contenido el estudiante debe utilizar las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos (tabla 29).

Para lograr alcanzar este objetivo, la unión entre música y expresión corporal que se propone en esta investigación parece idónea pues autores como Godoy y Leman (2010) aseguran concebir los gestos musicales como una muestra de compromiso profundo con la música que se escucha, como la representación de la conexión total que se forma entre la música y el movimiento y por tanto, la experiencia musical es inseparable del movimiento.

Seguidamente en la tabla 30 se observan los contenidos, criterio e indicadores de tercero de Primaria, que tienen como punto en común el movimiento corporal.

Tabla 30

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 3º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Gestos culturales o aprendidos. Ej.: el pulgar hacia arriba en señal de ok. Principales zonas expresivas del cuerpo: la cara, las manos y el cuerpo. Estructuras rítmicas sencillas con instrumentos de percusión corporal. Ej: palmas. Comprensión de la información verbal y no verbal de exposiciones, instrucciones del ámbito escolar, familiar y social.	3ºEF.BL3.1 Expresar ideas y sentimientos de forma desinhibida y espontánea, por medio de diferentes partes del cuerpo, a través del gesto y la mímica.	3ºEF.BL3.1.1 Expresa ideas y sentimientos de forma desinhibida y espontánea por medio de diferentes partes del cuerpo, a través del gesto y la mímica.	SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Como puede observarse en la tabla 30, en el tercer curso de esta etapa se presentan por primera vez los gestos culturales o aprendidos. A través del movimiento corporal guiado por la audición musical se pueden trabajar la introducción y asimilación de algunos de estos gestos aprendidos que contienen cierto valor cultural para los individuos. En esta línea, la inclusión de gestos aprendidos en composiciones corporales a través de la escucha de música puede contribuir al logro de este contenido, pues a pesar de que diversos estudios concluyen la existencia de gestos culturales comunes a todas las culturas, también hay literatura que muestra diferencias culturales en el uso de algunos gestos aprendidos (Kwon et al., 2018), que en el contexto multicultural en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje actual pueden ser de gran utilidad a los estudiantes.

A continuación se presentan los contenidos, criterios e indicadores que, por estar relacionados con el movimiento corporal, han sido seleccionados. Corresponden al tercer bloque del cuarto, quinto y sexto curso de Primaria (Tabla 31, 32 y 33).

Tabla 31

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 4º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
Práctica de actividades expresivas que fomenten la iniciativa: gestos creativos. Representaciones grupales para comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas. Simbolización de acciones y personajes a través del movimiento corporal. Práctica de bailes y danzas de la Comunidad Valenciana. Análisis de información verbal y no verbal de exposiciones, descripciones, instrucciones.	4ºEF.BL3.1 Expresar ideas y sentimientos de forma desinhibida, espontánea y creativa, por medio de representaciones grupales, a través del gesto y la mímica.	4ºEF.BL3.1.1 Expresa ideas y sentimientos de forma desinhibida, espontánea y creativa, a través del gesto y la mímica cuando participa en representaciones grupales.	SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Tabla 32

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 5º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Finalidades de la expresión corporal: artística y educativa. Aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los demás. Creación y participación en danzas y bailes grupales con sentido rítmico a través de coreografías sencillas.	5ºEF.BL3.1. sensaciones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y desinhibida, participando en bailes y danzas grupales y mostrando confianza y aceptación en sí mismo y en los demás.	5ºEF.BL3.1.1 Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y desinhibida, participando en bailes y danzas populares. Mostrando confianza y aceptación de sí mismo y de los demás.	Expresa SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Tabla 33

Relación de contenidos, criterios, indicadores y competencias del Bloque 3: Expresión motriz y comunicación de 6º CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
-Práctica de actividades expresivas que fomenten la creatividad y la confianza en uno mismo. Respeto y aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los demás. Iniciativa personal para la mejora de la creatividad en la práctica de actividades expresivas. Desarrollo emocional y personal por medio de la expresión corporal. Desarrollo del sentido o intención estética (artística, plástica) del movimiento.	6ºEF.BL3.1 Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética, creativa y desinhibida, colaborando en la planificación y realización de producciones artísticas grupales y mostrando confianza y aceptación de sí mismo y de los demás.	6ºEF.BL3.1.1 Expresa sensaciones, emociones, sentimientos e ideas a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento de forma estética creativa y desinhibida, colaborando en la planificación y realización de producciones artísticas grupales, mostrando confianza y aceptación en los demás.	SIEE

Nota. Elaboración propia con base de datos de Cantó et al. (2015).

Por lo que respecta a la tabla 31, se muestran contenidos que fomentan la iniciativa y la creatividad de los estudiantes a través de los gestos. Además, se proponen las representaciones grupales, que comuniquen sensaciones, emociones, sentimientos e ideas y la simbolización de acciones y personajes. Así, en la tarea de alcanzar estos logros, la música puede ejercer una influencia positiva, pues su utilización en el proceso de aprendizaje permite la adquisición de habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la creación musical y la expresión corporal (Cuevas, 2019). En este mismo sentido, Berrón (2016) afirma que las actividades creativas requieren un espacio de libertad donde se permita la experimentación sonora y la puesta en práctica de habilidades manipulativas en la interpretación, creación y expresión musical.

Asimismo, la práctica de bailes y danzas de la *Comunitat Valenciana* lleva implícita el uso de la música folklórica-tradicional de la región, por lo que de nuevo la audición de música y la expresión corporal se verán unidas en un mismo fin. Estas danzas tradicionales, donde el ejecutante debe interpretar una secuencia motriz bajo el ritmo de una melodía concreta, poseen un alto nivel pedagógico y psicomotriz (Larrinaga, 2007). Además, la consecución de estos contenidos repercutirá en la adquisición del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, y aunque el currículo no lo detalla, en el logro de la competencia de conciencia y expresiones culturales.

En el siguiente curso, se plantea como contenido la aceptación de los recursos expresivos y comunicativos presentados por los demás, apostando de nuevo por la tolerancia y el respeto en el contexto del aula. Además, como se puede observar en la tabla 32, se incita a la creación y participación en danzas y coreografías grupales, compartiendo objetivo con el recurso que esta investigación propone crear, donde los estudiantes, en gran grupo,

deciden los movimientos a realizar basándose en la audición de un fragmento musical presentado.

Finalmente, dentro del bloque 3 basado en la expresión motriz y la comunicación, el currículo insta a la práctica de actividades expresivas que fomenten la creatividad y la confianza en uno mismo. Conjuntamente, reafirma la consecución del respeto y la aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los demás, como culminación de la etapa Primaria (Tabla 33).

Por otra parte, se pretende lograr la mejora de la creatividad en la práctica de actividades expresivas a través de la iniciativa personal, trabajando como se muestra en la tabla 33 sobre la sexta competencia clave, además de perseguir el desarrollo emocional y personal por medio de la expresión corporal. La intervención de la música en este bloque parece de nuevo justificada pues como subraya Lacárcel (2003), el individuo comprende una dimensión biológica y psicológico-emocional en la que la música representa una influencia para la totalidad del cuerpo, la mente, la emoción y el espíritu, y por este motivo la combinación de música y movimiento parece apropiada. Asimismo, Juslin y Lindström (2015) enfatizan el poder que la música ejerce en las emociones, puesto que se ha comprobado que tanto en las intenciones expresivas de los intérpretes como en la percepción de la emoción de los oyentes, pueden verse reflejadas numerosas características musicales.

Para concluir con el análisis de las relaciones entre los parámetros del currículo que facilitan la evaluación del proceso aprendizaje, cabe destacar que a pesar de que el bloque 2, 4 y 5¹⁸ no han sido incluidos en la selección realizada por no contener material

¹⁸ Estas relaciones pueden consultarse en documento puente realizado por Cantó et al. (2015): <https://bit.ly/3N4qih8>

vinculado directamente al movimiento musicalizado, sí pueden establecerse ciertas ventajas de la unión de música y movimiento en la consecución de los logros planteados en estos tres bloques.

Por una parte el bloque 2, basado en las habilidades motrices, coordinación y equilibrio se vería favorecido a través del movimiento a partir de la audición musical entre otros aspectos, en la aplicación de la coordinación, la adaptación del equilibrio-estático-dinámico o la perseverancia ante el esfuerzo, la flexibilidad o el control de la ansiedad.

Por lo que respecta al bloque 4, centrado en la actividad física y la salud, la combinación de las disciplinas protagonistas de este estudio contribuiría de forma general a la utilización de hábitos posturales saludables además de mejorar la resistencia cardiorrespiratoria y aeróbica de los individuos, pues la propuesta pedagógica que se presenta requiere de actividad corporal continuada durante las sesiones dedicadas a la audición musical.

Por último, en el bloque 5, correspondiente a los juegos y actividades deportivas, se proponen la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo que contribuyen a la adquisición de la competencia de aprender a aprender y al sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, así como el control de la expresión de sentimientos y emociones en conflictos. De esta forma, puesto que el recurso que se propone crear en este estudio requiere del consenso por parte del alumnado en la elección de los movimientos, las situaciones de conflicto por diversidad de opiniones son dadas a aparecer, por lo que su resolución contribuiría también al logro de parte de los objetivos relacionados con el aprendizaje cooperativo de este último bloque del área de la Educación Física.

III. MARCO METODOLÓGICO

III. MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 3. Diseño y desarrollo de la investigación I: La situación actual de la audición musical en la etapa de Primaria

En este capítulo, se ha diseñado y validado un cuestionario que ha sido aplicado a los docentes de música de los centros públicos, concertados y privados de educación Primaria de la provincia de Valencia, con el propósito de abordar los objetivos propuestos. A través del cuestionario se conocen aspectos relativos a las creencias de los maestros sobre la audición musical en Primaria, además de vislumbrar cuáles son los procedimientos que se siguen al trabajarla dentro de la clase ordinaria y recoger cuáles son los recursos y el repertorio más utilizado en sus aulas. A continuación se expone el proceso de elaboración, aplicación y análisis del instrumento, así como los resultados obtenidos y la discusión correspondiente.

1. Método

En la elección del instrumento de recogida de información más apropiado a esta investigación, se han contemplado tanto las ventajas como las limitaciones de los más significativos, escogiendo finalmente el cuestionario como la mejor opción. La posibilidad de acceder a un gran número de sujetos es, sin duda, la ventaja más significativa de este instrumento, puesto que permite conseguir un mayor grado de estandarización que otros métodos.

Entre las limitaciones, destaca la relación impersonal que se establece entre los sujetos participantes y la investigadora, lo cual dificulta la aclaración de las intenciones de los ítems propuestos, al mismo tiempo que repercute en un menor compromiso por parte de

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

los sujetos investigados en la respuesta del cuestionario a nivel general y de cada una de las preguntas a nivel particular (Padilla, 2002).

Debido a las particularidades del instrumento escogido resulta necesario que el proceso de diseño sea estructurado y riguroso, para obtener las máximas garantías posibles en la construcción de conocimiento científico.

El propósito de este cuestionario es la consecución de los objetivos de la investigación. Así, se pretende conocer las opiniones y conocimientos del profesorado de música de Educación Primaria sobre la audición musical, además de saber cuál es la realidad escolar respecto a los usos del musicograma y musicomovigrama como recursos didácticos en el trabajo de la audición musical.

2. Temporalización

A continuación se presenta la temporalización seguida en el diseño e implementación del instrumento en la tabla 34.

Tabla 34

Cronograma del Estudio I: La situación actual de la audición musical en la etapa de Primaria

FASES	2020												2021											
	E	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D		
FASE 0. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA																								
FASE 1. DISEÑO DEL CUESTIONARIO																								
ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LOS PROFESORES																								
IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN Y DE LA MUESTRA																								
VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO POR LOS EXPERTOS																								
FASE 2. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO																								
APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO																								
RECOGIDA DE DATOS																								
FASE 3. EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO																								
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS																								
INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS E INFERENCIAS																								

3. Diseño y validación del instrumento

En este apartado se concretan aspectos sobre la metodología empleada para llevar a cabo el primero de los estudios de esta tesis, cuyo elemento principal es un cuestionario implementado entre los maestros y maestras de música de la provincia de Valencia. En primer lugar se describe el diseño, después se explican los procedimientos para la recogida de datos, las técnicas de análisis y, para finalizar, las poblaciones y muestras.

Se ha optado por una estrategia de complementación, que combina métodos de orientación cuantitativa, que pretende describir las variables de interés y hacer las comparaciones necesarias, y métodos de orientación cualitativa, para complementar la información obtenida siguiendo el método cuantitativo.

En este sentido, se pueden distinguir tres fases diferentes en el estudio. La primera corresponde a una fase exploratoria donde se procedió a la revisión de la literatura existente relativa al tema y se delimitaron las dimensiones y variables del estudio. En segundo lugar se procedió a realizar la fase descriptiva-analítica, donde se elaboró el instrumento para la recogida de información de los docentes, se validó el instrumento, se identificó la muestra, se confeccionó la base de datos y se realizó el envío del cuestionario. Esta fase concluyó con el análisis e interpretación de los datos obtenidos. Finalmente en la fase evaluativa se procedió a la valoración de los resultados y a la elaboración de las conclusiones.

Como se ha comentado anteriormente, se ha optado por converger información cuantitativa y cualitativa simultáneamente para llevar a cabo este estudio sobre la audición musical en Primaria y así conocer cuál es su situación actual en esta etapa. Este estudio persigue conocer las opiniones y conocimientos sobre audición musical del

profesorado especialista de música que actualmente imparte la asignatura de primero a sexto de Primaria. Además, el cuestionario pretende conocer que recursos didácticos son los más utilizados para la audición de música en el aula, insistiendo especialmente en el musicograma, musicomovigrama y la expresión corporal como recursos didácticos para la audición activa.

El instrumento se ha diseñado siguiendo unos criterios básicos como la sencillez, precisión y concreción de los ítems que lo componen, así como la discreción y preservación del anonimato en el manejo de la información recabada.

Una primera versión del cuestionario fue revisada por profesionales expertos procedentes del ámbito de la educación, tanto a nivel primario como docentes del ámbito universitario, de los cuales se obtuvieron las oportunas observaciones y rectificaciones concernientes a distribución de ítems, matices en la redacción de los mismos y aclaraciones en las opciones de respuesta, que conformaron el cuestionario definitivo.

Las variables de información y clasificación permiten la estructuración del cuestionario configurando los distintos ítems que lo componen. Se ha procedido a la categorización de los mismos, indicando el orden de la variable en el cuestionario, el nombre que se le otorga en la configuración de la base de datos, la etiqueta que indica la variable en cuestión y los valores y categorías asignados a cada una. Las variables de clasificación de la muestra son:

- 1) Centro de trabajo actual
- 2) Localidad
- 3) Nivel en el que impartes docencia
- 4) Edad
- 5) Sexo

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

- 6) Años de docencia en la especialidad
- 7) Estudios realizados
- 8) Hábito de escucha de música en tiempo libre y en su caso:
- 9) Tipo de música que escucha en el tiempo libre.

En la tabla 35 se especifican las variables descriptivas que permiten una primera clasificación de la muestra, seguidas de las variables relativas a la educación auditiva en la enseñanza Primaria, con un total de 33 ítems que recogen la información relativa a las diversas variables del estudio.

Tabla 35

Estructura del cuestionario para valorar la actitud y el conocimiento del profesorado de música de Primaria de la provincia de Valencia sobre la audición musical y su aplicación en el aula

DIMENSIONES	NOMBRE	ÍTEMS
Variables de clasificación	Centro de trabajo actual, localidad, nivel en el que imparte docencia, edad sexo, años de docencia en la especialidad, estudios realizados, escucha de música en el tiempo libre, tipo de música que escucha.	9 (1 - 9)
DIMENSIÓN A	La educación auditiva en la enseñanza Primaria: Praxis de los docentes.	13 (10 - 21)
DIMENSIÓN B	La educación auditiva en la enseñanza Primaria: Juicio de los docentes.	11 (22-32)
TOTAL		33

Por lo que respecta a la tipología y caracterización de las preguntas, el cuestionario contiene preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas. En este sentido, se ha optado mayoritariamente por las preguntas cerradas puesto que al contener respuestas excluyentes o de grado de importancia facilitan la tarea a los encuestados, incluyendo en este grupo tanto a las preguntas con respuestas dicotómicas, como las preguntas con varias opciones de respuesta en las que se puede marcar más de una alternativa.

- Dimensión A: contiene preguntas sobre la educación auditiva y el trabajo del maestro en el aula de Primaria que permiten definir la praxis en materia de audición musical de cada docente. Se utilizan preguntas cerradas en las que se les presentan diversas opciones a elegir entre una o varias de ellas dependiendo de la naturaleza del aspecto examinado. Las preguntas 10, 12, 13, 14, 15a, 19 permiten además escribir otro tipo de respuesta diferente a las opciones dadas por la investigadora.
- Dimensión B: matiza y concreta la opinión de los encuestados respecto a algunos de los principales aspectos a tener en cuenta en la planificación de las actividades de audición musical en educación Primaria. Se utiliza una escala Likert de 4 puntos que oscila entre el totalmente en desacuerdo (1) y el totalmente de acuerdo (4)

Cabe señalar que en el último bloque de preguntas referidas al juicio de los docentes respecto a la audición musical en la etapa de Primaria, se han utilizado la escala de tipo *Likert* con el objetivo de cuestionar a los participantes sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada declaración. En relación a las preguntas semiabiertas de la Dimensión A, estas son interesantes puesto que añaden alternativas no incluidas en el cuestionario que pueden enriquecer el análisis del mismo. Las preguntas abiertas solo se han utilizado en la caracterización de la muestra para que el sujeto participante pueda aportar sus datos si así lo desea.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

El cuestionario se proporcionó a los docentes vía telemática. Se recurrió a los correos corporativos de los docentes facilitados en las páginas web de los centros escolares, donde se realizó el envío del cuestionario adjunto a un texto explicativo que ponía en situación al participante y le informaba del procedimiento a seguir. El cuestionario se realizó utilizando la plataforma *GoogleDocs*.

3.1 Selección de la muestra

La población a la que se dirige el cuestionario es el conjunto de maestros de música de la etapa Primaria de los centros de gestión pública, concertada y privada de la provincia de Valencia. Para acceder a esta población se utilizó la *Guia de Centres Docents* publicada por la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport*¹⁹, de la que se extrajo un total de 733 centros. De este total, 477 centros son de titularidad pública y el resto, 256 son de titularidad concertada o privada.

Durante el reparto de los cuestionarios, resultó necesario conocer la plantilla real de los centros, puesto que algunos de ellos poseían dos especialistas en educación musical y otros no tenían ningún docente de música adscrito o lo compartían con otro centro en calidad de plaza itinerante. En este sentido, se encontraron centros con el supuesto de dos docentes especialistas en música, mientras que por otra parte, otros no tenían ningún docente de esta especialidad adscrito a su centro, quedando la población en un total de 733 docentes.

En la consulta de estas adscripciones se ha recurrido a la plantilla orgánica de centros publicada para el curso 2020- 2021 en la Resolución de 18 de noviembre de 2020, de la

¹⁹ Información obtenida en la dirección <https://ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/guia-de-centros-docentes>

Dirección General de Personal Docente, por la que se recoge el catálogo de unidades y las creaciones, supresiones y modificaciones de puesto de trabajos docentes, y se publica la plantilla orgánica del cuerpo de maestros de los centros docentes públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Infantil y Primaria y Educación especial, de titularidad de la Generalitat.²⁰

La muestra seleccionada fue inicialmente del 100 % de la población, es decir, toda la población recibió un cuestionario. No obstante, fueron contestados 334 cuestionarios, suponiendo un 45,56 % de la misma, distribuidos por comarcas tal y como se señala en la tabla 36. Por tanto, se trata de una muestra autoseleccionada o de respuesta voluntaria, ya que fueron los maestros y las maestras los que decidieron participar en el estudio. Esto implica un posible sesgo al inferir parámetros poblacionales a partir de medidas muestrales, por lo que tan solo se podría sacar conclusiones sobre la muestra recogida. Sin embargo, no es posible conocer a través de estudios previos la distribución de la población en las variables estudiadas, imposibilitando juzgar si la tasa de no respuesta supone un sesgo real. Así pues, teniendo en cuenta el porcentaje de participación, se asume que la muestra obtenida se asemeja a una muestra aleatoria simple.

Tabla 36

Relación de docentes participantes por comarcas

COMARCA	N	n	%
Hoya de Buñol	16	4	25 %

²⁰ Información obtenida en la dirección https://dogv.gva.es/datos/2020/11/27/pdf/2020_10078.pdf

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Valle de Cofrentes	3	0	0 %
Rincón Ademuz	1	0	0 %
La costera	26	16	61.53 %
La Canal del Navarrés	7	3	42.87 %
Camp de Túria	45	19	42.22 %
Camp de Morverdre	29	16	55.17 %
La plana-Utiel-Requena	14	8	57.14 %
Ribera Baixa	28	16	57.14 %
Ribera Alta	76	37	48.68 %
Safor	56	38	67.85 %
Serranía	8	6	75 %
La Vall d'Albaida	33	19	57.57 %
Horta Sud	51	27	52.94 %
Horta Nord	69	23	33.33 %
Horta Oest	99	32	37.37 %
València	172	65	37.79 %
Total	733	334	45.56 %

4. Aplicación

El proceso de aplicación del cuestionario tuvo lugar entre el 16 de noviembre de 2020 al 19 de septiembre de 2021. Debido a la imposibilidad de visitar los centros para facilitar el cuestionario a los docentes por la pandemia que afectaba a la totalidad del territorio español, se decidió utilizar las posibilidades que ofrecen las TIC para difundir el cuestionario en formato digital a los centros. Para ello, se utilizó la herramienta Formularios de *Google*, que permite enviar el cuestionario a través de un enlace al correo electrónico de la población, y una vez contestado, reenvía de forma automática la respuesta a la investigadora.

Para acceder a las direcciones de correo electrónico se utilizó la guía de centros docentes nombrada anteriormente, donde se encuentran la totalidad de las direcciones de correo de los centros, tanto público, concertados como privados. En un primer envío se utilizaron estas direcciones remitiendo el cuestionario a todos los centros educativos a la atención de los docentes de música de Primaria.

Tras dos meses de espera, y ante la poca participación en el estudio, se decidió redefinir el envío consultando la dirección de correo de cada sujeto en concreto a través del apartado que recoge la información del profesorado en las páginas webs de los centros, evitando así el posible corte que los equipos directivos hacían al redirigir el correo a sus docentes en el primer envío.

Esta segunda remesa fue más fructífera en lo que a respuestas recibidas se refiere, sin embargo, para asegurar la participación de más docentes en el estudio, un último intento consistió en contactar telefónicamente con los centros explicando en qué consistía el

estudio y solicitando a la persona encargada del correo corporativo del centro que lo reenviara al docente especialista en música.

Después de cerrar la recepción de respuestas, parece interesante resaltar la facilidad que los formatos digitales ofrecen tanto en el envío de cuestionarios como en la participación en ellos, y si bien es cierto que el carácter impersonal del cuestionario como instrumento de recogida de información es una de sus limitaciones y además se acentúa más con el uso de las TIC, encontramos multitud de ventajas que hacen de este un recurso muy significativo para esta investigación.

En primer lugar, permiten realizar envíos de forma masiva y rápida, al mismo tiempo que aseguran que la recepción del mismo sea inmediata permitiendo así empezar a analizar los resultados a pesar de no tener toda la muestra al completo. Además, reduce costes, facilita la manipulación de los resultados, asegura el anonimato de los participantes y comporta una mayor comodidad para el encuestado puesto que puede contestar cuando en cualquier momento y desde cualquier dispositivo con acceso a internet.

Durante todo el proceso se realizó un seguimiento de la participación, siguiendo un criterio de zonificación, entendiendo como zona común a los centros su pertenencia a las diferentes comarcas que componen la provincia de Valencia: Hoya de Buñol, Valle de Cofrentes, Ademuz, La costera, La Canal del Navarrés, Camp de Túria, Camp de Morverdre, La Plana-Utiel-Requena, Ribera Baixa, Ribera Alta, Safor, Serranía, La Vall d'Albaida, Horta Sud, Horta Nord, Horta Oest y València.

5. Técnicas de análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos a través del cuestionario se ha utilizado el programa de cálculo *Microsoft Excel* y el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics*, en su versión 28. Seguidamente se comentan algunas consideraciones a tener en cuenta antes de la exposición de los resultados.

En este análisis no se contemplan datos ausentes puesto que el cuestionario está compuesto íntegramente por preguntas de participación obligatoria excepto por una de ellas referente al conocimiento de los recursos para trabajar la audición musical en el aula por parte de los docentes. Por ello, los porcentajes de no respuestas son nulos, sin embargo, cabe prestar atención a este caso en particular.

La variable 15b corresponde a una pregunta abierta de desarrollo que debe de contestarse en caso de que la variable anterior haya sido respuesta afirmativamente. Por ello, en esta variable sólo responden los participantes que previamente en la variable 15a habían contestado que conocían las distintas técnicas y metodologías más novedosas para trabajar la audición musical, y el resto se categorizan como no utilizan-no contestan.

6. Análisis y resultados

En este apartado se presentan los resultados extraídos del cuestionario utilizado. En un primer momento se exponen de forma descriptiva univariante los datos obtenidos para a continuación realizar un análisis inferencial bivariante en el que se establecen relaciones estadísticas entre las distintas variables.

6.1 Análisis univariante

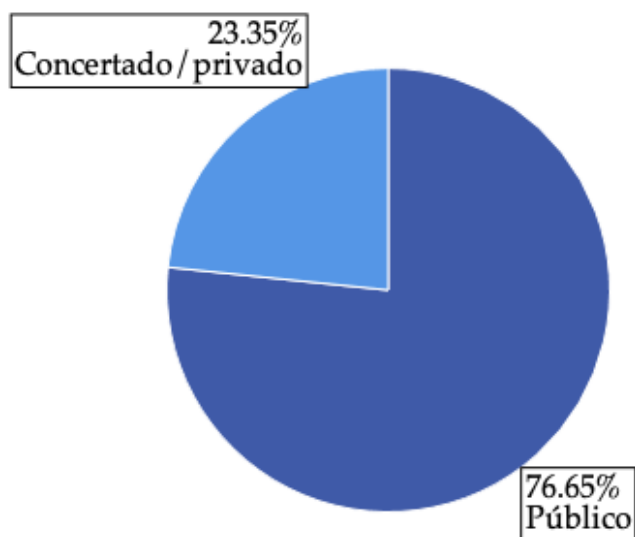
A continuación se muestra una descripción univariante de las variables del cuestionario, que incluye tanto los datos descriptivos de la muestra como las respuestas relativas a la Dimensión A, La enseñanza auditiva en la Educación Primaria.

En este subapartado se analizan las variables de clasificación de la muestra del cuestionario, destacando los rasgos más significativos del profesorado encuestado:

a) Variable 1. Centro de trabajo

En primer lugar los docentes encuestados indican si el centro donde trabajan es de titularidad pública o por el contrario es un centro concertado o privado (figura 6). En este sentido cabe destacar que casi un cuarto de los cuestionarios recibidos pertenecen a docentes de la escuela concertada o privada, siendo muy positiva esta participación para la investigación al representar a toda la comunidad educativa independientemente del tipo de centro, ya que la *Comunitat Valenciana* es la cuarta comunidad autónoma con más centros educativos con esta titularidad, según una encuesta de financiación de la enseñanza privada durante el curso 2014-2015 realizada por el INE²¹.

²¹ <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p122/2015/p01/l0/&file=02004.px#!tabs-tabla>

Figura 6*Titularidad de los centros***b) Variable 2. Localidad**

En la segunda pregunta se pedía a los docentes que especificaran la comarca de la provincia de Valencia donde se ubica el centro de trabajo en el que impartían clase durante el año escolar 2020-2021.

Tabla 37*Participación de los docentes por comarcas*

	Frecuencia	Porcentaje
Hoya Buñol	4	1.2
Costera	16	4.8
Canal Navarrés	3	.9
Camp Túria	19	5.7

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Camp Morverdre	16	4.8
Plana Utiel Requena	9	2.7
Ribera Baixa	16	4.8
Ribera Alta	37	11.1
Safor	37	11.1
Serranía	5	1.5
Vall d'Albaida	19	5.7
Horta Sud	27	8.1
Horta Nord	23	6.9
Horta Oest	38	11.4
València	65	19.5
Total	334	100.0

Como se aprecia en la tabla 37, la mayor tasa de respuestas ha sido de docentes que trabajan la comarca de Valencia, si bien es cierto que es la zona más numerosa en cuanto a centros públicos y concertados/privados se refiere, seguida por los docentes de l'Horta Oest y la Ribera Alta y Baixa. Cabe destacar la falta de respuesta por parte de los docentes del Vall de Cofrents y el Racó d'Ademús, aunque suponen un impacto menor puesto que al ser territorios con poca densidad de población, tan solo existen un total de cuatro centros entre las dos comarcas.

c) Variable 3. Nivel en el que se imparte docencia

Del total de los docentes, la inmensa mayoría manifiestan tener horas de docencia directa en más de un nivel de Primaria durante el curso escolar 2020-2021. Esta mayoría viene representada por el 95.2 % de la muestra, mientras que el 4.8 % restante dan la materia de música en un solo curso de la etapa Primaria.

Este hecho demuestra que los docentes de música deben ser profesionales con gran capacidad de adaptación a los diferentes niveles de la etapa Primaria, presentando los contenidos propuestos por el currículum de forma apropiada a cada nivel. Además,

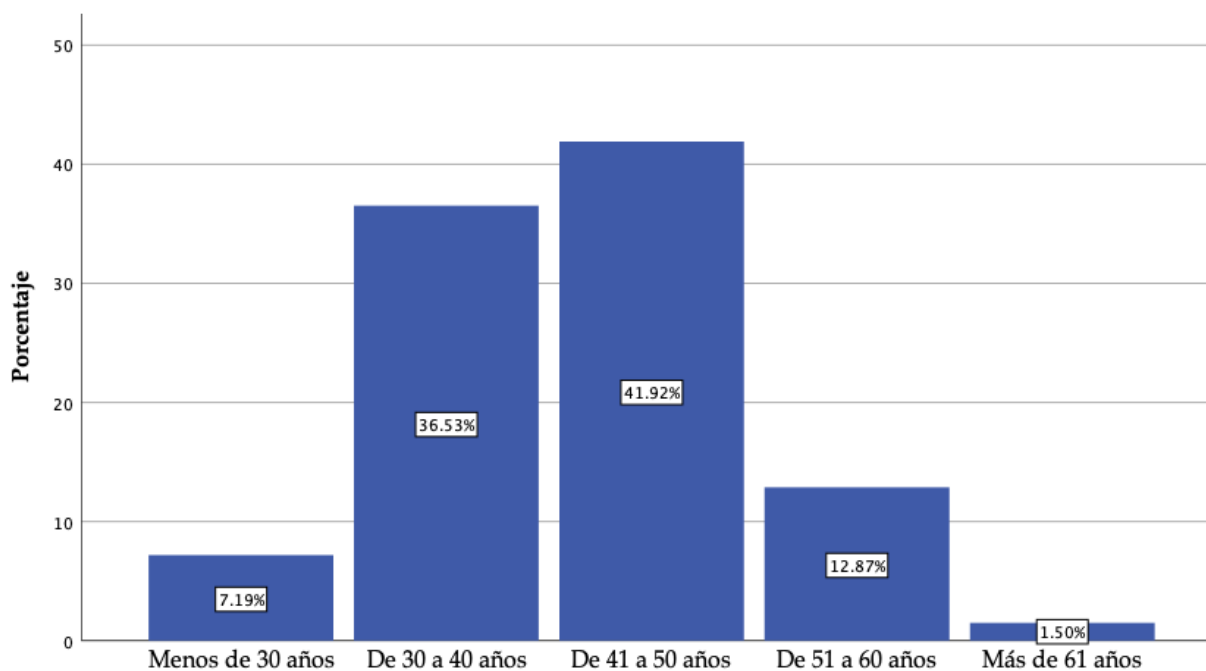
resulta interesante señalar que desde la materia de música, se puede realizar una clara visión lineal del progreso del alumnado en la adquisición de las competencias y contenidos requeridos al finalizar la enseñanza en este período.

d) Variable 4. Edad

Por lo que respecta a la edad de los participantes en el estudio, se observa un claro predominio de respuesta en los docentes entre los 30 y los 50 años, y una escasa participación de docentes mayores de 61 años (figura 7). Este hecho puede deberse al formato digital del cuestionario, el cual produzca rechazo por parte de los usuarios poco alfabetizados en las nuevas tecnologías.

Figura 7

Edad de los docentes participantes



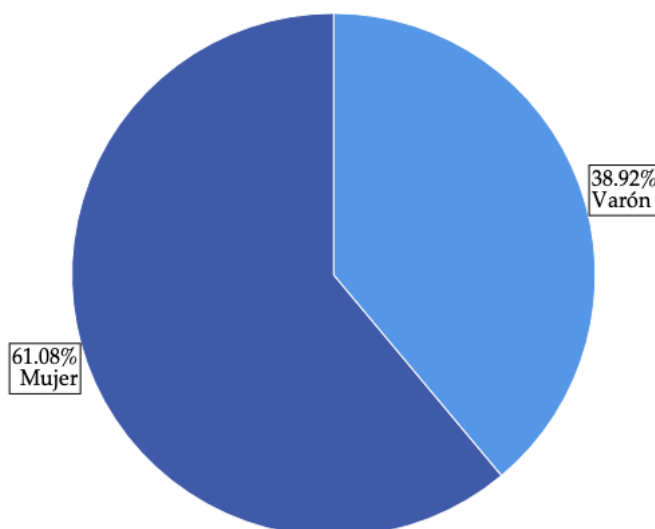
La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

e) Variable 5. Sexo

Del total de docentes participantes en el estudio, la mayor parte son de sexo femenino, representado por el 61.1 %, mientras que el 38.9 %, es decir los 130 sujetos restantes son varones (figura 8).

Figura 8

Sexo de los participantes



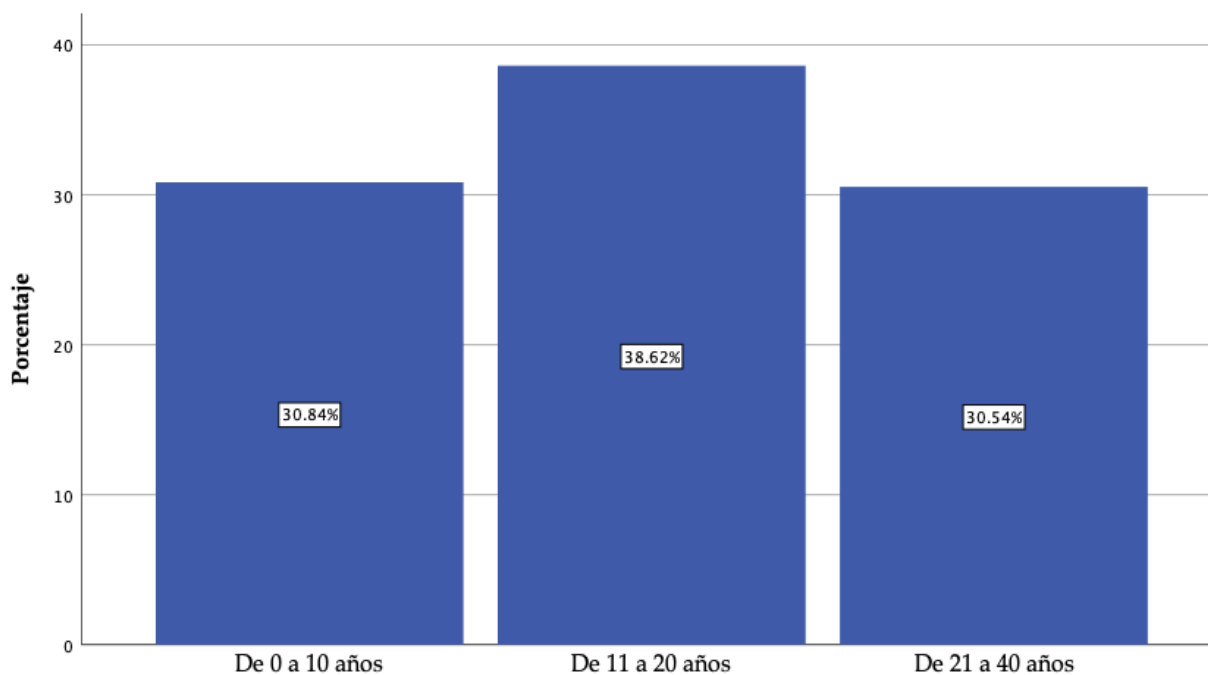
f) Variable 6. Años de docencia en la especialidad

Independientemente de la edad de los encuestados, también se les ha preguntado por sus años de experiencia profesional en la especialidad de música (figura 9), predominando

las respuestas de los docentes con una experiencia entre los 11 y 20 años en la especialidad.

Figura 9

Experiencia docente en la especialidad de música



g) Variable 7. Estudios realizados

Para conocer la formación de los docentes, se ha preguntado por su nivel de formación académica, donde un 55.1 % indica tener formación en conservatorio, bien de grado profesional o de grado superior, y un 15.9 % son, además de diplomados o graduados en magisterio, licenciados en otra materia (tabla 38). Por otra parte, cuatro de los encuestados están actualmente realizando estudios de doctorado.

Tabla 38

Formación de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Diplomatura o grado de magisterio	121	36.2
Licenciatura o grado diferente al de magisterio	8	2.4
Estudios en conservatorio profesional o superior	18	5.4
Magisterio y estudios en conservatorio	138	41.3
Magisterio. conservatorio y licenciatura	28	8.4
Magisterio y licenciatura	17	5.1
Estudios de doctorado	4	1.2
Total	334	100.0

h) Variable 8 y 9. Escucha de música en el tiempo libre y tipos de música

Los encuestados debían indicar si escuchaban música en su tiempo libre, siendo la gran mayoría respuestas afirmativas, frente a un 1.5 % que indicó que no lo hacía. Además, aquellos que contestaron que sí, especificaron en la siguiente pregunta el tipo de música que escuchaban, siendo los géneros con más adeptos la música clásica, el pop y el rock.

En menor medida, otros docentes se decantan por el *jazz*, el *indie* y la música tradicional valenciana. Los géneros menos nombrados son el blues, la música celta, las bandas sonoras, el *heavy metal*, la música electrónica y el *house*, la música instrumental para bandas, el flamenco, la ópera, los géneros latinos y la música coral.

Resulta interesante destacar el poco interés mostrado por géneros como el reguetón o la música urbana, solo escogidos por una persona como tipo de música que escucha habitualmente y por otra parte, rechazados concretamente por dos de los participantes que señalan que les gusta todo tipo de música menos el reguetón.

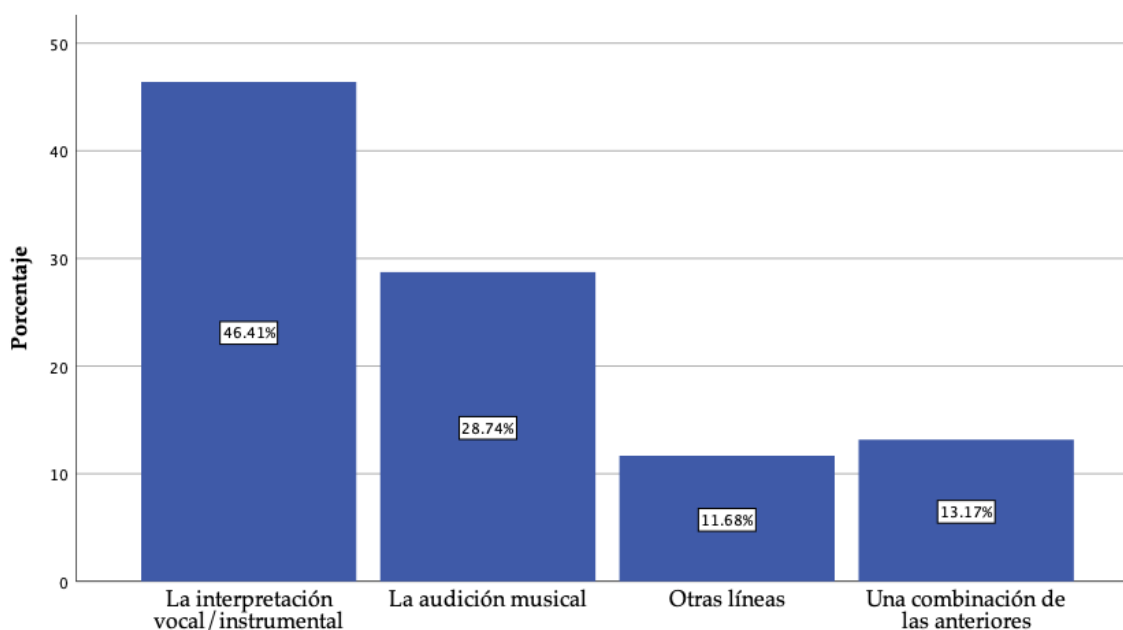
Seguidamente se analizan las variables referentes a la dimensión A: La educación auditiva en educación Primaria.

i) Variable 10. Línea maestra

Los resultados que se reflejan en la figura 10 indican que la interpretación vocal e instrumental es la línea maestra que vertebra el área de música preferida por los maestros y las maestras objeto de estudio. En segundo lugar, se ha escogida la audición musical con un 28.74 % y el resto ha añadido otras líneas como la danza y el movimiento, y alrededor de un 14 % han sugerido que debe ser una combinación de las anteriores. Además, cabe destacar que ninguno de los docentes ha seleccionado únicamente la historia de la música como línea maestra vertebradora de la asignatura.

Figura 10

Línea maestra que vertebra el área de música



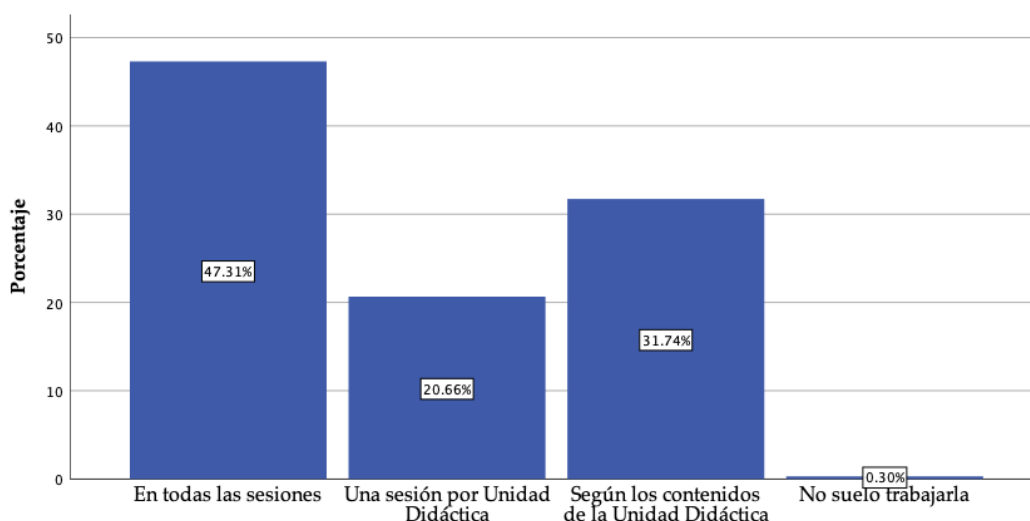
j) Variables 11-14. Trabajo de la audición musical

Tras saber las líneas maestras más escogidas, se ha procedido a conocer aspectos relativos al trabajo de la audición musical en el aula de música, desde su frecuencia, su origen, el protagonismo de la actividad o el tipo de agrupamiento utilizado.

Así, un 47.31 % de los docentes la trabajan en todas las sesiones, mientras que un 31.47 % lo hacen siguiendo los contenidos de la unidad didáctica en la que se encuentran en ese momento y un 20.66 % dedican una sesión en cada unidad didáctica a la audición musical (figura 11). Resulta significativo que tan solo uno de los docentes (0.3 %) asegura no trabajar la audición musical, por lo que, ante esta declaración en la que un 99.7 % de la población estudiada, independientemente de la frecuencia, incluye la audición musical entre sus contenidos, creemos que el recurso que vamos a crear será de gran ayuda la hora de trabajar este aspecto.

Figura 11

Frecuencia de trabajo de la audición musical

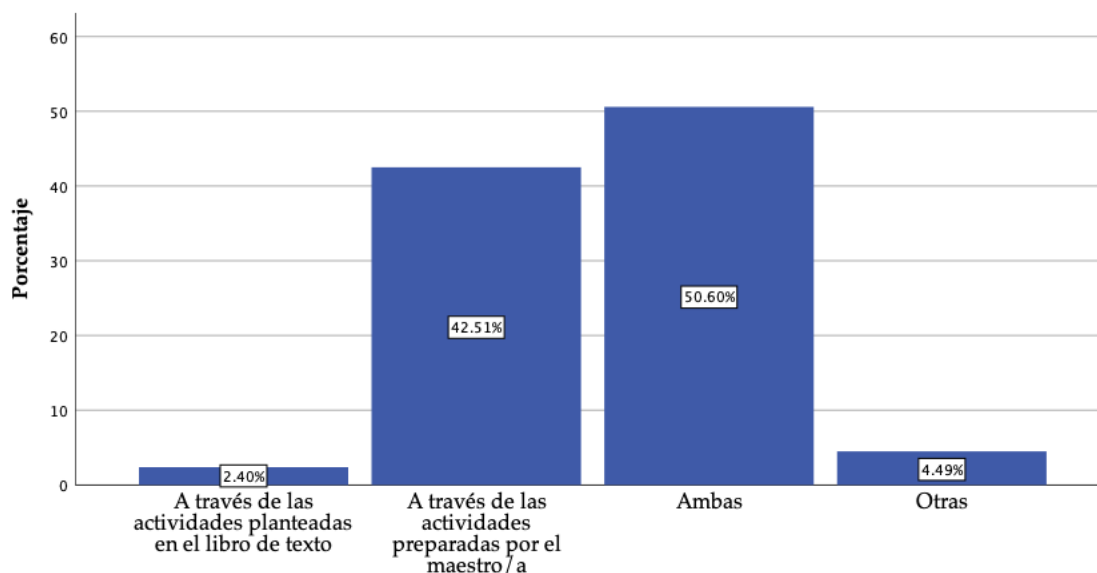


Se ha querido conocer también en qué soportes se apoyan los docentes en la preparación de las actividades de audición musical, si bien utilizan las actividades proporcionadas por el libro, si las preparan ellos mismos, o si bien combinan ambas opciones.

Un 50.60 % indican que utilizan tanto las actividades planteadas en el libro de texto como las que preparan ellos mismos, y un 42.51 % afirman que son ellos/as mismos los que preparan sus propias actividades de audición musical (figura 12). Un porcentaje menos, representado por 8 encuestados, utilizan únicamente las actividades de audición musical presentadas en los libros de textos.

Figura 12

Forma en la que se trabaja la audición musical



Siguiendo esta línea, se ha preguntado a los encuestados por el tipo de planteamiento que utilizan en las actividades de audición, distinguiendo entre un planteamiento en el

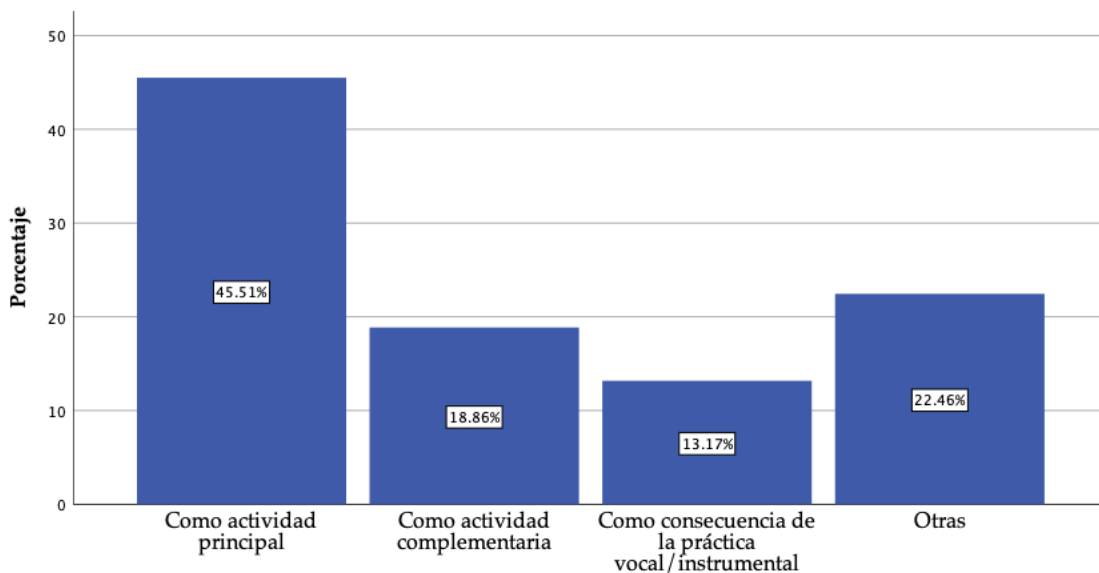
La utilización del *musicbodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

que la audición sea la actividad principal, otro planteamiento en el que se plantea como una actividad complementaria o bien como consecuencia de la práctica vocal / instrumental.

Desde nuestro ámbito de estudio, resulta interesante comprobar que el 45.51 % de los maestros plantea la audición musical como una actividad principal, apostando por una verdadera educación auditiva, cobrando así más importancia el objeto de estudio de esta investigación (figura 13). Por contrapartida, el 18.86 % lo hacen como actividad complementaria, siendo otro el objetivo principal de la actividad o un 13.17 % como consecuencia de la práctica vocal o instrumental.

Figura 13

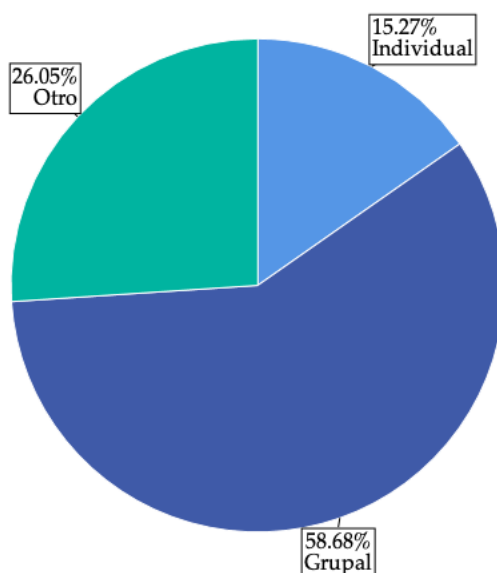
Tipo de actividad utilizada



Finalmente, con el fin de conocer la manera que tiene los docentes de plantear las actividades de audición, bien a nivel individual, potenciando la escucha analítica, o a nivel grupal, donde el análisis es colectivo. Así, el agrupamiento en las actividades de audición musical es el siguiente (figura 14):

Figura 14

Tipo de agrupamiento



Como se puede observar en la figura 14, mayoritariamente los maestros/as plantean las actividades de forma grupal (58.68 %), mientras que un 15.27 % lo hace a nivel individual y el resto, un 26.07 % indica que, tras la pandemia, han tenido que variar los agrupamientos en el aula de música hacia actividades puramente de carácter individual, siguiendo los protocolos de actuación de los centros.

k) Variable 15 – 18. Conocimiento de técnicas y metodologías para trabajar la audición, del musicograma y del musicomovigrama.

Seguidamente, se ha procedido a averiguar qué técnicas y metodologías para trabajar la audición conocen los encuestados, y en primer lugar, respondiendo a si conocen las distintas técnicas y metodologías más novedosas para trabajar la audición musical, el 42.50 % no las conocen, un 40.4 % las conocen y las utiliza y 12 de los docentes asegura conocerlas pero no las utiliza (tabla 39). El resto, ha respondido que creen conocerlas pero no saben seguro si existen nuevas técnicas novedosas que desconocen.

Tabla 39

Conocimiento de las distintas técnicas y metodologías para trabajar la audición musical

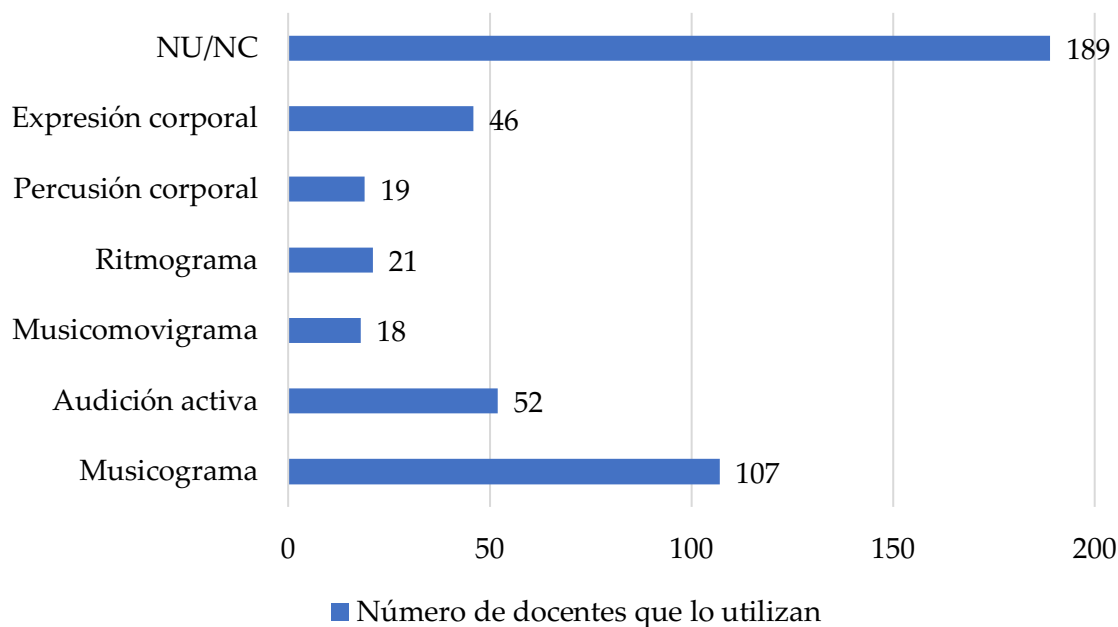
	Frecuencia	Porcentaje
Sí. las conozco pero no las utilizo	12	3.6
Sí. las conozco y las utilizo	135	40.4
No las conozco	142	42.5
Otras	45	13.5
Total	334	100.0

Tras indicar si las conocían o no y las utilizaban, se les animó a compartir qué metodologías y técnicas utilizaban. Este ítem se plasmó como una pregunta abierta para permitir a los docentes introducir todos aquellos recursos que creyeran convenientes y así descubrir nuevos métodos y conocimientos relativos a la didáctica de la audición.

Así, tras analizar la respuesta de cada encuestado, se han categorizado las respuestas más comunes y se detallan aquellos recursos que, a pesar de ser menos numerosos, pueden resultar interesantes para nuestro campo de investigación, siendo este el resultado:

Figura 15

Recursos utilizados por el profesorado en las sesiones de audición musical



En la categoría de audición activa también se han incluido aquellos ítems referidos a la escucha activa. Respecto a la categoría de percusión corporal, se han incluido los docentes que también se referían a ella como Percubody o Bodypercussion. La expresión corporal incluye ítems como el movimiento, la danza o la expresión con el cuerpo. En la categoría NU/NC, se han incluido a los docentes que no han contestado porque no utilizan las nuevas técnicas y metodologías para trabajar la audición musical, siendo este el grupo más numeroso (figura 15).

Como se puede observar, un gran número de docentes, correspondiente al 32 % de la muestra, asegura utilizar el musicograma habitualmente en sus clases. Además, un 15.56 % han especificado que utilizan las audiciones activas, mientras que alrededor del 6 % emplean técnicas como la percusión corporal, los ritmogramas y los musicomovigramas.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Cabe destacar que este último recurso, a pesar de ser novedoso e implicar el uso de las TIC, tiene poca representación en la muestra.

Asimismo, la expresión corporal es utilizada por 46 de los docentes, es decir, un 13.77 % de la muestra utiliza el movimiento y la danza en el trabajo de la audición musical. Teniendo en cuenta que del total de la muestra solo 145 docentes respondieron a la pregunta, la expresión corporal representaría el 31.7 % del total de las respuestas de los docentes que sí trabajan la audición musical, siendo entonces un porcentaje muy significativo que añade valor a esta investigación que pretende aunar la audición musical y la expresión corporal en un mismo recurso.

Algunos de los recursos menos nombrados por los participantes, que pueden resultar de interés para la didáctica de la música en general y para la didáctica de la audición en particular, son:

- | | | |
|---------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| -Diaporamas | -Mapas de audición | -Práctica vocal e instrumental |
| -Técnicas de motivación | -Dibujos animados | -Aprendizaje cooperativo |
| -Trabajo de las emociones | -Películas | -Narración |
| -Fichas audición | -Vídeos | -Polirítmias |
| -Dictados | -Expresión plástica | -Canto |
| -Relajación | -Juego Pentasaltófono | -Discantus |
| -Soundpainting | -Podcasts | -Dramatización |
| -Soundcloud | -Apps | -Análisis de paisajes sonoros |
| -Sonorama | -Audio cuentos | -Teatro sonidos |
| -Metodologías activas | -Juegos PDI | |
| -Pictogramas | -Tertulias dialógicas | |

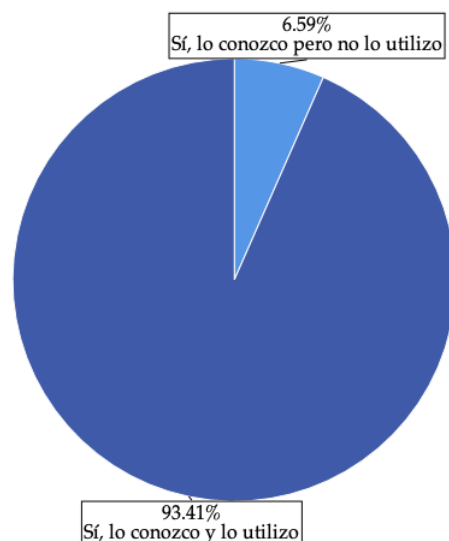
*-Música a l'escola**-Flat**-Instrumentos PAD**-Genially**-Herramientas TIC**-Imágenes agrupaciones**-Garageband**-Youtube**-Musescore**-Instrumentos PAI*

Por último, algunos de los maestros/as encuestados también añadieron los autores y pedagogos en los que se basaban para preparar sus sesiones de audición musical. Estos son: Orff, Dalcroze, Willems, Schaffer, Wuytack, Kodaly y Aschero.

Siendo el musicograma uno de los recursos más utilizado desde los años 70 para el trabajo de la audición musical, parece interesante saber si los docentes de la provincia de Valencia conocen y utilizan este recurso en sus clases. Observando el gráfico siguiente (figura 16), una gran mayoría, el 93.41 % de los encuestados lo conocen y lo utilizan y un 6.59 % sí lo conocen pero indican que no lo utilizan. La tercera opción, que indica que no conocen el musicograma, no ha sido seleccionada por ningún participante.

Figura 16

Conocimiento del musicograma

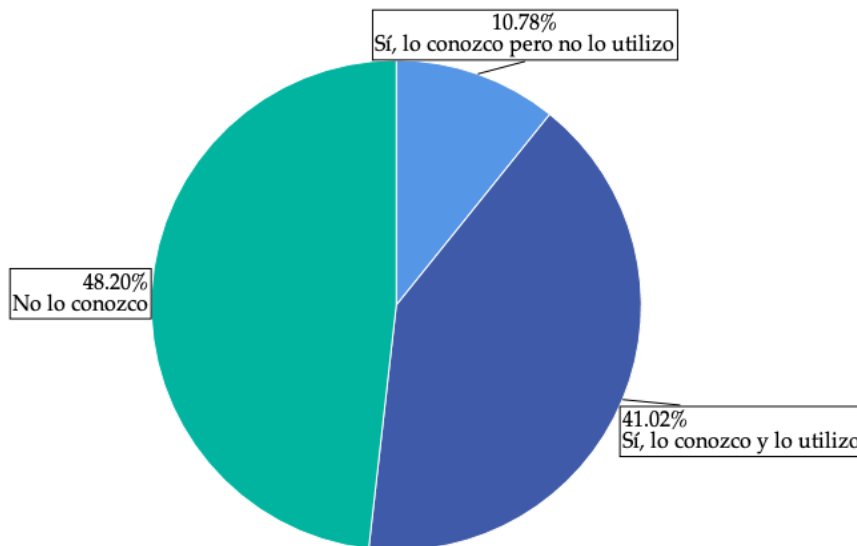


La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Asimismo, se ha preguntado por el conocimiento del musicomovigrama, un recurso más novedoso, y en esta ocasión cabe destacar que el 48.20 % no lo conoce, a pesar de las numerosas publicaciones que se han hecho al respecto en los últimos años, mientras que un 41.02 % sí lo conoce y lo utiliza (figura 17). El resto asegura conocerlo a pesar de que no lo utiliza. Esta información resulta muy valiosa para conocer cual es la verdadera realidad en las aulas respecto a la utilización de las nuevas técnicas y metodologías que van surgiendo y como los docentes en activo son conocedores de las mismas y en consecuencia las utilizan en sus clases.

Figura 17

Conocimiento del musicomovigrama

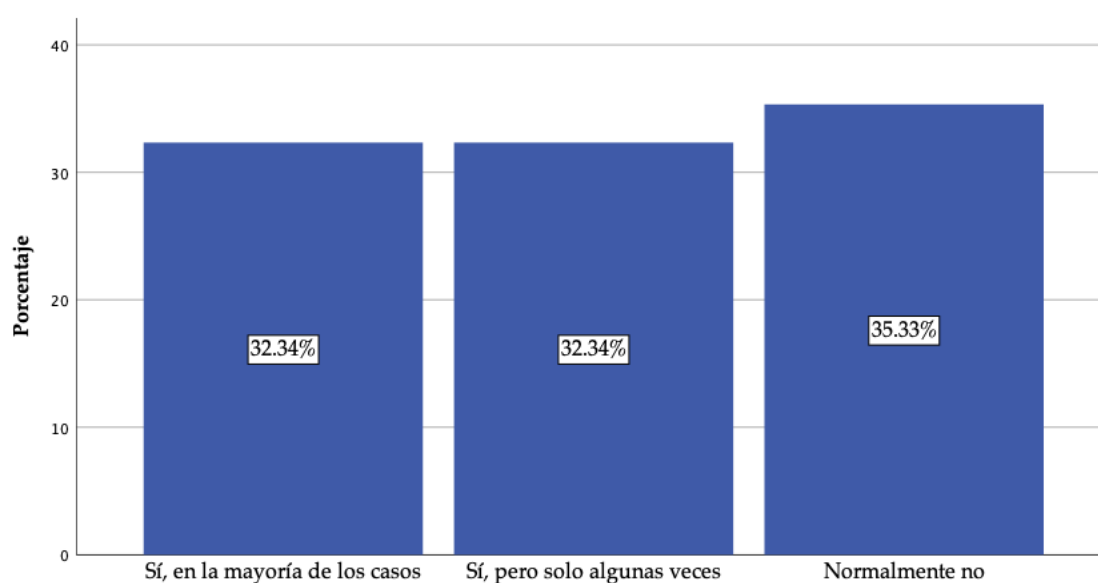


También se pretende conocer si los participantes utilizan algún modelo didáctico específico para trabajar la audición musical en el aula, obteniendo resultados muy equiparados, donde un 32.34 % sí lo utilizan en la mayoría de los casos y un mismo 32.34 % lo hacen solo algunas veces, mientras que un 35.33 % normalmente no utilizan ningún

modelo específico, por lo que es de suponer que el planteamiento dependerá de los objetivos propuestos para cada audición o de cómo aparecen planteadas las actividades en el libro de texto (figura 18).

Figura 18

Utilización de modelos didácticos específicos para el trabajo de la audición musical



1) Variable 19. Repertorio

Uno de los aspectos a tener en cuenta al planificar una actividad de audición musical es la elección del repertorio, que puede atender a las preferencias de los alumnos/as o por el contrario puede ser elegido por el docente siguiendo algún criterio pedagógico específico.

La cantidad de repertorio disponible es muy amplio, por lo que los docentes han detallado los géneros que más utilizan en sus actividades de audición musical,

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

destacando la música clásica, el rock, la música popular urbana y la música tradicional (figura 19).

Al ser esta una pregunta abierta, se han categorizado las respuestas para poder obtener datos más específicos, agrupando los mismos géneros dados en las diferentes respuestas en una misma categoría (figura 20). Es interesante resaltar la gran presencia que tiene la música clásica como repertorio elegido por los docentes, a pesar de que como veremos más adelante es un género poco conocido y escuchado por los alumnos/as.

Esta preferencia podría explicarse por la formación académica de conservatorio que tienen gran parte de los docentes, así como la amplia utilización de este repertorio en los libros de texto escolares. En cualquier caso, siendo que la música popular urbana es la que potencialmente podría incluir las identidades y preferencias de los estudiantes, tiene una representación menor con respecto al resto.

Figura 19

Repertorio utilizado en las actividades de audición musical

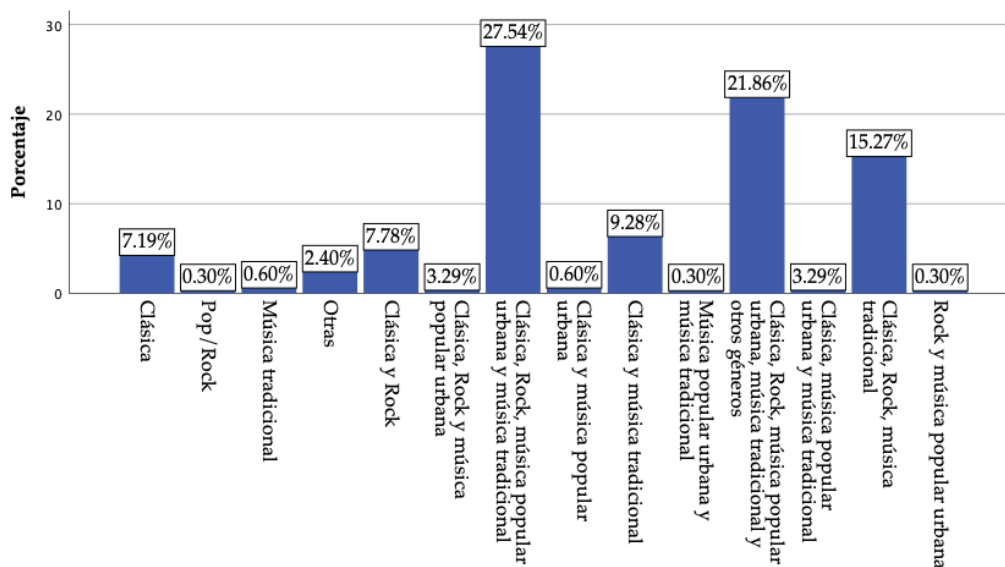
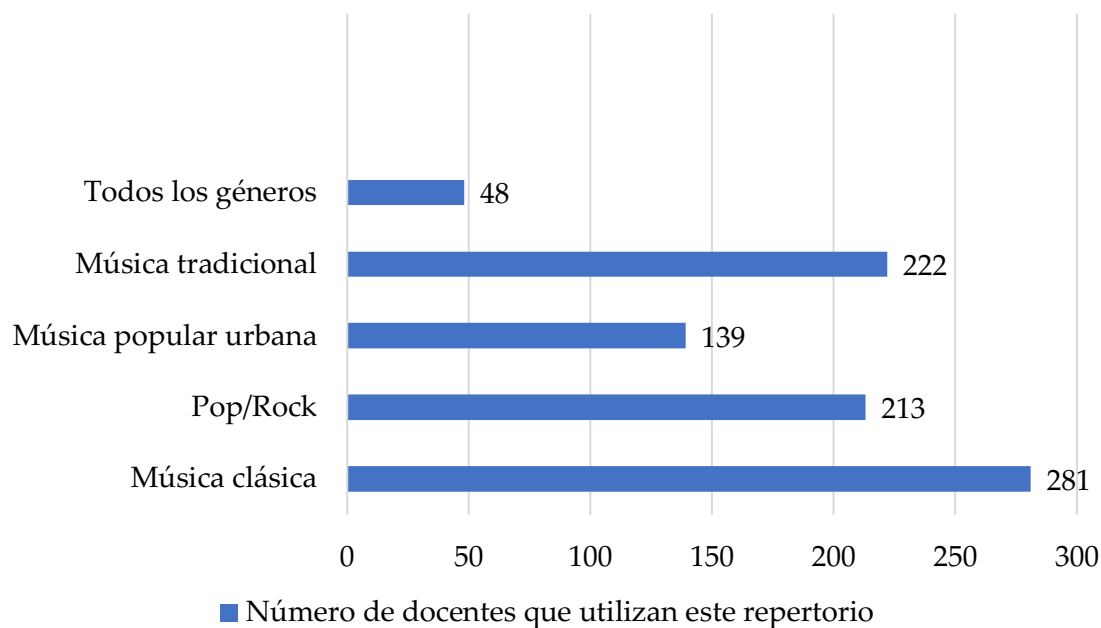


Figura 20

Repertorio utilizado en las sesiones de audición musical agrupado por géneros



En esta misma pregunta los participantes tenían la opción de añadir algún tipo de repertorio que utilizaran y no estuviera entre los propuestos en la encuesta. Así, algunos de los docentes añadieron que también utilizan música étnica, música popular valenciana, música de las culturas del mundo, de relajación, contemporánea, flamenco, *country*, rap, reggaetón, música latina, música infantil o folk.

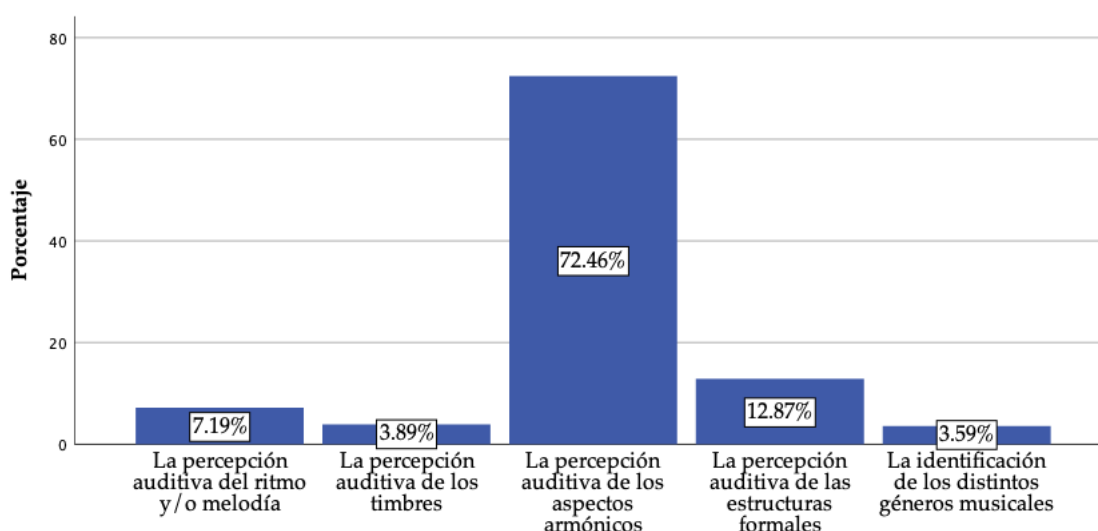
Otros indicaron que el repertorio que utilizan depende de los contenidos que se vayan a trabajar, de las necesidades e intereses de los estudiantes, de la unidad didáctica en la que estén en ese momento o del nivel del alumnado. Por otra parte, algunos maestros utilizan composiciones propias o interpretan ellos mismos la música en directo al piano, y otros coincidieron en la utilización de las bandas sonoras, o géneros como el jazz o el blues.

m) Variable 20. Aspecto de mayor complejidad

En lo referente a los aspectos de la audición que más dificultades de comprensión comportan para los alumnos, las respuestas de los docentes fueron las siguientes:

Figura 21

Aspectos relativos a la audición musical que comportan más dificultades para los alumnos/as



Como se puede observar en la figura 21, un 72.46 % señalan la percepción auditiva de la armonía como el aspecto que comporta más dificultades para los estudiantes, seguida de la percepción de las estructuras formales con un 12.87 %. El resto de los participantes reparten sus respuestas de forma muy equiparada entre la percepción del ritmo y la melodía (7.19 %), la percepción auditiva de los timbres (3.89 %) y la identificación de los distintos géneros musicales (3.59 %).

Teniendo en cuenta los aspectos con mayor número de respuestas, se hace necesario incorporar estrategias para mejorar su adquisición, incorporando los avances en investigación de la didáctica de la audición publicados los últimos años, facilitando así la

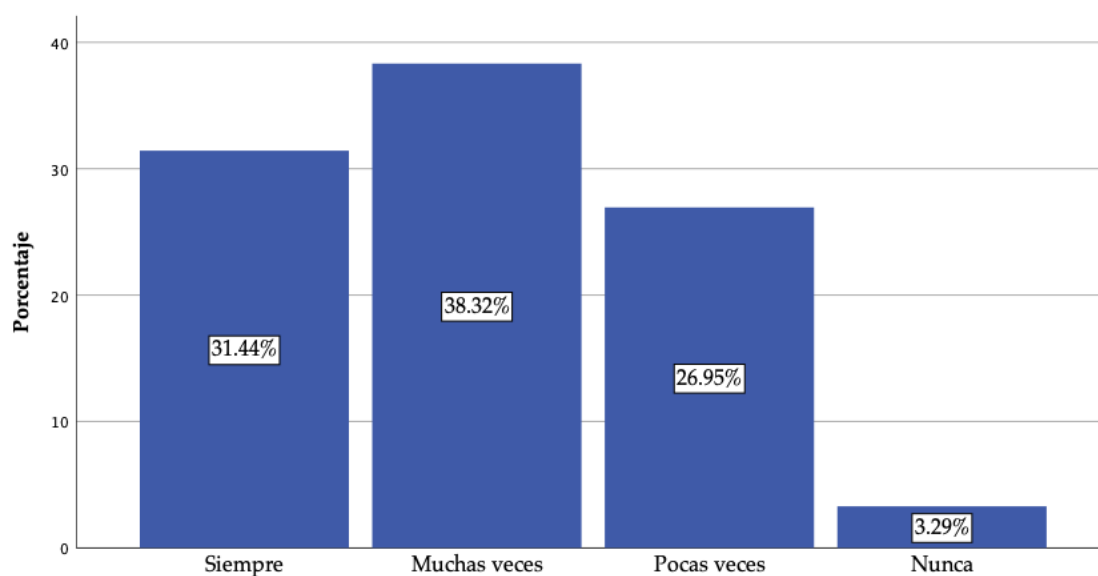
labor docente y cuestionando al mismo tiempo si las propuestas didácticas presentes en los libros de texto atienden correctamente a estas necesidades.

n) Variable 21. Evaluación

También se les ha preguntado si las actividades de audición que llevan a cabo en el aula suelen ser evaluadas, a lo que un 31.44 % afirman que las evalúan siempre, un 38.32 % muchas veces y un 26.95 % las evalúan pocas veces. Se advierte, además, que un 3.29 % indica que nunca evalúa las audiciones musicales que lleva a cabo en el aula (figura 22). Este dato debe ser tenido en cuenta puesto que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe contribuir a la formación del alumnado y permite conocer que aspectos han sido adquiridos y en cuáles debemos hacer más hincapié en el futuro.

Figura 22

Evaluación de las actividades de audición musical



ñ) Variable 22. Contribución de la educación auditiva al desarrollo de las competencias

Preguntados los docentes sobre si la educación auditiva contribuye al desarrollo de las competencias clave que establece el currículum y que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar la etapa de Primaria, un 71.3 % se ha mostrado totalmente de acuerdo y un 26.3 % de acuerdo con esta afirmación (tabla 40). El resto, tan solo 8 docentes, se muestran parcialmente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta idea.

Tabla 40

Contribución de la educación auditiva al desarrollo de las competencias

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	.3
	Parcialmente en desacuerdo	7	2.1
	De acuerdo	88	26.3
	Totalmente de acuerdo	238	71.3
	Total	334	100.0

o) Variable 23 y 24. Trabajo de la audición a través de actividades individuales y grupales

En concreto se ha pedido a los docentes que valoren en una escala tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo, si la audición musical debe trabajarse a través de actividades individuales o grupales. En las tablas 41 y 42 puede observarse que la mayoría de los maestros/as prefieren trabajar este aspecto musical de forma grupal. En este mismo sentido, al valorar el trabajo a través de actividades

individuales, cabe destacar que un 29.1 % sí se muestran de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que a la inversa, un 17.1 % está en desacuerdo con la idea de hacerlo en grupos.

Tabla 41

El trabajo de la audición debe hacerse a través de actividades individuales

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	74	22.2
	Parcialmente en desacuerdo	163	48.8
	De acuerdo	78	23.4
	Totalmente de acuerdo	19	5.7
	Total	334	100.0

Tabla 42

El trabajo de la audición debe hacerse a través de actividades grupales

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	6	1.8
	Parcialmente en desacuerdo	51	15.3
	De acuerdo	152	45.5
	Totalmente de acuerdo	125	37.4
	Total	334	100.0

De estos resultados se desprende que la mayoría de los docentes se pronuncian a favor de planteamientos grupales de las actividades de audición, lo cual constituye una información a tener en cuenta en la implementación de la propuesta didáctica.

p) Variable 25. Secuencia histórica

Conscientes de la importancia que tiene la elección del repertorio en la educación auditiva del alumnado, se pregunta a los docentes si este mismo repertorio debe programarse siguiendo una secuencia histórica. Resulta interesante conocer la opinión de los docentes respecto a si se debe seguir una secuencia histórica al planificar las audiciones musicales en el aula, a lo que, mayoritariamente, un total del 78.1 % de los encuestados no están de acuerdo con respetar una línea del tiempo en la planificación de las actividades de escucha (tabla 43).

Tabla 43

La audición musical debe seguir una secuencia histórica

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	124	37.1
	Parcialmente en desacuerdo	137	41.0
	De acuerdo	52	15.6
	Totalmente de acuerdo	21	6.3
	Total	334	100.0

Cabe destacar que estos datos van totalmente en consonancia con los resultados obtenidos en la variable 10 sobre la línea maestra que vertebraba la música, donde ningún sujeto ha escogido la historia de la música como eje vertebrador de la asignatura de música en Educación Primaria.

q) Variable 26 y 27. Géneros, estilos y preferencias musicales

Al preguntar a los encuestados si la educación auditiva debe dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes, 251 y 68 sujetos, están totalmente de acuerdo o de acuerdo respectivamente (tabla 44). Se aborda aquí una cuestión fundamental, como es la conveniencia o no, de que la educación auditiva atienda a la variedad de géneros y estilos musicales existentes en la actualidad, o si por el contrario, debe limitarse a un tipo de repertorio en concreto.

Tabla 44

La educación auditiva debe dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	4	1.2
	Parcialmente en desacuerdo	11	3.3
	De acuerdo	68	20.4
	Totalmente de acuerdo	251	75.1
	Total	334	100.0

En este mismo contexto, la siguiente pregunta plantea si la educación auditiva debe atender a las preferencias musicales del alumnado. En esta ocasión, la respuesta mayoritaria no es tan clara (tabla 45), puesto que 138 docentes (41.3 %) están de acuerdo pero 118 sujetos (35.3 %) están parcialmente en desacuerdo en atender en sus clases a la variedad de géneros y estilos musicales preferidos por los alumnos, no siendo partidarios de que estos lleven a cabo la elección de la música a utilizar en las clases.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Tabla 45

La educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	26	7.8
	Parcialmente en desacuerdo	118	35.3
	De acuerdo	138	41.3
	Totalmente de acuerdo	52	15.6
	Total	334	100.0

r) Variable 28 y 29. Utilización de ayudas visuales y medios audiovisuales

Por otra parte, se pretende conocer en qué grado los docentes creen que la utilización de ayudas visuales como los musicogramas, los colores o las figuras, pueden favorecer la comprensión de las actividades de audición. Así, 48 maestros/as se han mostrado de acuerdo (14.4 %) y 278 están totalmente de acuerdo (83.2 %) con esta afirmación, lo que representa un total de 326 docentes, es decir el 97.6 % de la muestra total (tabla 46).

Tabla 46

La utilización de ayudas visuales puede favorecer la comprensión de la audición musical

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	3	.9
	Parcialmente en desacuerdo	5	1.5
	De acuerdo	48	14.4
	Totalmente de acuerdo	278	83.2
	Total	334	100.0

En este mismo sentido, se pregunta a los docentes si la utilización de medios audiovisuales, como la pizarra digital o los musicomovigramas, puede facilitar la audición musical, puesto que tiene un carácter motivador para el alumnado y además favorecen los planteamientos didácticos de carácter grupal en el aula. En esta ocasión, en la tabla 47 puede observarse como el 28.4 % de los docentes se mostraron de acuerdo y el 67.1 % totalmente de acuerdo, lo que supone en comparación con la pregunta anterior, que un 2.1 % de los encuestados prefieren las ayudas visuales a los medios audiovisuales.

Tabla 47

El uso de medios audiovisuales es adecuado para trabajar la educación auditiva

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	.3
	Parcialmente en desacuerdo	14	4.2
	De acuerdo	95	28.4
	Totalmente de acuerdo	224	67.1
	Total	334	100.0

s) Variable 30. Utilización de movimientos y gestos

En la misma dinámica, a través de la variable 30 pretende conocerse si los docentes creen que la utilización de movimientos y gestos es de ayuda en el trabajo de la audición musical en sus clases, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 48

La utilización de movimientos corporales y gestos pueden favorecer la comprensión de la audición musical

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	.3
	Parcialmente en desacuerdo	4	1.2
	De acuerdo	50	15.0
	Totalmente de acuerdo	279	83.5
	Total	334	100.0

Así, un total de 329 participantes se mostraron a favor de la utilización de movimientos y gestos durante la audición musical, según su experiencia docente, mientras que solo 5 encuestados se mostraron parcialmente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (tabla 48). Este hecho supone que el 98.5 % de la muestra creen que la combinación de expresión corporal y audición musical es un binomio muy eficiente en este tipo de actividades, siendo el recurso con más adeptos, si lo comparamos con las variables anteriores sobre las ayudas visuales y audiovisuales en las actividades de audición musical.

Estos resultados le dan más sentido, si cabe, al objetivo de esta tesis doctoral de combinar la expresión corporal y la audición musical en un único recurso mediante la creación del *musicobodygrama*, puesto que a través de esta pregunta los docentes afirman que la unión de estas dos disciplinas es efectiva en el trabajo de la audición musical. Los datos obtenidos en este aspecto permiten implementar el recurso bajo el respaldo de los profesionales de la didáctica de la música en Primaria, y permitirá comprobar tras la aplicación del recurso, si también desde el punto de vista de los estudiantes esta combinación resulta fructífera.

t) Variable 31 y 32. Trabajo de las dimensiones en la audición

Por último, las siguientes preguntas tratan de averiguar si los maestros creen conveniente trabajar una sola dimensión de la música en cada actividad, como la melodía, los timbres, la dinámica o la forma, o por el contrario consideran más adecuado trabajar varias dimensiones a la vez, siendo estos los resultados (tabla 49 y 50):

Tabla 49

Es conveniente trabajar una sola dimensión de la música en cada audición

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	83	24.9
	Parcialmente en desacuerdo	163	48.8
	De acuerdo	69	20.7
	Totalmente de acuerdo	19	5.7
	Total	334	100.0

Tabla 50

En la audición conviene trabajar varias dimensiones a la vez

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	8	2.4
	Parcialmente en desacuerdo	60	18.0
	De acuerdo	165	49.4
	Totalmente de acuerdo	101	30.2
	Total	334	100.0

De estos resultados se aprecia que la propuesta de trabajar varias dimensiones a la vez refleja una mayor aceptación, así un total de 79.6 % están de acuerdo o totalmente de

acuerdo con trabajar varias dimensiones a la vez, frente a un 26.4 % que se pronuncian a favor de trabajar una sola dimensión en cada actividad. Resulta interesante conocer estos datos para así apostar por el trabajo de varias dimensiones de la música a la vez en la implementación a realizar, siguiendo así los conocimientos y experiencia de los docentes encuestados.

6.2 Análisis Bivariante

A continuación, se realiza un análisis bivariante de aquellas variables que pueden presentar algún tipo de correlación o asociación. Este análisis se centra principalmente en tres variables: la edad de los encuestados, los años de experiencia en la especialidad de música y los estudios cursados; desde las que se establecen posibles analogías con otras variables potencialmente relacionadas.

a) Relación entre la edad (V. 4) y el conocimiento de las distintas técnicas y metodologías más novedosas para trabajar la audición musical (V. 15)

En primer lugar, se ha comprobado la asociación entre la edad de los docentes y el conocimiento de las distintas técnicas y metodologías más novedosas para el trabajo de la audición musical y el análisis indica que sí existe una relación. Se ha aplicado la prueba de independencia de χ^2 de Pearson, obteniendo un p-valor de .001, por lo que se trata de variables dependientes con un nivel de asociación débil.

$$\chi^2 (12) = 32.563, p < .05, V = .180$$

En la siguiente tabla 51 cruzada se puede observar cómo dentro del rango de edad de 30 años, se aprecia que el 37.5 % de los docentes conocen y utilizan metodologías novedosas, mientras que el mismo porcentaje no las conoce, y un 25 % utiliza otras metodologías. En

el rango de 30-40 años, sin embargo, se aprecia que la mitad de los docentes, un 53.3 %, no conoce las metodologías novedosas, al tiempo que un 35.2 % sí las conoce y utiliza, frente a un 4.9 % que las conoce pero prefiere no utilizarlas.

Los rangos de edad en los que más desconocimiento de las técnicas se aprecia es el de los docentes de más de 61 años, representado por un 40 % y los docentes de 30 a 40 años, representado por un 53.3 %. Sin embargo, los docentes que en más porcentaje conocen estos métodos y además los utiliza en el trabajo de la audición musical son los maestros de 51 a 60 años (46.5 %) y los que tienen una edad comprendida entre los 41 y los 50 años (45 %).

Tabla 51

Relación entre la edad (V. 4) y el conocimiento de las metodologías más novedosas para trabajar la audición musical (V. 15a)

			4. Edad de los docentes					
			Menos					
			de 30 años	De 30 a 40 años	De 41 a 50 años	De 51 a 60 años	Más de 61 años	Total
15a. Conocimiento de las distintas técnicas y metodologías más novedosas para trabajar la audición musical	Sí, las conozco, pero no las utilizo	Recuento % dentro de 4. Edad de los docentes	0 0.0%	6 4.9%	1 0.7%	4 9.3%	1 20.0%	12 3.6%
	Sí, las conozco y las utilizo	Recuento % dentro de 4. Edad de los docentes	9 37.5%	43 35.2%	63 45.0%	20 46.5%	0 0.0%	135 40.4%
		Recuento	9	65	54	12	2	142

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

	No las conozco	% dentro de 4. Edad de los docentes	37.5%	53.3%	38.6%	27.9%	40.0%	42.5%
	Otras	Recuento	6	8	22	7	2	45
		% dentro de 4. Edad de los docentes	25.0%	6.6%	15.7%	16.3%	40.0%	13.5%
Total		Recuento	24	122	140	43	5	334
		% dentro de 4. Edad de los docentes	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

b) Relación entre la edad (V. 4) y la variable agrupamiento (V. 14)

Por otra parte se ha calculado la relación entre la edad (V. 4) y la variable sobre el agrupamiento utilizado para trabajar la audición musical (V. 14) y también en esta ocasión existe una asociación entre ellas (tabla 52). Se ha aplicado la prueba de independencia de χ^2 de Pearson, obteniendo un p-valor de .044, por lo que se trata de variables dependientes con un nivel de asociación débil.

$$\chi^2 (8) = 15.871^a, p < .05, V = .154$$

En este caso, destaca mayoritariamente la elección de actividades de carácter grupal, donde un 74.4 % de los docentes de 51 a 60 años las eligen, seguidos del 65.7 % de los docentes de 41 a 50 años y el 60 % de los docentes de más de 61 años, por lo que se puede generalizar que a partir de los 41 años, los docentes prefieren las actividades grupales a las individuales.

Resulta significativo mencionar que en este apartado algunos docentes señalaron como la situación social había cambiado ciertos aspectos de su metodología como el tipo de agrupamiento. En este sentido, debido a la crisis sanitaria del Covid-19, durante el curso 2020-2021 algunos de los docentes se vieron obligados a eliminar o modificar las actividades con carácter grupal en vistas a mantener la distancia de seguridad y las medidas establecidas en los protocolos de actuación de los centros.

Tabla 52

Relación entre la edad de los docentes (V. 4) y el tipo de agrupamiento escogido para trabajar la audición musical (V. 14)

		4. Edad de los docentes					Total	
		Menos de 30 años	De 30 a 40 años	De 41 a 50 años	De 51 a 60 años	Más de 61 años		
14. Tipo de agrupamiento utilizado para trabajar la audición musical	Individual	Recuento	5	25	17	3	1	51
		% dentro de 4. Edad de los docentes	20.8%	20.5%	12.1%	7.0%	20.0%	15.3%
	Grupal	Recuento	12	57	92	32	3	196
		% dentro de 4. Edad de los docentes	50.0%	46.7%	65.7%	74.4%	60.0%	58.7%
	Otro	Recuento	7	40	31	8	1	87
		% dentro de 4. Edad de los docentes	29.2%	32.8%	22.1%	18.6%	20.0%	26.0%
	Total	Recuento	24	122	140	43	5	334

% dentro de 4. Edad de los docentes	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
-------------------------------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

c) Relación entre la edad (V.4) y la relación de técnicas y metodologías (V. 15b)

Se ha calculado la asociación entre la edad de los docentes (V. 4) y la relación de técnicas y metodologías conocidas por los docentes (V. 15b) y la asociación no es significativa por lo que no se puede generalizar a la totalidad de la población, a pesar de que se puede apreciar un tamaño del efecto moderado.

$$\chi^2 (76) = 90.669^a, p > .05, V = .261$$

d) Relación entre la edad (V.4) y las variables metodológicas de la audición musical (V.10, 12, 13, 15b, 16, 17 y 18)

En la misma medida, se han calculado las asociaciones entre la edad de los docentes y las siguientes variables, resultado entre todas ellas asociaciones no significativas:

Tabla 53

Relación entre la variable 4 Edad y las variables 10, 12, 13, 15b, 16, 17 y 18

Relación de variables	χ^2	gl	p	V Cramer
Edad (V.4)-Línea maestra (V.10)	4.079	12	.982	.064

Edad (V.4)-Forma de trabajo de la audición musical (V.12)	8.805	12	.720	.094
Edad (V.4)-Tipo de actividad (V.13)	12.859	12	.379	.113
Edad (V.4)-Relación de técnicas (V.15b)	90.669	76	.120	.261
Edad (V.4)-Conocimiento del musicograma (V.16)	9.386	4	.052	.168
Edad (V.4)-Conocimiento del musicomovigrama (V.17)	6.553	8	.586	.099
Edad (V.4)-Relación de modelos didácticos (V.18)	9.994	8	.265	.122

En la tabla 53 puede observarse como tras el cálculo de las asociaciones existentes entre la edad y las demás variables indicadas, no existe relación significativa alguna, a pesar de que ciertas asociaciones presentan un tamaño del efecto moderado. Este es el caso de la relación entre la edad y el tipo de actividad, la relación entre la edad y las técnicas utilizadas, la relación entre la edad y el conocimiento del musicograma y también la relación entre la edad y los modelos didácticos.

Estos datos sugieren que los campos podrían estar asociados, a pesar de que este estudio no tenga la suficiente potencia estadística para detectarlo, por lo cual, aunque través de este estudio no se pueden establecer relaciones al respecto sería conveniente dedicar futuras investigaciones a esclarecer estas asociaciones aumentando el tamaño de la muestra participante.

e) Relación entre la edad (V.4) y las variables ordinales (V. 21-32)

A continuación, en la tabla 54 se pueden observar los resultados de la prueba Rho de Spearman que demuestra la correlación entre la variable edad de los docentes y las variables ordinales que permiten a los encuestados expresar su opinión respecto a las

diferentes premisas planteadas sobre la didáctica de la audición musical. Como se puede apreciar, no existen relaciones significativas entre las variables a excepción de la variable 23 y la variable 27 cuyos resultados demuestran que sí hay una correlación negativa con la variable edad.

Tabla 54

Correlaciones de Rho de Spearman entre la edad y las variables 21-32

	4. Edad de los docentes	
21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	Rho de Spearman	-.052
	Sig. (bilateral)	.341
	N	334
22. Contribución de la educación auditiva en el desarrollo de las competencias claves que deben alcanzar los alumnos al finalizar la Primaria según los docentes	Rho de Spearman	.022
	Sig. (bilateral)	.693
	N	334
23. El trabajo de la audición musical debe ser a través de actividades individuales	Rho de Spearman	-.121
	Sig. (bilateral)	.027
	N	334
24. El trabajo de la audición musical debe ser a través de actividades grupales	Rho de Spearman	.029
	Sig. (bilateral)	.596
	N	334
25. La programación del repertorio a utilizar debe seguir una secuencia histórica	Rho de Spearman	-.053
	Sig. (bilateral)	.337
	N	334
26. La educación auditiva debe dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes	Rho de Spearman	-.098
	Sig. (bilateral)	.074
	N	334
27. La educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos	Rho de Spearman	-.138
	Sig. (bilateral)	.012
	N	334
28. La utilización de ayudas visuales (musicogramas, musicomovigramas...) pueden favorecer la comprensión de la audición musical	Rho de Spearman	-.086
	Sig. (bilateral)	.116
	N	334
	Rho de Spearman	.017

29. El uso de medios audiovisuales es adecuado para trabajar la educación auditiva	Sig. (bilateral) N	.764 334
30. La utilización de movimientos corporales y gestos pueden favorecer la comprensión de la audición musical	Rho de Spearman Sig. (bilateral) N	.011 .844 334
31. Es conveniente trabajar una sola dimensión de la música en cada audición	Rho de Spearman Sig. (bilateral) N	-.036 .518 334
32. En la audición conviene trabajar varias dimensiones a la vez	Rho de Spearman Sig. (bilateral) N	-.012 .823 334

A través de la tabla 54 puede apreciarse que la edad está correlacionada con la proposición de utilizar las actividades individuales en la audición musical (V. 23). Se trata además de una relación inversa, por lo que a más edad de los docentes, menos tienden a estar de acuerdo con que las sesiones de audición musical se planteen únicamente a través de actividades individuales. La correlación entre estas dos variables se expresa así:

$$\text{Rho} = -.121, p < .05$$

Esta asociación coincide con las relaciones destacadas anteriormente referentes al agrupamiento (V.14), por lo que esta prueba de igual forma muestra que los encuestados de mayor edad prefieren planificar las actividades de audición musical de forma colectiva.

En el caso de la variable referente a las preferencias musicales de los estudiantes (V. 27) presenta una correlación significativa con la edad de los maestros. En este sentido, a mayor edad más tienden a estar en desacuerdo con la premisa de que la educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos, por lo que se trata de una relación inversa entre las variables que se ve expresada de la siguiente forma:

$$Rho = -.138, p < .05$$

Tras este resultado, se puede afirmar que aquellos docentes de más edad no valoran la necesidad de conocer cuáles son las preferencias y gustos de sus estudiantes en cuánto a repertorio musical se refiere, y por lo tanto no lo tiene en cuenta en la planificación de sus actividades de audición musical ni en sus programaciones del área de música.

f) Relación entre los años de experiencia (V. 6) y las variables de la didáctica de la audición (V. 10 y 12-18)

Se ha calculado la asociación entre la variable años de experiencia docente en la especialidad y las siguientes variables (tabla 55) y ninguna presenta una asociación significativa, por tanto no se puede generalizar a la población docente que exista una relación entre las mismas.

Tabla 55

Relación de los años de experiencia (V.6) con las variables 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18

Relación de variables	χ^2	gl	p	V Cramer
Años experiencia (V.6)-Línea maestra (V.10)	4.843 ^a	6	.564	.085
Años experiencia (V.6)-Forma de trabajo de la audición musical (V.12)	6.324 ^a	6	.388	.097

Años experiencia (V.6)-Tipo de actividad (V.13)	6.254 ^a	6	.395	.097
Años experiencia (V.6)-Tipo de agrupamiento (V.14)	6.907 ^a	4	.141	.102
Años experiencia (V.6)-Conocimiento de técnicas (15a)	10.227 ^a	6	.115	.124
Años experiencia (V.6)-Relación de técnicas (V.15b)	38.196 ^a	38	.461	.239
Años experiencia (V.6)-Conocimiento del musicograma (V.16)	3.264 ^a	2	.196	.099
Años experiencia (V.6)-Conocimiento del musicomovigrama (V.17)	5.084 ^a	4	.279	.087
Años experiencia (V.6)-Relación de modelos didácticos (V.18)	2.968 ^a	4	.563	.067

g) Relación entre los años de experiencia (V.6) y las variables ordinales (V. 21-32)

Seguidamente, en la tabla 56 se pueden observar los resultados de la prueba Rho de Spearman que demuestra la correlación entre la variable de los años de experiencia docente en la especialidad de música y las variables ordinales que permiten de nuevo a los encuestados expresar su opinión respecto a cuestiones sobre la didáctica de la audición musical. Observando los resultados, se advierte que no existen relaciones significativas entre las variables a excepción, repetidamente, de la variable 27, cuyos resultados demuestran que sí hay una asociación con la experiencia docente.

Tabla 56

Relación entre los años de experiencia docente (V.6) y las variables 21-32

		6. Años de experiencia docente en la especialidad
21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	Coeficiente de correlación	-.048
	Sig. (bilateral)	.381
	N	334
22. Contribución de la educación auditiva en el desarrollo de las competencias claves que deben alcanzar los alumnos al finalizar la Primaria según los docentes	Coeficiente de correlación	.064
	Sig. (bilateral)	.247
	N	334
23. El trabajo de la audición musical debe ser a través de actividades individuales	Coeficiente de correlación	-.103
	Sig. (bilateral)	.061
	N	334
24. El trabajo de la audición musical debe ser a través de actividades grupales	Coeficiente de correlación	.030
	Sig. (bilateral)	.579
	N	334
25. La programación del repertorio a utilizar debe seguir una secuencia histórica	Coeficiente de correlación	-.061
	Sig. (bilateral)	.269
	N	334
26. La educación auditiva debe dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes	Coeficiente de correlación	-.032
	Sig. (bilateral)	.566
	N	334
27. La educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos	Coeficiente de correlación	-.148**
	Sig. (bilateral)	.007
	N	334
	Coeficiente de correlación	-.010

28. La utilización de ayudas visuales (musicogramas, musicomovigramas...) pueden favorecer la comprensión de la audición musical	Sig. (bilateral) N	.857 334
29. El uso de medios audiovisuales es adecuado para trabajar la educación auditiva	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.023 .675 334
30. La utilización de movimientos corporales y gestos pueden favorecer la comprensión de la audición musical	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.090 .102 334
31. Es conveniente trabajar una sola dimensión de la música en cada audición	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	-.019 .735 334
32. En la audición conviene trabajar varias dimensiones a la vez	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.007 .893 334

Así, al igual que con el análisis de la variable edad, la variable 27 se asocia significativamente con la experiencia, y lo hace de forma inversa puesto que a cuanto más tiempo llevan los docentes trabajando como especialistas de música, más están en desacuerdo con la premisa de que la educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos. Esta correlación presenta un tamaño del efecto débil y viene expresada de la siguiente manera:

$$Rho = -.148, p < .05$$

Del mismo modo, esta correlación significa que los docentes con más años trabajando en la especialidad de música no tienen en cuenta las preferencias musicales de sus estudiantes y no lo contemplan en el momento de seleccionar el repertorio protagonista de las actividades de audición musical.

h) Relación entre los estudios (V. 7) y las variables referentes a la dimensión de la audición musical (V.10 y 12-32)

Finalmente, en este análisis bivariado, se ha calculado la correlación entre la variable referente a los estudios realizados por los encuestados y las siguientes variables (V. 10, 12-15, 17, 18, 22-32) y ninguna presenta una correlación significativa (tabla 57), por tanto no se pueden generalizar los resultados a la población docente.

Tabla 57

Relación de los estudios realizados (V.7) con las variables 10, 12-15, 17, 18, 22-32

Relación de variables	χ^2	gl	p	V Cramer
Estudios realizados (V.7)-Línea maestra (V.10)	24.559	18	.138	.157
Estudios realizados (V.7)-Forma de trabajo de la audición musical (V.12)	15.103	18	.655	.123
Estudios realizados (V.7)-Tipo de actividad (V.13)	20.574	18	.301	.143
Estudios realizados (V.7)-Tipo de agrupamiento (V.14)	15.377	12	.221	.152
Estudios realizados (V.7)-Conocimiento de técnicas (15a)	17.585	18	.483	.132
Estudios realizados (V.7)-Relación de técnicas (V.15b)	122.312	114	.280	.247
Estudios realizados (V.7)-Conocimiento del musicomovigrama (V.17)	7.643	12	.812	.107

Estudios realizados (V.7)-Relación de modelos didácticos (V.18)	8.015	12	.784	.110
Estudios realizados (V.7)-Contribución competencias (V.22)	10.728	18	.906	.103
Estudios realizados (V.7)-Actividades individuales (V.23)	19.558	18	.358	.140
Estudios realizados (V.7)-Actividades grupales (V.24)	13.874	18	.737	.118
Estudios realizados (V.7)-Secuenciación histórica (V.25)	16.221	18	.577	.127
Estudios realizados (V.7)-Géneros y estilos (V.26)	16.515	18	.557	.128
Estudios realizados (V.7)-Preferencias musicales (V.27)	26.411	18	.091	.162
Estudios realizados (V.7)-Ayudas visuales (V.28)	17.680	18	.477	.133
Estudios realizados (V.7)-Medios audiovisuales (V.29)	25.590	18	.110	.160
Estudios realizados (V.7)-Movimientos corporales (V.30)	6.676	18	.993	.082
Estudios realizados (V.7)-Única dimensión (V.31)	20.337	18	.314	.142
Estudios realizados (V.7)-Varias dimensiones (V.32)	14.835	18	.673	.122

Por lo que respecta a la variable 16, sí existe relación entre el conocimiento y utilización del musicograma y los estudios realizados por los docentes. En este sentido, como puede apreciarse en la tabla 58, los docentes que en mayor porcentaje conocen el musicograma pero no lo utilizan en las sesiones dedicadas a la audición musical son los diplomados o

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

graduados en magisterio (31.8 %), mientras que los maestros con estudios en conservatorio bien sean de grado profesional o superior, representan el porcentaje más elevado de docentes (55.1 %) que conocen este recurso y además lo utilizan en el aula. En la misma línea, todos los participantes con estudios de doctorado (4 sujetos) también son asiduos en la utilización de esta herramienta impulsada por el pedagogo Wuytack en la década de los 70 para el trabajo de la audición activa. La ecuación que expresa esta asociación es la siguiente:

$$\chi^2 (6) = 16.855, p < .05, V = .225$$

Tabla 58

Relación de los estudios (V.7) y el conocimiento del musicograma (V.16)

		16. Conocimiento del musicograma			
		Sí, lo conozco pero no lo utilizo		Sí, lo conozco y lo utilizo	Total
7. Estudios realizados por los docentes	Diplomatura o grado de magisterio	Recuento	7	114	121
		% dentro de 16. Conocimiento del musicograma	31.8%	36.5%	36.2%
	Licenciatura o grado diferente al de magisterio	Recuento	2	6	8
		% dentro de 16. Conocimiento del musicograma	9.1%	1.9%	2.4%
	Estudios en conservatorio profesional o superior	Recuento	1	17	18
		% dentro de 16. Conocimiento del musicograma	4.5%	5.4%	5.4%
		Recuento	5	133	138

	Magisterio y estudios en conservatorio	% dentro de 16. Conocimiento del musicograma	22.7%	42.6%	41.3%
	Magisterio, conservatorio y licenciatura	Recuento % dentro de 16. Conocimiento del musicograma	6 27.3%	22 7.1%	28 8.4%
	Magisterio y licenciatura	Recuento % dentro de 16. Conocimiento del musicograma	1 4.5%	16 5.1%	17 5.1%
	Estudios de doctorado	Recuento % dentro de 16. Conocimiento del musicograma	0 0.0%	4 1.3%	4 1.2%
Total		Recuento % dentro de 16. Conocimiento del musicograma	22 100.0%	312 100.0%	334 100.0%

Seguidamente, la siguiente ecuación demuestra la relación significativa existente entre la variable de los estudios de los participantes y la variable 21, que tanea la evaluación que hacen estos mismos de las actividades de audición musical realizadas en clase. Observando la tabla 59, se interpreta que todos los docentes con estudios de doctorado evalúan las actividades de audición musical siempre que las implementan.

Conjuntamente, la totalidad de los titulados en estudios de conservatorio valoran los avances obtenidos tras las actividades en algún momento, bien sea siempre, muchas o pocas veces, a excepción de 3 sujetos que afirman no llevar a cabo ninguna evaluación de las mismas. Sin embargo, el mayor porcentaje de docentes que nunca evalúan las actividades de audición musical está formado por los diplomados o graduados en

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

magisterio (54.6 %). En este sentido, parece deducirse que los docentes con más estudios valoran la evaluación como una parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje. Se ha aplicado la prueba de independencia de χ^2 de Pearson, obteniendo un p-valor de .027 por lo que se trata de variables dependientes con un nivel de asociación fuerte.

$$\chi^2 (18) = 31.228, p < .05, V = .177$$

Tabla 59

Relación de los estudios (V.7) y la evaluación de la audición (V.21)

			21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase				
			Muchas veces		Pocas veces		Total
			Siempre	veces	veces	Nunca	
7. Estudios realizados por los docentes	Diplomatura o grado de magisterio	Recuento	33	48	34	6	121
		% dentro de 21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	31.4%	37.5%	37.8%	54.5%	36.2%
	Licenciatura o grado diferente al de magisterio	Recuento	1	4	1	2	8
		% dentro de 21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	1.0%	3.1%	1.1%	18.2%	2.4%
	Estudios en conservatorio profesional o superior	Recuento	4	9	5	0	18
		% dentro de 21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	3.8%	7.0%	5.6%	0.0%	5.4%

Magisterio y estudios en conservatorio	Recuento	47	48	40	3	138
	% dentro de 21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	44.8%	37.5%	44.4%	27.3%	41.3%
Magisterio, conservatorio y licenciatura	Recuento	12	11	5	0	28
	% dentro de 21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	11.4%	8.6%	5.6%	0.0%	8.4%
Magisterio y licenciatura	Recuento	4	8	5	0	17
	% dentro de 21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	3.8%	6.3%	5.6%	0.0%	5.1%
Estudios de doctorado	Recuento	4	0	0	0	4
	% dentro de 21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	3.8%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%
Total	Recuento	105	128	90	11	334
	% dentro de 21. Evaluación de las actividades de audición musical realizadas en clase	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Capítulo 4. Diseño y desarrollo de la investigación II: Creación e implementación del *musicobodygrama*

Con la intención de abordar los objetivos generales y específicos del estudio 2, en este capítulo se define la muestra protagonista de la investigación, se validan los instrumentos utilizados para el análisis de las variables y se detalla el diseño del *musicobodygrama*. Seguidamente se analizan los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la unidad didáctica centrada en la audición musical, en la que en el grupo control se utiliza el musicograma y al grupo experimental se le aplica el nuevo recurso creado. Asimismo, se comparan los resultados con los datos obtenidos entre ambos grupos para conocer las mejoras en la motivación del alumnado y sus conocimientos.

1. Método

Este estudio pretende, primeramente, la creación de un recurso que aúne la audición musical y la expresión corporal, llamado *musicobodygrama*. En segundo lugar, se procede a la comparación de los resultados obtenidos en la implementación para conocer si el recurso ha sido de valor para el aprendizaje de los contenidos y para la mejora de la motivación del estudiantado.

El propósito es sistematizar la información obtenida en el grupo experimental para poder confrontarla posteriormente con la conseguida en el grupo control. Para ello se opta por una estrategia combinada compuesta por un cuestionario que valora la motivación sobre el aprendizaje y otro de creación propia que valora la motivación sobre la audición musical. Para finalizar con la obtención de datos se recurre a una evaluación de los contenidos que se graba para su posterior valoración. Estos instrumentos se aplican en dos tiempos diferentes, pre-test y post-test, para conocer si se cumplen las hipótesis

formuladas sobre la implementación del nuevo recurso. Desde el punto de vista metodológico y de acuerdo con este planteamiento, se pueden diferenciar las siguientes fases en el estudio:

- Fase de fundamentación teórica: en la que se realiza una exploración documental, revisando la información relativa al tema y delimitando las dimensiones y variables de estudio del cuestionario propio y del recurso (fase 0).
- Fase descriptiva analítica: en la que se diseña, valida e implementa el cuestionario sobre audición musical y se diseña el *musicobodygrama*. Además se selecciona la muestra, valida el cuestionario y se programan las sesiones (fase 1 y 2).
- Fase de implementación: en esta fase se realiza un pre-test previo a la aplicación del recurso, se desarrollan las sesiones en el grupo control y en el grupo experimental y finalmente se realiza la evaluación post-test (fase 3).
- Fase de evaluación: se analizan los datos obtenidos en el *cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje* (EMPA), en el *cuestionario de evaluación motivacional de la audición musical* (EMAMU) y en la prueba de contenidos. Por último se interpretan los datos y se realizan las inferencias oportunas para comparar los recursos utilizados en cada grupo (fase 4).

2. Temporalización

En el siguiente apartado se presenta la tabla 60 que constituye el cronograma del estudio 2, en la cual se detalla la temporalización de cada una de sus fases.

Tabla 60

Temporalización del estudio 2

FASES	2021												2022		
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M
FASE 0. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA															
FASE 1. DISEÑO DEL CUESTIONARIO PROPUESTA MUSICAL															
ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO EMAMU															
IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN Y DE LA MUESTRA															
VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO ÁREA DE MÚSICA															
FASE 2. DISEÑO DEL RECURSO <i>MUSICOBODYGRAMA</i>															
SELECCIÓN REPERTORIO															
PROGRAMACIÓN SESIONES															
FASE 3 IMPLEMENTACIÓN															
PRE-TEST: APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO EMPA, CUESTIONARIO EMAMU Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS Y RECOGIDA DE DATOS															

3. Diseño del proceso

Esta investigación se caracteriza por tener un diseño cuasi-experimental, puesto que se trata de un plan de trabajo con el que se pretende estudiar el impacto de un tratamiento y los procesos de cambio que se producen, en situaciones donde los sujetos de observación no han sido asignados de acuerdo con un criterio aleatorio (Fernández et al., 2014). Se utiliza un diseño cuasi-experimental pre-post test con un grupo control y otro experimental. Las variables independientes serán el recurso a utilizar (*musicograma* y *musicobodygrama*) y los momentos de medición (previa a la implementación y posterior). Respecto a las variables dependientes, se analizan tanto la motivación como el rendimiento académico derivado de la adquisición de contenidos. Por último, como variables de control se contemplan el sexo, la edad y la participación en actividades extraescolares de índole musical.

3.1 Selección de la muestra

La muestra protagonista de este estudio son los grupos-clase de un centro educativo de l'Horta Sud donde actualmente imparte docencia la investigadora. Se trata de un centro de Educación Infantil y Primaria de 18 unidades más un *Aula de Comunicació i Llenguatge* perteneciente a la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Comunitat Valenciana*. En cuanto al contexto en el que se ubica, el Proyecto Educativo de Centro indica que está formado por familias de un nivel socioeconómico medio dedicadas principalmente a la industria y al sector servicios. La población es valenciano-hablante aunque con el crecimiento demográfico una gran mayoría de familias hablan castellano y las lenguas de sus países de procedencia. Las instalaciones del centro son adecuadas y las aulas están equipadas con los recursos básicos para su funcionamiento.

En la selección del grupo clase a investigar, se debe tener en cuenta la madurez progresiva del desarrollo auditivo tonal de los niños que tiene lugar en la primera infancia. En este sentido, en la etapa neonatal comienza la sensibilización hacia los sonidos agudos hasta el desarrollo perceptivo de los sonidos graves que se alcanza a los cinco años aproximadamente.

Sin embargo, con respecto a esta sensibilización en la percepción de sonidos, Sánchez y Morales (2001) advierten que esta sensibilidad perceptiva depende de la estimulación sonora que se proporcione a los niños durante su primera infancia. Por ello, y según este autor, en una actividad de audición musical cobran valor elementos culturales como las obras orquestales, ya que estas abarcan un amplio rango de sonidos: desde los de baja frecuencia producidos por contrabajos o tubas, hasta los sonidos con frecuencias agudas como los de los violines, flautas o trompetas.

Cabanyes (2014) añade que la maduración de las vías auditivas es progresiva y tiene relación con los ámbitos de la anatomía, la fisiología y el desarrollo del área cerebral, por lo que, a mayor desarrollo neuropsicológico mayor desarrollo auditivo. Por todo lo expuesto anteriormente, la implementación de esta investigación se realiza en alumnado de Primaria debido a que las vías auditivas de los estudiantes de esta etapa presentan ya una maduración completa.

Concretamente, el desarrollo de este estudio se lleva a cabo en el 4º curso de Enseñanza Primaria, pues es en este nivel cuando el currículum introduce por primera vez la audición de piezas interpretadas por orquesta como uno de los contenidos del bloque de la escucha. Asimismo, como contenidos del tercer bloque de movimiento y danza, se presenta en este nivel la representación a través del movimiento de elementos como la forma, el ritmo o la melodía.

Una vez definida la población (estudiantes de 4º curso) y seleccionada una muestra de la misma mediante un muestreo por conveniencia de los sujetos disponibles, esta queda finalmente dividida en dos grupos de 22 sujetos cada uno. Por una parte, se encuentra el grupo de control, el cual corresponde a 4º A, y por otra parte el grupo experimental, correspondiente a 4º B. Ambos grupos quedan intactos en todo momento y, por lo tanto, se trata de una muestra no aleatorizada.

3.2 Validación de los instrumentos

La recogida de información a través de los cuestionarios conlleva algunas limitaciones, como la necesidad de que el instrumento sea lo suficientemente claro y preciso como para que los encuestados puedan responder correctamente a las preguntas que se plantean. Al mismo tiempo es necesario asegurarse que el instrumento diseñado es válido para medir aquello que se persigue. Para garantizar ambos aspectos, el *Cuestionario de Evaluación Motivacional de la Audición Musical* se evalúa mediante un sistema de validación de enfoque mixto (cuanti-cualitativo).

En primer lugar, se recurre a la revisión bibliográfica de literatura que revele la existencia de instrumentos previos y permita la obtención de información para la elaboración del mismo. Posteriormente y tras comprobar que no existen instrumentos que permitan la evaluación de la motivación a través de la audición en Primaria, se pasa a la fase cualitativa que consiste en la elaboración del instrumento. Por último, en la fase cuantitativa se realiza la evaluación del instrumento a través de un análisis estadístico de validación para comprobar la fiabilidad y la validez del instrumento.

Por lo que respecta al cuestionario EMPA, se tiene en cuenta la validación realizada por sus autores tras la creación del mismo, la cual se obtuvo a través de un juicio por parte

de los expertos, pruebas piloto y un análisis estadístico que dio lugar a la versión final del instrumento.

3.2.1 Cuestionario EMPA

Primeramente, se utiliza el instrumento desarrollado por Quevedo-Blasco et al. (2016) para evaluar la motivación del proceso de aprendizaje, el cuestionario EMPA. Este instrumento fue validado en una muestra de 1401 participantes, un 51.7 % varones y 48.3 % mujeres, de varios centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, con edades comprendidas entre los 10 y los 17 años ($M = 13.67$; $DT = 1.717$) pertenecientes a Educación Primaria y a la educación secundaria obligatoria.

El cuestionario EMPA mide tanto la Motivación Global, como la Motivación Intrínseca y Extrínseca del alumnado. Las puntuaciones de cada tipo de motivación se realizan sumando los valores otorgados a cada una de las respuestas de los ítems que los componen. La Motivación Global se obtiene sumando la totalidad de los ítems:

- Motivación Extrínseca: ítems 1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 21, 22.
- Motivación Intrínseca: ítems 3, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33.
- Motivación Global: ítems del 1 al 33.

Dicho instrumento partió de una primera versión con 58 ítems que fue previamente aplicado a una muestra, que permitió eliminar y modificar el total de ítems, atendiendo a las aplicaciones realizadas, para pasar posteriormente a la evaluación del cuestionario a través de los expertos. Tras esta evaluación se adaptó el instrumento de nuevo obteniendo un cuestionario formado por 46 ítems que fue aplicado vía online para el estudio de los estudiantes. Consecutivamente se realizaron los análisis estadísticos de

fiabilidad y validez que dio lugar a la versión final del instrumento formado por 33 ítems (ver anexo 1).

Para el análisis de validez del instrumento se utilizó el análisis factorial, comprobando en primer lugar la adecuación factorial de los datos, para después realizar un análisis paralelo y así calcular los valores que se hallaron por azar. Esto permitió seleccionar los ítems definitivos y tras establecer los factores definitivos, siendo motivación intrínseca y motivación extrínseca, se procedió a analizar la *correlación ítem total*, así como el *alfa de Cronbach* para cada una de las subescalas y global del instrumento, siendo de .937, confirmando que posee una adecuada fiabilidad al igual que las dos subescalas que lo componen.

Asimismo se analizaron si existían diferencias entre grupos en las subescalas, bien en función del sexo, para lo cual se realizaron dos pruebas *t-Student* encontrando diferencias significativas en la motivación extrínseca, o en función del grupo de edad, realizando un *ANOVA* de un factor, encontrando diferencias estadísticamente significativas para ambas subescalas.

Para realizar el análisis de los resultados se deben diferenciar por sexo y edad y una vez obtenidas las puntuaciones directas de cada motivación, se deben pasar a puntuaciones centiles para facilitar su comprensión. Estas puntuaciones van de 0 a 100, correspondiendo el valor 50 a una motivación media de los estudiantes, los valores por debajo de este a una baja motivación y los valores superiores a una elevada motivación.

3.2.2 Cuestionario EMAMU

Tras efectuar una búsqueda bibliográfica de instrumentos que evalúan la motivación en el área de música en Primaria, se localiza el cuestionario de Figueroa (2015) que examina

la motivación del alumnado tras realizar una unidad didáctica de construcción de instrumentos musicales. Sin embargo, no se encuentra recurso alguno que permita conocer específicamente la motivación alrededor de una actividad de audición musical.

Por ello, se procede a elaborar un instrumento propio que permita a los estudiantes cuestionarse las sesiones dedicadas al trabajo de la escucha como objeto de esta investigación (ver anexo 3). Este instrumento se valida en una muestra de 44 participantes, un 61.4 % varones y un 38.6 % mujeres, con edades comprendidas entre los 8, 9 y 10 años ($M=9$; $DT=0.34$ años), de un centro público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Valencia, comarca de l'Horta Sud. El instrumento, llamado *Cuestionario de Evaluación Motivacional de la Audición Musical* (en adelante EMAMU), consta de 11 ítems de respuesta cerrada subdivididos en tres dimensiones: el Valor de la Música, mi Relación con la Música y mi Actitud ante la Música. Este cuestionario mide tanto estas subescalas, sumando los valores otorgados a cada una de las respuestas de los ítems que las componen, como la motivación global sobre la audición musical, sumando todas las respuestas de las preguntas del instrumento :

- El Valor de la Música: ítems 1 y 2.
- Mi Relación con la Música: ítems 3, 4, 5,6 y 7.
- Mi Actitud ante la Música: ítems 8, 9, 10 y 11.
- Motivación Total sobre la audición musical: ítems del 1 al 11.

Para el análisis de validez del instrumento, en primer lugar, se examina la validez convergente y discriminante relacionando el cuestionario creado con el cuestionario EMPA. Al ser variables cuantitativas, se calculan las correlaciones de *Pearson* entre las variables Motivación Extrínseca, Intrínseca y Global con el Valor de la Música, la Relación con la Música, la Actitud ante la Música y la Motivación Total. Para establecer la validez

La utilización del *musicbodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

convergente esperaríamos relaciones positivas entre las subdimensiones del cuestionario EMAMU y la motivación intrínseca.

Tabla 61

Correlación de Pearson entre las dimensiones del cuestionario EMAMU y del cuestionario EMPA

		Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca	Motivación Global
Valor de la Música	Correlación de Pearson	.053	.298	.259
Relación con la Música	Correlación de Pearson	.128	.434**	.397**
Actitud ante la Música	Correlación de Pearson	.295	.420**	.448**
Motivación Total	Correlación de Pearson	.192	.451**	.434**

Nota. **= $p < .01$

Respecto a la relación del Valor de la Música con la Motivación Extrínseca, como se puede observar en la tabla 61, no existe una correlación significativa entre ambas subescalas, al igual que ocurre con la Motivación Intrínseca, y la Motivación Global del proceso de aprendizaje. No obstante sí se puede apreciar una relación marginal entre esta misma subescala y la Motivación Intrínseca, por lo que no podemos concluir que estén correlacionadas, pero es un indicio de que probablemente pueden estarlo.

Seguidamente, la Relación con la Música y la Motivación Extrínseca tampoco están asociadas aunque sí existe una relación significativa de esta dimensión con la Motivación Intrínseca y la Motivación Global, siendo además estas correlaciones positivas. En este mismo sentido, tanto la Actitud ante la Música como la Motivación Total presentan

relaciones significativas positivas con la Motivación Intrínseca y la Global, a pesar de que con la motivación extrínseca tampoco mantienen asociación.

Es un común a todas las dimensiones del cuestionario EMAMU el no establecer relaciones significativas con la motivación extrínseca del cuestionario EMPA, lo cual es de esperar ya que los motivos que llevan al estudiante a estar motivado extrínsecamente frente a su proceso de aprendizaje están sujetos a factores externos y efectivamente, no se corresponde con ninguna de las preguntas del cuestionario propio sobre audición musical.

Como puede contemplarse en la tabla 62, también se han calculado las correlaciones existentes entre todas las dimensiones del cuestionario EMAMU, para averiguar si cada subescala tiene relación con lo que pretenden medir las otras subescalas, obteniendo valores que representan asociaciones significativas entre todas las dimensiones propuestas para este cuestionario, aportando así validez al instrumento creado.

Tabla 62

Correlación de Pearson entre las dimensiones del cuestionario EMAMU

		Valor de la Música	Relación con la Música	Actitud ante la Música	Motivación Total
Valor de la Música	Correlación de Pearson	1	.746**	.661**	.838**
Relación con la Música	Correlación de Pearson	.746**	1	.691**	.944**
Actitud ante la Música	Correlación de Pearson	.661**	.691**	1	.877**
Motivación Total	Correlación de Pearson	.838**	.944**	.877**	1

Nota. **= $p < .01$

Para conocer la validez predictiva de este instrumento, se ha estimado/calculado el test-retest, tanto al grupo control, correspondiente a 4º A, como al grupo experimental, correspondiente a 4º B, antes y después de la implementación de la unidad didáctica para asegurar que el instrumento es capaz de detectar los cambios en el tiempo producidos tras la utilización del musicograma en el grupo 1 y el *musicobodygrama* en el grupo 2.

En este caso, como indican los resultados de la tabla 63, el cuestionario EMAMU detecta diferencias significativas en el grupo experimental entre las diferentes subescalas en tiempo 1 y tiempo 2, a excepción de la actitud ante la música que no presenta una relación significativa. Por lo tanto, se corrobora que este cuestionario tiene la capacidad de detectar cambios en el tiempo tras la aplicación de la intervención.

Tabla 63

Prueba T entre las dimensiones del cuestionario EMAMU pre y post-test de 4º B

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv.	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
ValorPRE- ValorPOST	-1.68182	1.12911	.24073	-2.18244	-1.18120	-6.986	21	<.001
RelaciónPRE- RelaciónPOST	-2.59091	3.03408	.64687	-3.93614	-1.24567	-4.005	21	<.001
ActitudPRE- ActitudPOST	-.90909	2.22345	.47404	-1.89491	.07673	-1.918	21	.069
TotalPRE- TotalPOST	-5.18182	4.03126	.85947	-6.96918	-3.39446	-6.029	21	<.001

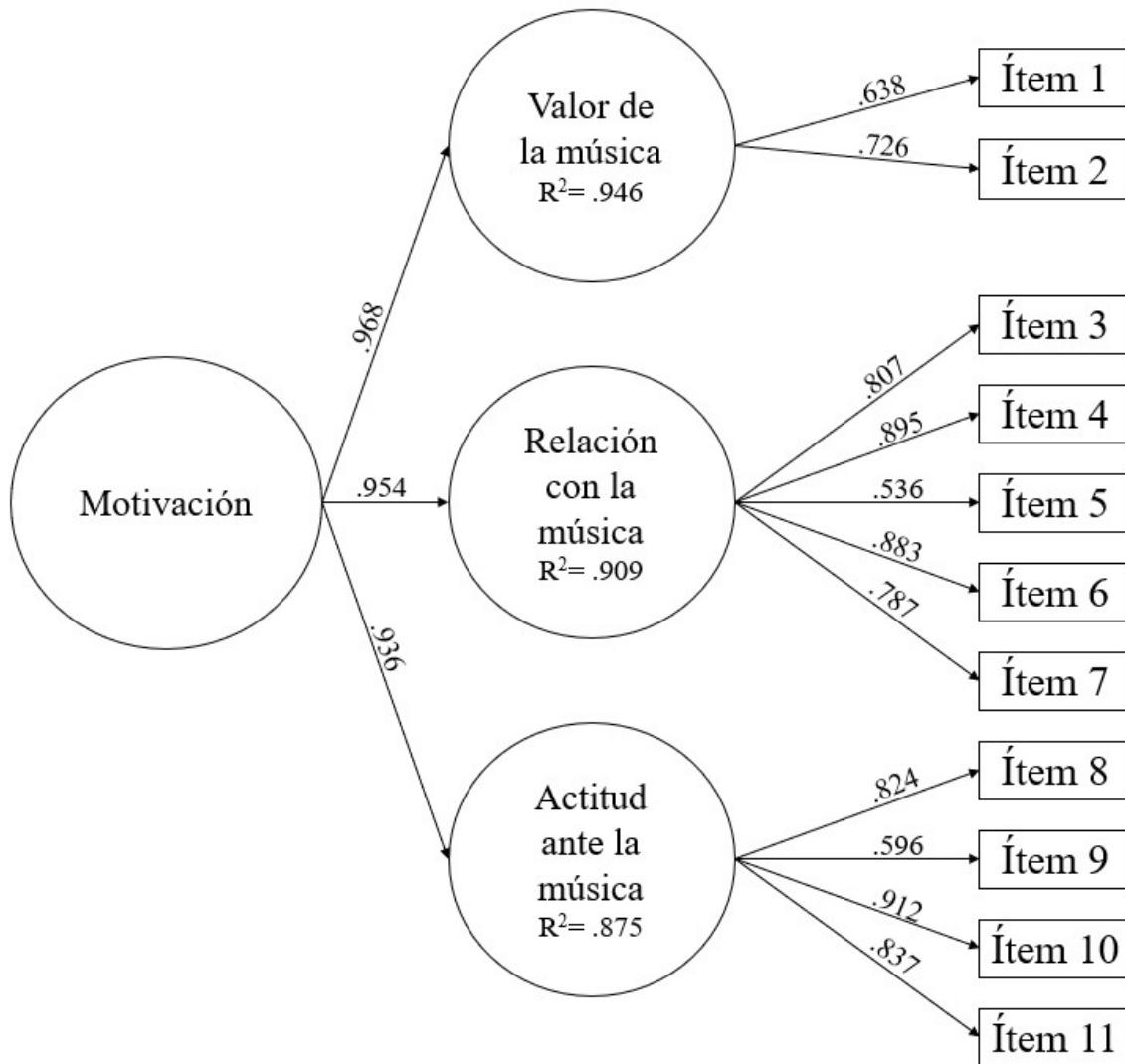
Finalmente, para conocer si el instrumento creado posee validez estructural, se procede a explorar su estructura factorial a fin de determinar si la estructura teórica del cuestionario existe realmente en los datos obtenidos. Para ello se opta por un análisis factorial confirmatorio (AFC).

El Análisis Factorial Confirmatorio fue especificado y estimado mediante Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017). Los valores perdidos se trataron con máxima verosimilitud (*Full Information Maximum Likelihood*). Para manejar la no-normalidad y la naturaleza ordinal de los ítems, se utilizó un estimador robusto: WLSMV (*Weighted Least Square Mean and Variance corrected*) (Finney & Di Stefano, 2006). El ajuste del modelo fue evaluado mediante el índice de ji-cuadrado, CFI (*Comparative Fit Index*), y SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). Se consideró un ajuste satisfactorio a partir de CFI superior a .90 y RMSEA ó SRMR inferior a .08, en función de la complejidad del modelo (Marsh, Hau, & Wen, 2004); en base a los criterios de Kline (2015) y Kenny, Kaniskan, y McCoach, (2015).

El AFC arroja unos resultados excelentes de ($\chi^2 (41) = 70.352, p < .05, RMSEA = .128$ [90 % IC .074 - .177], CFI = .968, y SRMR = .078), de forma que la validez estructural de la escala se confirma, mediante la siguiente estructura (figura 23):

Figura 23

AFC de EMAMU con saturaciones factoriales estandarizadas



Nota. Todas las saturaciones factoriales fueron significativas.

Para terminar con la validez del instrumento, se debe determinar consistencia interna del mismo. Para ello, a continuación se determina la fiabilidad mediante la prueba *alfa de Cronbach*, cuyos valores oscilan entre 0 y 1 y se consideran aceptables los valores $\alpha > 0.60$ y buenos cuando son $\alpha > 0.80$.

Primeramente, en la tabla 64 se puede observar los estadísticos de fiabilidad de la dimensión Valor de la Música. Así, en este caso $\alpha = .579$, siendo un alfa de valor bajo lo cual es de esperar puesto que esta dimensión solo se compone de dos ítems.

Tabla 64

Fiabilidad de la dimensión Valor de la Música

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.579	2

Seguidamente, se calcula el *alfa de Cronbach* de la subescala Relación con la Música, obteniendo una $\alpha = .839$, lo cual representa una buena fiabilidad (tabla 65).

Tabla 65

Fiabilidad de la dimensión Relación con la Música

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.839	5

En tercer lugar, la última de las dimensiones, Actitud de la Música, compuesta por 4 ítems, también logra una buena fiabilidad en la prueba ya que obtuvo una $\alpha = .815$ (tabla 66).

Tabla 66

Fiabilidad de la dimensión Actitud ante la música

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.815	4

Para finalizar con las pruebas de fiabilidad, se calcula el *alfa de Cronbach* de todas las dimensiones del cuestionario (tabla 67), componiéndose de un total de 11 elementos y reflejando igualmente una buena fiabilidad, con la mayor de las alfas hasta el momento, siendo $\alpha = .911$.

Tabla 67

Fiabilidad del total de las dimensiones del cuestionario EMAMU

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.911	11

Tras realizar la validación del cuestionario, analizando tanto su validez como su fiabilidad y después de conocer los resultados obtenidos, parece confirmarse que el *Cuestionario de evaluación motivacional de la audición musical*, creado ex profeso para esta investigación, es un instrumento válido para la evaluación de la motivación del alumnado.

Se demuestra precisamente que este instrumento permite evaluar la motivación en las actividades de audición musical llevadas a cabo en el aula de música, posibilitando así conocer si los recursos empleados durante las sesiones son óptimos para un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, teniendo además como objetivo la mejora de la adquisición de los contenidos.

3.3 Selección del repertorio

Para la selección del repertorio a utilizar en la implementación es importante tener en cuenta diversos factores que garanticen que la audición escogida sea apropiada para los alumnos y para la actividad en cuestión. Así pues, en este subapartado se citan los factores más significativos a contemplar y se justifican cada uno de ellos en el fragmento musical escogido para la implementación de la unidad didáctica sobre audición musical en ambos grupos.

Para la selección de la audición musical, Aguilar (2002) señala los factores que el docente debe contemplar:

- La sintaxis musical
- La percepción del ritmo
- La percepción de los temas musicales
- La percepción de las funciones formales
- La percepción de las relaciones tonales
- La percepción de las texturas
- La percepción de los timbres

El repertorio elegido tanto para la aplicación del musicograma en el grupo control como para la aplicación del recurso creado en el grupo experimental ha sido el *Vals de las flores*

de Piotr Ilich Tchaikovsky. *El Cascanueces* es el nombre que recibe el ballet en dos actos compuesto por el compositor ruso basado en la adaptación de Alejandro Dumas del cuento de Ernst Theodor Amadeus Hoffman, *El Cascanueces y el rey de los ratones*. Más tarde Tchaikovsky compone una *suite* a partir de su música para ser escuchada en versión concierto.

Concretamente este fragmento corresponde al VIII movimiento de la *Suite* de *El Cascanueces*. Específicamente se trata del segmento que transcurre desde el compás 33 con el *ritenuto* del arpa a solo, al compás 141, donde la orquesta al completo finaliza el tema B con un *crescendo* a *ff*.

Comenzando con los factores a tener en cuenta a la hora de seleccionar repertorio destinado a la audición musical, Aguilar (2002) indica en primer lugar que el nivel de dificultad del repertorio debe ser acorde a la capacidad de percepción de los estudiantes. En este sentido, la pieza escogida está dentro de las posibilidades perceptivas de los alumnos, puesto que tal y como indican los contenidos establecidos para cuarto de Primaria en el documento puente, es una obra para agrupación orquestal y además pertenece a un autor de entre los siglos XVI al XIX.

Por lo que respecta a la duración, la autora señala que la duración de la pieza no debe superar los tres minutos, puesto que la cultura musical actual ha acostumbrado a los oyentes a sostener su atención por períodos breves y es por ello que en este caso, el fragmento escogido tiene una duración de 2 minutos y 34 segundos.

Es el grado de convergencia de los distintos parámetros del lenguaje musical otro factor a contemplar, puesto que aspectos como la textura, los cambios de intensidad o la instrumentación pueden colaborar para que el oyente perciba información sobre la forma de la pieza. En el tramo del vals seleccionado encontramos cambios de texturas, de

instrumentación, de dinámica y de tempo, como puede observarse en el anexo 4, que reivindican que se trata de una pieza acertada para la audición, puesto que convergen distintos parámetros simultáneamente.

En cuanto al tipo de estructura sintáctica que prevalece en la obra, el *Vals de las flores* presenta una estructura periódica que, como explica Aguilar (2002), consiste en dos partes complementarias que sugieren al oyente una sensación de simetría. El fragmento seleccionado se divide en dos grandes secciones recapituladas, A y B, que se complementan entre sí y que se repiten provocando ciertos códigos de generación de tensión y recuperación del estado de reposo.

Es pues de nuevo una buena elección de repertorio, porque como señala la autora, la periódica es la estructura más fácil de escuchar, debido a sus características de simetría y previsibilidad. Además, las más sencillas son aquellas en que el fraseo rítmico-melódico está reforzado por, entre otros aspectos, los cambios de instrumentación, tal y como ocurre en esta pieza en cada cambio de sección.

Relacionado también con este factor, la claridad en la percepción y memorización de temas depende en gran medida del tipo de estructura sintáctica con el que se presentan. Apostar por este vals parece entonces un acierto, puesto que los temas de estructura periódica que exponen los motivos en un contexto simétrico y de duración previsibles son los que por lo general se perciben y recuerdan más claramente.

Respecto al ritmo, en la audición de ejemplos musicales deben seleccionarse fragmentos que aparezcan ritmos uniformes, libres y pulsados, que permitan a los estudiantes moverse libremente con ellos. Por tanto, el vals elegido, que está formado por ritmos uniformes y que incita al baile, la expresión corporal y el movimiento cumple también con el requisito rítmico.

El tema de una obra musical es, desde el punto de vista del oyente, una configuración rítmico-melódica que incluye suficiente información y la necesaria redundancia como para que se la recuerde como el fragmento más representativo de la pieza. La claridad en la percepción y memorización de temas depende en gran medida del tipo de estructura sintáctica con el que se presentan. En el vals del *Cascanueces*, los temas presentados tienen una estructura periódica que exponen los motivos en un contexto simétrico y de duración previsible, siendo este tipo de temas los que se perciben y recuerdan más claramente y hacen del fragmento un buen ejemplo de audición musical.

La percepción de las funciones formales es otro de los factores a tener en cuenta en la selección del material musical, a lo que la autora señala que es interesante recopilar ejemplos que contengan cada función formal, aunque no es necesario que el ejemplo contenga todas las funciones, puesto que una función clara puede ser utilizada con provecho. En el ejemplo musical elegido vemos que se suceden diversas funciones formales, como la función introductoria, función expositiva, función recapitulativa y función conclusiva.

En las audiciones musicales el docente debe ofrecer a los alumnos experiencias de diferentes tipos en cuanto a la organización tonal de la música. Respecto a las relaciones tonales, resultan de valor los ejemplos de música tonal, puesto que la mayor parte de la música que los estudiantes están acostumbrados a escuchar es de este tipo. El repertorio escogido forma parte de un período de la historia de la música característicamente tonal, por lo que es apropiado para el trabajo de la audición musical en alumnos de cuarto de Primaria.

Referente a la percepción de la textura, todos los parámetros del fenómeno musical intervienen aportando datos sobre ella, aunque aspectos como el registro, el timbre y la

intensidad son especialmente importantes a la hora de percibirla. Concretamente en el *Vals de las flores*, la diferencia de timbres permite identificar con claridad las líneas melódicas y la variedad de intensidades dinámicas hace prevalecer ciertos sonidos sobre otros, facilitando al oyente construir planos sonoros.

Por último, la percepción del timbre es otro aspecto que contemplar en la elección de repertorio para la audición musical, puesto que el reconocimiento auditivo de las fuentes sonoras requiere de un proceso de aprendizaje programado. Este vals del *Cascanueces* ofrece la posibilidad a los estudiantes de escuchar diferentes tipos de timbres y de forma escalonada, como es el caso del arpa, la trompa, el clarinete, la flauta travesera o la sección de cuerdas. Las intervenciones de estos instrumentos se suceden dibujando una especie de diálogo entre ellos, las cuales contrastan con momentos de mayor masa sonora donde los estudiantes pueden escuchar la orquesta sinfónica al completo.

3.4 Técnicas de recogida y análisis de datos

En este segundo estudio, centrado en la creación de un recurso nuevo para la audición musical en Educación Primaria, se utilizan diversos instrumentos para la recogida de la información en función de la naturaleza de esta, en dos tiempos diferentes, previo a la implementación y posterior a la misma. El objetivo de la investigación es obtener información sobre: la motivación sobre el aprendizaje, motivación sobre la audición musical y adquisición de conocimientos musicales.

Para recoger los datos respecto a la motivación frente al aprendizaje se utiliza el cuestionario EMPA (2016). Se trata de un formulario con 33 preguntas en formato completamente cerrado, que es contestado por los participantes y se evalúa siguiendo las premisas de los autores del mismo. Para evaluar la motivación frente a la audición musical se utiliza el cuestionario EMAMU, de creación propia, compuesto por 11

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

preguntas en formato cerrado, que es evaluado teniendo en cuenta la puntuación de las tres dimensiones que lo forman y la puntuación total del cuestionario.

En cuanto a las técnicas de análisis, en lo relativo a la información obtenida a través de los cuestionarios, se emplea un enfoque principalmente cuantitativo consistente en la descripción estadística y el análisis de contenidos mediante las categorías extraídas de las diferentes dimensiones que forman cada cuestionario.

Como ventaja, estos instrumentos permiten obtener información de forma sencilla sobre una gran cantidad de sujetos, aunque hay que tener en cuenta que los cuestionarios solo recogen lo que un sujeto quiere decir y no la realidad, ni tampoco necesariamente su verdadera opinión (Martínez et al., 2014).

Para obtener datos respecto a los conocimientos adquiridos sobre educación musical a través de la audición, se emplea también un enfoque principalmente cuantitativo consistente en la descripción estadística y el análisis de contenidos mediante categorías extraídas de las características musicales más significativas del fragmento a escuchar. Se realiza un registro audiovisual de la evaluación de las sesiones para ser visionado posteriormente por la investigadora y poder así evaluar cada una de las variables propuestas de forma individual, llevando un registro de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos participantes en el estudio para su posterior análisis y valoración.

Para analizar los datos extraídos de estos dos cuestionarios y de la evaluación de los contenidos, se utilizan tanto el programa de *Microsoft Excel 2021* como el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics*, en su versión 28.

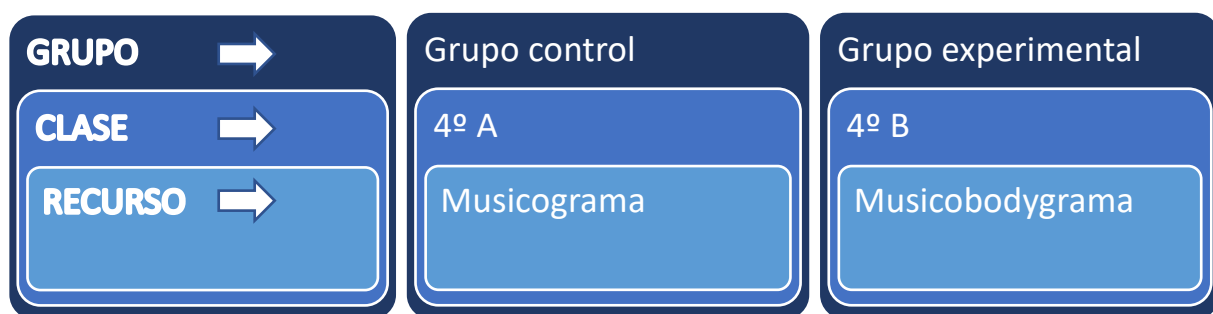
4. Diseño de la unidad didáctica

Una unidad didáctica es una propuesta de trabajo relativa a un proceso de enseñanza que abarca desde el establecimiento de un propósito de aprendizaje hasta la verificación del logro del mismo. En este sentido, esta unidad didáctica está destinada al trabajo de la audición musical en la cual se utiliza el musicograma como recurso didáctico para la audición en el grupo control, además del *musicobodygrama*, una nueva herramienta creada ex profeso para esta investigación e implementada en el grupo experimental.

Posteriormente se comparan los resultados obtenidos en los dos grupos para establecer conclusiones sobre la mejora de motivación y la adquisición de conocimientos. La figura 24 ilustra la clasificación de los grupos participantes y el recurso que se utiliza en cada caso.

Figura 24

Grupos participantes y recursos implementados



4.1 Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la unidad didáctica

Los objetivos se definen como las intenciones que orientan al diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de los logros que el alumnado debe alcanzar al finalizar el proceso educativo establecidos en el currículo básico de la Educación Primaria. Los objetivos específicos de esta unidad didáctica son:

- Desarrollar la capacidad de escucha y la sensibilidad para apreciar las cualidades sonoras de la música.
- Desarrollar de forma consciente la capacidad rítmica, melódica, tímbrica y armónica de la música.
- Indagar en las posibilidades del sonido y el movimiento como elementos de representación y comunicación.
- Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros.
- Planificar y realizar producciones artísticas, individualmente y de forma cooperativa, asumir distintas funciones y colaborar en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
- Desarrollar el goce y disfrute por la audición musical activa a través de manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.
- Participar activamente en audiciones musicales y acompañarlas a través del movimiento rítmico y la danza, colaborando en actividades de creación e interpretación.

A través de estos objetivos específicos se atiende a la consecución de los objetivos de etapa siguientes:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

Seguidamente, a través de la tabla 68, se presentan los diferentes parámetros trabajados en esta unidad didáctica.

Entre los contenidos del área que se trabajan en esta unidad didáctica y sus respectivos criterios de evaluación e indicadores de logro se encuentran:

Tabla 68

Contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro de la unidad didáctica

	Contenidos	Criterios	Indicadores de logro
Bloque 1. Escucha	-La orquesta. Audición de piezas interpretadas por orquestas de diverso tamaño.	4ºEA-M.BL1.1	Diferenciar instrumentos reconociendo el tipo de material y el modo de acción e
	-Reconocimiento visual y auditivo de cada familia de instrumentos orquestales.	identificar auditivamente las familias orquestales y las agrupaciones e instrumentos del entorno, discriminando dinámicas f-mf-mp-p mediante la escucha atenta y silenciosa de piezas variadas.	4ºEA-M.BL1.1.1 Diferencia instrumentos reconociendo el tipo de material y el modo de acción discriminando dinámicas f-mfmp-p. 4ºEA-M.BL1.1.2 Identifica auditivamente las familias orquestales y las agrupaciones e instrumentos del entorno.
	-Identificación y reconocimiento auditivo de los matices dinámicos: f-mf-mp-p.	4ºEA-M.BL1.2 Reconocer, mediante la escucha activa de fragmentos y obras de más complejidad, ritmos téticos y anacrúsicos, los tempos básicos, el modo mayor y menor, así como la forma rondó, utilizando el lenguaje musical adecuado.	4ºEA.BL1.1.4 Realiza una escucha atenta y silenciosa de piezas variadas. 4ºEA-M.BL1.2.1 Reconoce, mediante la escucha activa de fragmentos y obras de más complejidad, ritmos téticos y anacrúsicos, los tempos básicos, el modo mayor y menor, así como la forma rondó, utilizando el
	-Audición de piezas vocales e instrumentales de mayor complejidad.		
	-Seguimiento de la forma través de musicogramas y partituras que se correspondan con el nivel alcanzado en los otros bloques.		
	-Audición y reconocimiento de una selección de piezas musicales de	4ºEA-M.BL1.3 Reconocer y apreciar ejemplos variados de obras de	

distintos géneros, estilos y autores, especialmente de los XVI al XIX.	diferentes estilos y autores de nuestra cultura a través de	4ºEA-M.BL1.3.1 Reconoce ejemplos variados de obras de diferentes
-Valoración del patrimonio musical y disfrute con la audición de obras con actitud abierta a nuevas propuestas.	audiciones en el aula y el centro, mostrando un comportamiento adecuado en cada momento, y expresar opiniones razonadas	estilos y autores de nuestra cultura, a través de audiciones en el aula y el centro, expresando y ampliando sus gustos y preferencias.
-Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición musical en los diferentes contextos.	verbalmente y de forma escrita, con actitud abierta y respetuosa ante los gustos ajenos.	4ºEA-M.BL1.3.2 Escucha de forma atenta y silenciosa mientras participa en las audiciones de cualquier tipo, fuera y dentro del centro.
-Interés y comentario razonado de la música de diferentes géneros y estilos, respetando las opiniones y los gustos ajenos.	4ºEA-M.BL1.6 Seguir instrucciones de tareas de aprendizaje manteniendo la atención mientras las realiza adaptándose a los cambios sin desanimarse ante las dificultades, pidiendo ayuda si la necesita.	4ºEA-M.BL1.3.3 Expresa verbalmente y por escrito sus opiniones sobre la música que escucha, con actitud abierta y respetuosa ante los gustos ajenos.
- Esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.	4ºEA-M.BL1.7.1 Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo cuando intercambia	4ºEA-M.BL1.6.1 Sigue las instrucciones para realizar una tarea de aprendizaje de más de dos actividades manteniendo la atención hasta finalizarla.
Capacidad de concentración.	informaciones con otros alumnos o con los adultos.	4ºEA-M .BL1.6.2 Identifica las dificultades que experimenta en la realización de una tarea solicitando ayuda de forma precisa y detallada.
Adaptación a los cambios.		
Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos. Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.		
Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita de forma precisa.		
- Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área		

<p>Bloque 2. La interpretación musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos. - Desarrollo de proyectos en equipo, transformación de ideas en acciones, cumpliendo con su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros. - Ayuda, confluencia, trabajo con todos, aceptación de todos. - Control de la expresión de sentimientos y emociones en conflictos. 	<p>4ºEA-M.BL2.4 Participar en equipos de trabajo realizando la parte de tarea que le corresponde para alcanzar metas comunes, aceptando su rol, haciendo aportaciones y ayudando a los otros miembros del grupo y expresando sus emociones ante los conflictos de forma respetuosa y utilizando el diálogo igualitario.</p>	<p>4ºEA-M.BL2.4.2 Participa en diálogos para resolver conflictos interpersonales, poniéndose en el lugar del otro (empatía).</p> <p>4ºEA-M.BL2.4.3 Utiliza el diálogo igualitario para resolver conflictos habituales expresando su disconformidad o desagrado eligiendo el momento y la forma más oportuna y respetuosa y manteniendo la calma ante los obstáculos y malentendidos.</p>
<p>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de técnicas básicas de movimiento grupal: figuras de danza en fila y en círculo, desplazamiento por parejas y en pequeños grupos, baile en parejas, coordinación con el grupo. - Traducción a movimiento la representación de elementos musicales como la forma, el ritmo y la melodía. - Invención de coreografías para piezas musicales de diferentes estilos, individual y en grupo. 	<p>4ºEA-M.BL3.1 Improvisar coreografías que representen la forma, el ritmo y la melodía de obras escuchadas y trabajadas en el aula, e interpretar danzas tradicionales valencianas valorando su aportación al patrimonio cultural.</p>	<p>4ºEA-M.BL3.1.1 Improvisa coreografías que representen la forma, el ritmo y la melodía de obras escuchadas y trabajadas en el aula, practicando técnicas básicas de movimiento grupal: figuras de danza en fila y en círculo, desplazamiento por parejas y en pequeños grupos, baile en parejas, coordinación con el grupo.</p>

4.2 Competencias clave y elementos transversales

Esta unidad didáctica contribuye a la adquisición de las siguientes competencias clave:

- Comunicación lingüística: la riqueza de intercambios comunicativos, del uso de normas, explicación de los procesos y expresión de opiniones y deseos contribuye a la adquisición de esta competencia.
- Aprender a aprender: los estudiantes trabajan sobre esta competencia al gestionar sus acciones para seguir las instrucciones de trabajo que se les presentan, identificar las dificultades que experimenta y solucionarlas o demandar ayuda.
- Competencia social y cívica: la educación musical es un buen vehículo para el desarrollo de esta competencia puesto que supone en muchas ocasiones un trabajo en pequeños y grandes equipos. En esta unidad didáctica deben consensuar los dibujos y movimientos entre todo el grupo lo cual exige cooperación, responsabilidad, seguimiento de normas e instrucciones.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: es el proceso que va desde la exploración inicial hasta el producto final. La creatividad exige a los estudiantes actuar con autonomía, poner en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas.
- Conciencia y expresiones culturales: entre otros aspectos, esta unidad didáctica, pone el énfasis en el conocimiento de diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos que les son propios, ayudando al alumnado a iniciarse en la percepción y comprensión del mundo que le rodea y a ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás.

Por lo que respecta a los elementos transversales, en esta unidad didáctica se incluyen:

- Igualdad, violencia de género y racismo: a través de la utilización de un vocabulario neutro en cuanto a género y superando los roles sexistas asociados a la música y la danza se contribuye a la igualdad entre sexos.
- Educación para la paz, moral y cívica en democracia: promoviendo una actitud de respeto hacia los contenidos, los materiales y los trabajos realizados por los demás, así como la tolerancia hacia los gustos y opiniones de los compañeros.
- Utilización del tiempo libre, ocio y medioambiente: mostrando conciencia sobre la contaminación sonora y la percepción del silencio.
- Espíritu emprendedor: a través de la puesta en práctica de la creatividad y la imaginación y las improvisaciones corporales.
- Hábitos de vida saludable: favoreciendo un buen uso del cuerpo, dosificando el esfuerzo y controlando la postura.

4.3 Metodología de la unidad didáctica

Entendiendo el aprendizaje como un proceso social y personal, la metodología que se utiliza en esta unidad didáctica parte de los conocimientos previos del alumnado, conectando con sus intereses y necesidad. De esta forma, se construyen aprendizajes significativos, propiciados por la relación de las ideas previas con los nuevos conocimientos. Esta línea de trabajo promueve el desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal. Por tanto, las actividades planteadas tienen en consideración la atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación común.

En esta unidad didáctica se sigue una línea metodológica basada en modelos espontáneos y naturales, creativos, multiculturales, coeducativos, lúdicos, analíticos, culturales y sociales, prácticos y vivenciales, atendiendo a la pluralidad general. Además,

especialmente se atiende a los dos principios de percepción y expresión musical establecidos en el currículo, puesto que la mayor herramienta para fomentar la percepción es la audición y el movimiento y la danza promueven profundamente el desarrollo de las capacidades expresivas y creativas.

Por otra parte, esta metodología tiene como referencia la creación de un ambiente agradable en que se facilite la comunicación, teniendo en cuenta aspectos como la organización de espacios y tiempos, la utilización de medios y recursos didácticos, el tipo de comportamiento y la naturaleza de las tareas desarrolladas entre otros. Los medios y recursos didácticos son otro de los factores clave para configurar un planteamiento eficaz. Se deben aprovechar las posibilidades que ofrecen estos recursos para favorecer y motivar el desarrollo del aprendizaje. En este sentido, en cada grupo se procura beneficiar a los estudiantes del recurso que se implementa en cada caso, bien las ventajas de la creatividad en los dibujos del musicograma o bien la utilización de la expresión corporal en el *musicobodygrama*.

Es fundamental en el planteamiento metodológico tener en cuenta el diseño ambiental en cuanto a la organización del espacio escolar y la disposición de los materiales, planteando una buena organización del tiempo y respetando los ritmos de aprendizaje del alumnado. En este aspecto conviene respetar la correcta estructuración y alternancia de las actividades colectivas e individuales, las que exigen una actitud de escucha o atención con otras basadas en la manipulación o el movimiento, que respeten los períodos de descanso y contemplando además la flexibilidad como una posibilidad más del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

El foco principal de esta metodología está puesto en los estudiantes como protagonistas de sus propios aprendizajes, buscando el desarrollo de la capacidad crítica de cada niño y niña y situando a la docente como guía y consejera de la acción educativa.

En cuanto a la organización del tiempo, las sesiones tienen una duración media de 60 minutos, utilizando 3 sesiones por grupo a la semana para la implementación de la unidad didáctica. El espacio que se utiliza son las mismas aulas ordinarias en las que los estudiantes están sentados en grupos de 4 o 5 miembros. Las actividades se realizan de forma individual y en gran grupo.

Las dos aulas están equipadas con sillas y mesas que, a pesar de que en el grupo experimental limitan el espacio para las actividades de movimiento, son necesarias para el trabajo individual de creación física de los recursos (figura 25). Además la clase dispone de pizarra, proyector, ordenador, reproductor de música y altavoces.

Figura 25

Plano de distribución del aula



4.4 Atención a la diversidad

Con el objetivo de ajustar esta unidad didáctica a la realidad del aula, resulta necesario realizar una valoración inicial para conocer la situación socioeconómica, el rendimiento académico, necesidades, personalidades, aficiones e intereses del alumnado. Esta exploración inicial, que se efectúa en los primeros días de curso, nos ayuda a conocer los diferentes niveles de aprendizaje así como al alumnado con necesidades educativas especiales, de compensación educativa o de altas capacidades.

En este sentido, resulta necesario destacar que el grupo control cuenta con cuatro alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante ACNEAE), puesto que presentan dificultades específicas de aprendizaje, TDAH²² o hipoacusia²³. En el grupo experimental son tres los alumnos ACNEAE por tener también dificultades en el aprendizaje, TDAH o por ser de incorporación tardía al sistema educativo español.

Este alumnado posee adaptaciones curriculares no significativas en todas las áreas a través de los planes de actuación personalizada donde se detallan las adaptaciones del tiempo, de las actividades, de la metodología o de los materiales curriculares del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, TDAH o de incorporación tardía y mediante la accesibilidad personalizada con medios comunes de la alumna con hipoacusia moderada.

En este aspecto, una accesibilidad personalizada con medios comunes supone la disposición de condiciones adecuadas de sonoridad y organización del espacio a fin de garantizar la participación de la alumna en el proceso, eliminando la situación de

²² El TDAH es un Trastorno con déficit de atención e hiperactividad.

²³ La hipoacusia es la pérdida parcial de la capacidad auditiva.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

desventaja asociada a sus circunstancias. Es importante señalar que en esta ocasión la condición no afecta el rendimiento intelectual la niña, puesto que utiliza el canal auditivo y el lenguaje oral para comunicarse además de beneficiarse del uso de auxiliares auditivos.

La intervención psicopedagógica en este caso consistirá en situar a la alumna en una posición que permita mirar directamente a la maestra para mantener constante contacto visual y, debido a la casuística de esta actividad, posicionarla cerca de la fuente sonora que reproducirá la audición del fragmento de música clásica. Asimismo, para permitir que la alumna acceda a la experiencia educativa en un entorno normalizado, disponemos de un micrófono inalámbrico que transmite la voz directamente a los audífonos de la niña el cual se cuelga al cuello en los momentos de explicación o se sitúa cerca de la salida de sonido durante las audiciones musicales (figura 26).

Figura 26

Micrófono inalámbrico utilizado en el aula



4.5 Implementación de la unidad didáctica

En el análisis de la implementación de la unidad didáctica se presenta la distribución de las sesiones y los avances en cada una de ellas. Además, se detalla el proceso de

evaluación llevado a cabo y las variables valoradas que permitirán conocer el progreso de los estudiantes en la adquisición de contenidos sobre audición musical.

Cabe destacar que la totalidad de la implementación se realiza con la investigadora en calidad de maestra, puesto que los grupos seleccionados son de su centro de trabajo y por tanto forma parte del equipo educativo del que reciben docencia directa. Durante el estudio la investigadora mantiene su rol de maestra al tiempo que graba todas las sesiones para poder interpretar las situaciones y los resultados a posteriori.

4.5.1 Distribución de las sesiones

En un primer paso, y tras la pertinente fundamentación teórica sobre selección de repertorio para la audición musical, se elige un mismo fragmento musical para los dos grupos y se lleva a cabo la distribución y programación de las sesiones. Se disponen 6 sesiones idénticas en cada uno de los grupos, dando lugar a un total de 12 sesiones de 60 minutos cada una que pueden consultarse en la tabla 69. Entre las actividades que se realizan constan:

- De presentación de la unidad didáctica: se explica a los estudiantes participantes en la investigación las actividades que van a llevar a cabo durante las sesiones, se les dan a conocer la dinámica de cada sesión y se les presenta el repertorio escogido.
- De evaluación de la motivación: se distribuye a los estudiantes un sencillo cuestionario en el que se les evalúa la motivación frente al aprendizaje y un cuestionario que valora la motivación que poseen frente a la audición musical. Se les proporcionan dos cuestionarios idénticos a estos en la última sesión para evaluar su motivación a posterior y ver así si han surgido cambios.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

- De evaluación de contenidos: se les realiza una prueba en la que se evalúan diferentes variables relativas a la audición musical. Esta evaluación también se realiza antes de la implementación de la unidad didáctica y al terminar la misma.
- De presentación del repertorio: el repertorio escogido se pone en contexto, presentado al compositor y dando detalles del origen de la pieza.
- De presentación del recurso: se explica en qué consiste un musicograma y un *musicobodygrama*, cuáles son sus elementos y los pasos a seguir para la realización de uno.
- De elaboración del recurso: estas sesiones están dedicadas a la elaboración de un musicograma y de un *musicobodygrama* en gran grupo con la supervisión de la docente.
- De audición musical: se utilizan los recursos creados para escuchar el repertorio y seguir sus características a través de los mismos.

Tabla 69

Distribución de las sesiones

4º A y 4º B	
Sesiones	Actividades
1	Presentación de la unidad didáctica, evaluación de la motivación y de los contenidos (PRE-TEST)
2	Presentación del repertorio y los recursos. Elaboración del recurso
3	Elaboración del recurso y audición musical
4	Elaboración del recurso y audición musical
5	Elaboración del recurso y audición musical
6	Evaluación de la motivación y los contenidos (POST-TEST)

4.5.2 Aplicación de los recursos

Todas las sesiones de la unidad didáctica siguen la estructura de las 3 P's de Jeremy Harmer: Presentación, Práctica y Producción. Así, durante la presentación se aprovecha para mostrar nuevos conocimientos a los alumnos con el propósito de incrementar su motivación y centrarlos en el contexto del aula. En la parte de práctica se realiza la actividad principal dependiendo de la sesión: las evaluaciones o la creación del mismo recurso y finalmente, en producción, se aprovecha para recopilar todo lo aprendido. Particularmente, como último paso de la sesión, en las sesiones 3, 4 y 5 se concluye la clase siguiendo el fragmento de la audición musical escuchado durante esa sesión mediante el recurso elaborado.

Sesión 1

Al empezar la clase se les contó a los estudiantes que tendríamos unas clases especiales en las que íbamos a escuchar música y a realizar unas actividades diferentes a las que solían hacer. El recurso de la novedad ya incrementó sus ganas de participar en el proyecto y se mostraron receptivos a colaborar de forma responsable durante las clases, puesto que las sesiones iban a ser grabadas en vídeo para poder ser evaluadas posteriormente.

La presentación de la unidad didáctica comenzó con la audición del fragmento musical *el Vals de las flores* de P. I. Tchaikovsky para mostrar a los estudiantes la música sobre la que se iba a trabajar y resolver interrogantes como si conocían la pieza, qué les inspiraba, si les recordaba a algo o si bien conocían la música y al compositor. Ninguno de los estudiantes conocía el nombre de la pieza ni tampoco al autor, aunque algunos aseguraban haberla escuchado antes en películas o en la televisión e indicaban que al escuchar el fragmento les entraban ganas de bailar al compás de la música.

Tras este primer acercamiento se pasó a la evaluación pre-test de la motivación y de los contenidos relacionados con la audición. Así pues, en la parte de práctica se les pasó en primer lugar el cuestionario EMPA de motivación sobre el aprendizaje y se les indicó como debían proceder para rellenarlo correctamente. Completados los datos de presentación de forma colectiva se pasó a trabajar de forma individual, brindándoles tiempo para que leyeran detenidamente las preguntas y pensarán el grado con el que se sentían identificados.

Algunos alumnos necesitaron de indicaciones en algunas preguntas de la dimensión de Motivación Extrínseca puesto que no entendían muy bien las preguntas o bien les preocupaba no contestar lo que se esperaba de ellos. Esto se solucionó tras comunicarles que el cuestionario no formaba parte de la evaluación de la asignatura y que debían ser totalmente sinceros con sus respuestas, puesto que no había respuestas buenas o malas, y todas las opciones eran correctas.

Puesto que ambos grupos cuentan con alumnado ACNEAE, en estos casos se procedió a la adaptación de la actividad de forma individual. Para atender las necesidades de estos alumnos la docente leyó las preguntas uno por uno y se les amplió el tiempo de entrega para permitirles que contestaran de forma autónoma.

Al terminar el cuestionario EMPA se pasó a rellenar el cuestionario EMAMU sobre motivación hacia la audición musical. En esta ocasión no fue necesario repetir instrucciones puesto que el formato era idéntico al cuestionario previo y ya conocían la dinámica de trabajo. Los estudiantes que iban terminando volteaban el documento y esperaban a que sus compañeros finalizaran para pasar a la siguiente actividad.

Tras concluir con la variable motivación se pasó a la evaluación de los contenidos donde los alumnos debían seguir las instrucciones de la maestra mientras escuchaban el

fragmento musical recibiendo cada uno un antifaz opaco con el que debían cubrirse los ojos para evitar mirar a sus compañeros durante la valoración.

Para evaluar la discriminación de los timbres los estudiantes, con el antifaz puesto y escuchando la pieza, alzarían la mano cada vez que la trompa realizara una intervención. Cuando la música paraba los alumnos se quitaban el antifaz y comentaban espontáneamente las veces que habían escuchado al instrumento en cuestión. De este modo se procedió también con las intervenciones del clarinete, la flauta y las cuerdas, respectivamente (figura 27).

Figura 27

Movimiento para evaluar la discriminación tímbrica de los instrumentos



Respecto a la discriminación de las dinámicas se les pidió que separaran las sillas de las mesas de forma que pudieran levantarse fácilmente y sin tocar a los compañeros que tenían cerca. De nuevo con el antifaz puesto debían levantarse de la silla cada vez que escucharan un *crescendo a forte* (figura 28). Una gran mayoría mostró confusión sobre este aspecto, por lo que se les mostró lo que era una dinámica de estas características antes de empezar la audición.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Figura 28

Movimiento para evaluar la discriminación de la dinámica



Para mostrar la discriminación de los *ritardando* se les demandó el mismo movimiento pero a la inversa. En esta ocasión permanecerían de pie y al escuchar el cambio de tempo protagonista se sentarían en sus sillas con el antifaz puesto, tantas veces como lo escucharan y tratando de hacer el mínimo ruido posible (figura 29).

Figura 29

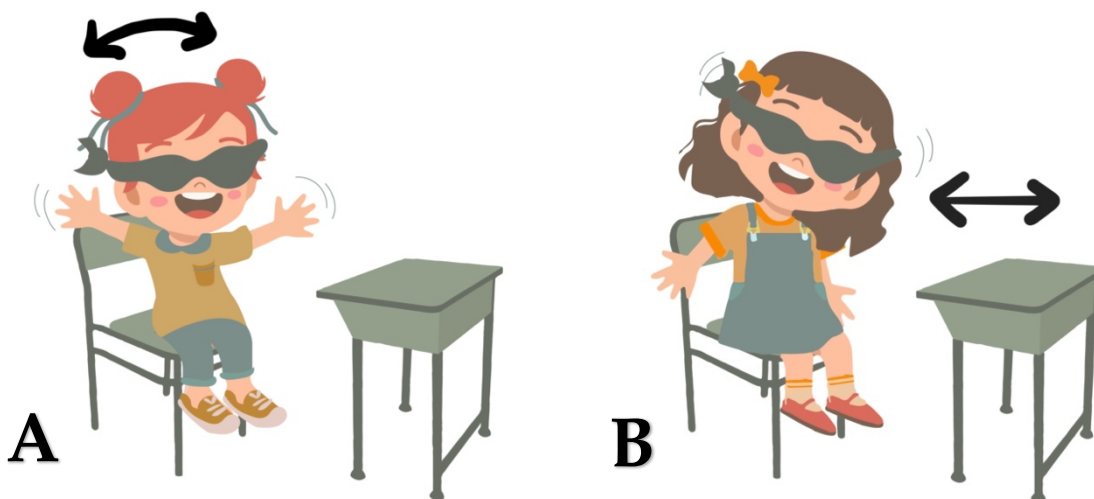
Movimiento para evaluar la discriminación de los cambios de tempo



Por último, respecto a los cambios de sección se utilizaron dos tipos de movimientos que se atribuirían a cada una de las secciones. Sentados en sus sitios empezarían realizando un movimiento de vaivén con los brazos en alto durante la audición de la primera sección (figura 30-A), cambiando a un movimiento de balanceo con el cuerpo de delante hacia atrás al escuchar el cambio de sección (figura 30-B). Estos dos movimientos se repetirían durante todo el fragmento marcando cada cambio de sección probando así su conocimiento sobre la forma de la pieza.

Figura 30

Movimientos para evaluar la discriminación de los cambios de sección



Esta evaluación de contenidos musicales se ha querido llevar un paso más allá al incluir aspectos como los períodos musicales y el estilo para comprobar si los recursos empleados ejercían algún tipo de repercusión también sobre estas variables. Con los ojos ya descubiertos se les repartió un papel y un lápiz. En una cara del papel estaban escritos los ordinales 1º, 2º y 3º que se utilizarían para la variable período y en la otra cara del papel los números 1º y 2º que se corresponderían con el estilo.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Para discriminar el período romántico se utilizaron tres audiciones de música diferentes, el primer fragmento del *Concierto de Brandenburgo* nº 1 en Fa Mayor de J.S. Bach, el primer minuto del *Molto allegro* de la Sinfonía nº 40 en Sol menor de W.A. Mozart y los inicios de la *Danza del hada del azúcar* de la suite del *Cascanueces* de P.I. Tchaikovsky.

Se escogió una pieza representativa del barroco, una del clasicismo y otra del período romántico, teniendo en cuenta que fueran fragmentos con formaciones orquestales similares, de períodos distintos y de duraciones cortas. Tras escuchar las tres piezas los alumnos debían decidir qué fragmento se parecía más al *Vals de las flores* de Tchaikovsky y, guiándose por el orden de escucha, rodearon el 1º, 2º o 3º para discriminar el período romántico de entre los otros dos períodos de la historia de la música (figura 31).

Figura 31

Ejemplo de discriminación del período romántico

Nombre: Vega

DISCRIMINACIÓN PERÍODO

1º

2º

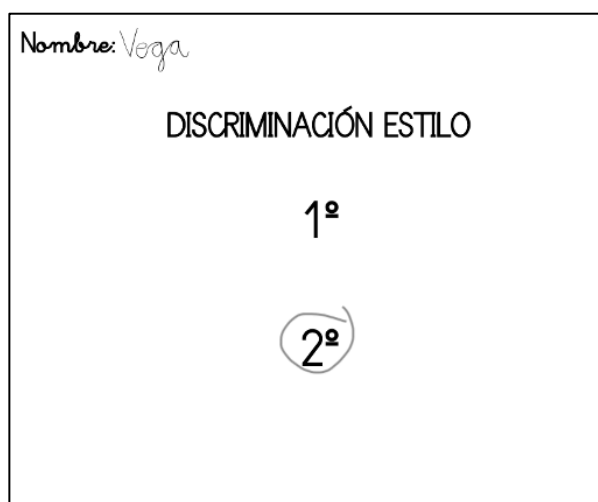
3º

Del mismo modo, en la cara del papel destinada al estilo, los alumnos escogieron entre un 1º y 2º fragmento, siendo la *Danza Lituana* de R. Korsakov y la *Danza de los mirlitones* de la suite del *Cascanueces* de P.I. Tchaikovsky, buscando el más semejante al vals

protagonista de esta unidad didáctica para discriminar así el estilo del compositor ruso de otro autor del romanticismo (figura 32).

Figura 32

Ejemplo de discriminación del estilo del compositor



Como se ha comentado anteriormente, el grupo control cuenta con una alumna con hipoacusia moderada que dispone de audífonos y de un micrófono de amplificación. Para facilitarle el acceso a la actividad en condiciones apropiadas, la docente colgaba la emisora a su pecho cuando hablaba o bien la situaba cerca de los altavoces durante la audición. Además, la alumna permaneció sentada en primera fila, en el lugar más cercano a la docente y el reproductor de música. Durante toda la evaluación se prestó especial atención a este caso preguntado continuamente a la alumna si la audición era correcta.

Sesión 2

La segunda sesión de esta unidad didáctica se dedicó a la presentación del repertorio en contexto. Para ello se les contó a los alumnos que el *Vals de las flores* era una danza de la *suite* del Cascanueces compuesta por Tchaikovsky tras leer el cuento del Cascanueces y

el rey de los ratones. Seguidamente se les contó la historia de Clara y el cascanueces como sigue:

En una fiesta de Navidad Clara recibe un cascanueces como regalo. Jugando con él, sin querer lo rompe y su padre intenta arreglarlo. Ella muy preocupada se despierta y baja a medianoche al salón a saber si el cascanueces ya está bien. Para sorpresa de la niña, descubre que el cascanueces ha cobrado vida y se encuentra en plena batalla con el Rey de los ratones. Todo parece indicar que el rey de los ratones vencerá al cascanueces pero Clara decide ayudarlo permitiendo que este gane la batalla al derrotar al rey y provocar que los demás ratones huyan.

Como agradecimiento el cascanueces invita a Clara a visitar su reino mágico: El reino de los dulces. Allí, para celebrar la hazaña de la pequeña, el soldado monta una gran fiesta en la que dulces, bebidas, y flores, entre otros seres, bailan danzas para festejar el triunfo como la Danza del hada del azúcar, la Danza del café y del té o el Vals de las flores.

Después de contarles la historia se les ofrecieron tres finales posibles para este cuento, y se les animó a escoger el que más les gustase entre estas tres opciones: Clara regresa al mundo real y sigue con su vida, Clara y el cascanueces se quedan a vivir en el reino mágico para siempre o Clara despierta y se da cuenta de que toda ha sido un sueño. Al terminar, los alumnos, de forma espontánea, compartieron con sus compañeros que escogían la segunda opción, donde Clara y el cascanueces seguían sus aventuras en el Reino de los Dulces.

Para mostrarles los recursos que se iban a utilizar, a 4º A se les explicó que un musicograma era como una partitura pero que en vez de notas estaba compuesta de dibujos que ayudan a seguir la pieza al compás de la música. Los dibujos podían tener relación con la música o por el contrario podían ser animales, flores, figuras o de temática diversa y permitían seguir la audición con facilidad. Las figuras escogidas debían coordinarse con la música y representar la forma de la pieza e incluso alguna de sus características. Para hacerlo más visual, se les mostró un ejemplo de musicograma del *Vals de las flores* en el que la temática escogida eran las flores.²⁴

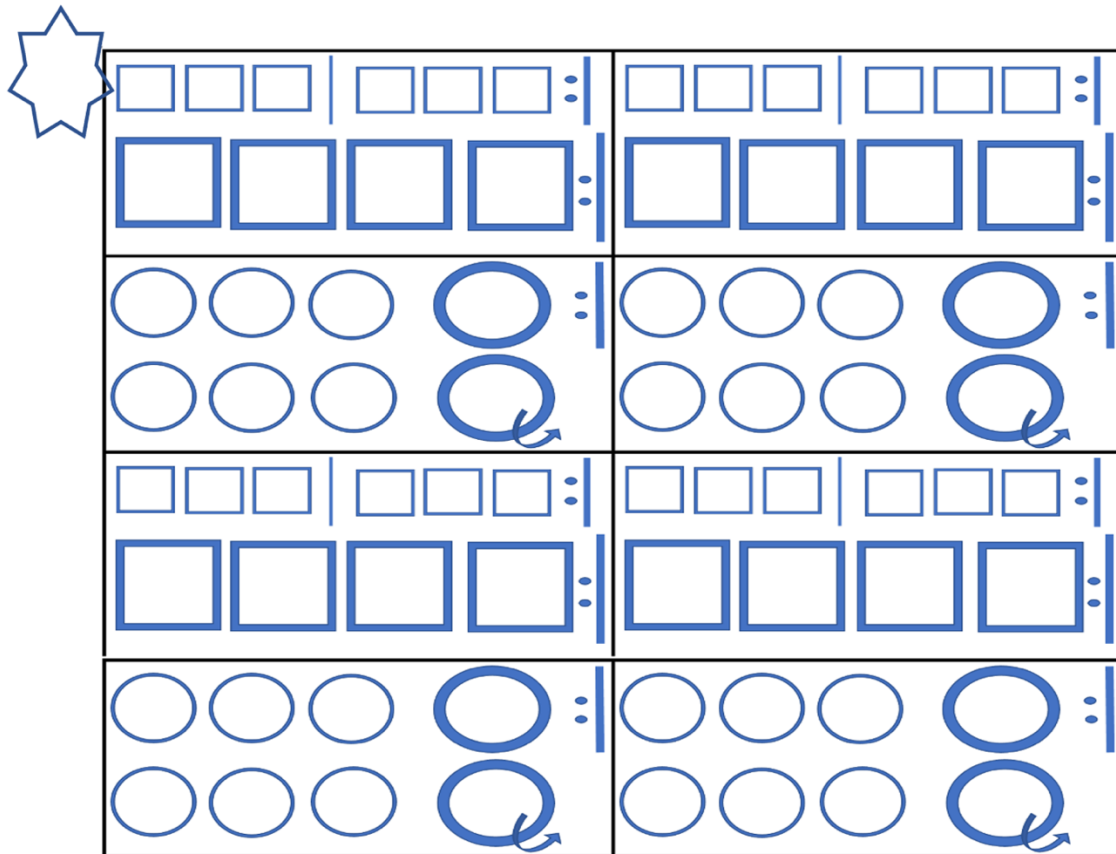
En el caso del grupo experimental, se les presentó el musicograma del mismo modo pero en esta ocasión se les propuso combinar los dibujos con la expresión corporal creando un nuevo recurso al que llamaríamos *musicobodygrama*. Para ello, se decidió que las imágenes fueran del cuerpo humano y se dibujarían añadiendo movimiento a las mismas.

La sesión de ambos grupos concluyó presentándoles la plantilla que íbamos a utilizar para crear el musicograma en el grupo control y *musicobodygrama* en el grupo experimental (figura 33). Además, se les explicó la dinámica de trabajo y se votó los tipos de dibujos que se iban a utilizar en el caso de 4º A. Por votación los alumnos de este grupo decidieron que utilizarían dibujos de diferentes tipos de animales para crear el musicograma.

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=diqDijUt2oc&t=30s>

Figura 33

Plantilla del musicograma/musicobodygrama



Sesión 3, 4 y 5

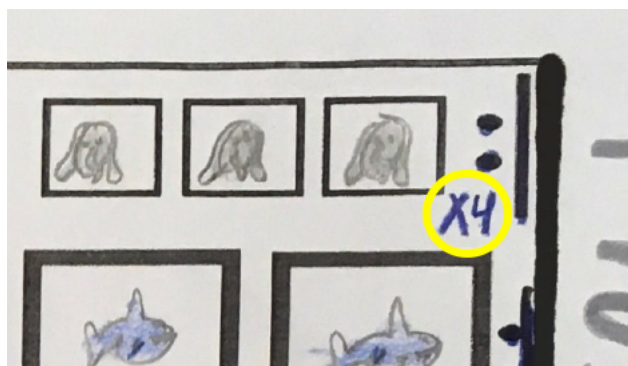
Las siguientes sesiones se centraron en la creación del recurso en cada grupo, por lo que en primer lugar se repartió una plantilla en formato papel Din A3 a cada alumno, un lápiz y una goma. A pesar de que estaban sentados en grupos pequeños, la creación del recurso se hizo en gran grupo puesto que los estudiantes proponían los dibujos (4º A) o los movimientos (4º B), se ponían en común y se votaban seleccionando para cada ocasión aquellos que contaban con más puntuación.

Durante todo el proceso la dinámica consistió en poner un pequeño fragmento de la audición y permitir a los alumnos que expresaran que animales o movimientos les sugería la música en cada segmento. Una vez que se decidía el animal o el movimiento, dependiendo del grupo, la maestra lo dibujaba en una idéntica plantilla de gran tamaño ubicada en la pizarra que permitía a los alumnos colocar los iconos en el lugar correcto al dibujarlos en sus respectivas plantillas de forma individual.

Mientras se completaban los recursos se aprovechaba para nombrar los instrumentos que intervenían o explicar en qué consistían ciertas indicaciones como los signos de repetición, al mismo tiempo que se reproducía el fragmento para contar cuántas veces se repetía el tema y así indicarlo con un número debajo de la correspondiente repetición (figura 34). Además, se hizo hincapié en los símbolos y términos que se utilizan para representar las dinámicas y los cambios de tempo, apreciando auditivamente tanto los *crescendos* como los *ritardandos* que aparecían y pasando a situarlos en la plantilla (figura 35 y 36).

Figura 34

Indicación del número de repeticiones de la frase en el musicograma



La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Figura 35

Indicación de un crescendo en el musicograma

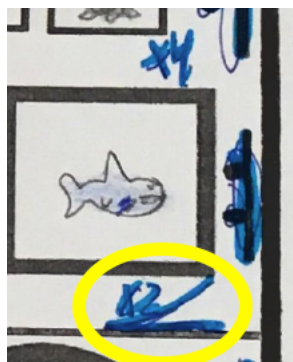
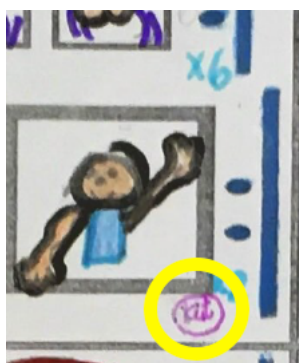


Figura 36

Indicación de un ritardando en el musicobodygrama



La dinámica continuó de la misma forma hasta completar toda la plantilla y tras terminar los estudiantes aprovecharon para pintar los iconos, decorar el modelo y escribir el nombre de la pieza y del recurso en los laterales de la plantilla como puede observarse en los ejemplos de las figuras 37 y 38.

Cabe destacar que la estructura de ambos recursos es idéntica puesto que al tratarse del mismo fragmento musical mantienen una forma musical común. Sin embargo, el musicograma (figura 37) está formado por dibujos de animales elegidos por votación, pero sin tener en cuenta ningún criterio musical. Al contrario pasa con el *musicobodygrama* (figura 38), cuyos dibujos del cuerpo representan movimientos que han sido

seleccionados atendiendo a aspectos como el ritmo, el tempo o la melodía de la pieza que permiten seguir la audición a través de la expresión corporal.

Figura 37

Musicograma creado por un alumno del grupo control (4º A)



La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Figura 38

Musicobodygrama creado por una alumna del grupo experimental (4º B)



Sesión 6

La última sesión de la unidad sirvió para evaluar tanto los recursos como los conocimientos adquiridos por los alumnos relativos a la audición musical. Para ello, y tras repartir a cada uno su plantilla, en el grupo control se reprodujo el *Vals de las flores* y los alumnos debían seguir el musicograma que cada uno había creado siguiendo los dibujos con el dedo comprobando si reconocían auditivamente la forma del fragmento y sus partes y eran capaces de seguirla a través del recurso.

En el grupo experimental también se repartieron los *musicobodygramas* y cada alumno lo situó encima de su mesa para poder seguir los movimientos mientras escuchaban la audición. En un principio la propuesta era tener el recurso como guía, aunque los alumnos aseguraron con entusiasmo que, a pesar de que en las clases anteriores les había servido para conocer y estructurar la pieza, ya se sabían los movimientos de memoria y por ello no necesitaban mirar la plantilla. Para la reproducción de la audición se pusieron de pie para hacer los movimientos que habían plasmado en el recurso demostrando si eran capaces de seguir la forma de la pieza y podían reconocer auditivamente los aspectos musicales que se sucedían en cada momento a través de la expresión corporal.

Tras finalizar la unidad didáctica en ambos grupos, se pasó al análisis de los vídeos grabados durante las sesiones para observar y evaluar la implementación de los recursos en cada caso y poder realizar las posteriores inferencias con los resultados obtenidos.

4.5.3 Evaluación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras los dos procedimientos de evaluación utilizados en ambos grupos. Por un lado, el cuestionario suministrado a los estudiantes en el que se evalúa su nivel de motivación ante la unidad didáctica y por el otro, la evaluación de los aprendizajes adquiridos a través del pre-test y el post-test que permite comparar la adquisición de los contenidos a través de la audición. Además, se comentan aspectos observados en los vídeos que muestran la actitud de los estudiantes ante ambas propuestas. Por lo que respecta al cuestionario sobre motivación hacia el aprendizaje en general, será evaluado en el apartado de análisis.

4.5.3.1 Cuestionario de motivación EMAMU

En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario de *Evaluación Motivacional de la Audición Musical* creado específicamente para esta investigación. Estos se organizan de forma separada a través de cada uno de los ítems que componen el mismo extraídos a su vez de las dimensiones Valor de la Música, mi Relación con la Música y mi Actitud ante la Música.

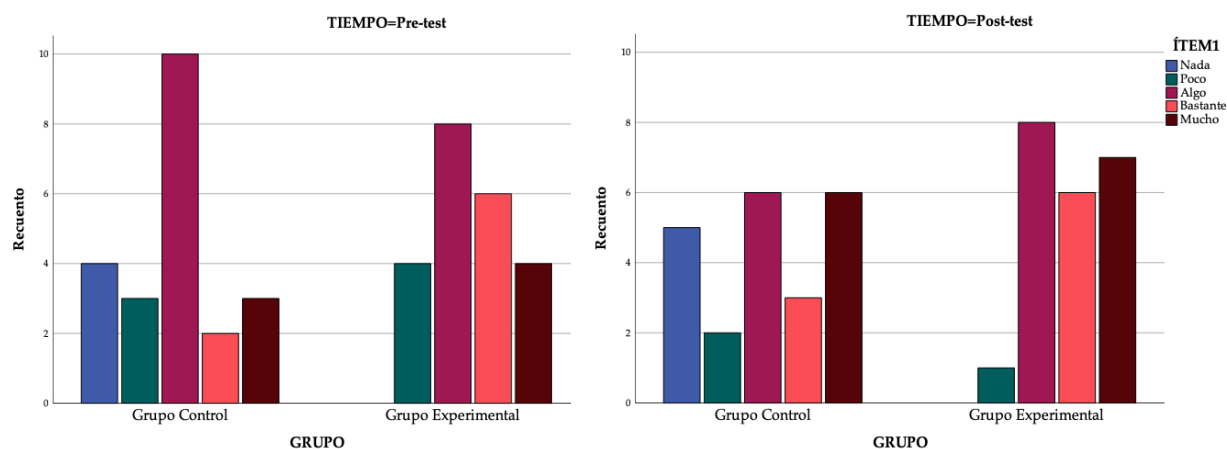
a) Ítem 1. La asignatura de música me gusta

Con respecto al primer ítem, la figura 39 muestra un predominio de la respuesta “Algo” en ambos grupos en el pre-test. Sin embargo, durante la segunda prueba en el grupo control aumentan las puntuaciones de los “Bastante” y “Mucho” en detrimento de las otras respuestas al igual que ocurre con el grupo experimental. Sin embargo cabe destacar que en 4º A se produce un aumento de los “Nada” en el pos-test tras la implementación del recurso.

Estos resultados parecen indicar que en el grupo experimental ha aumentado claramente el gusto por la asignatura de música tras la culminación de la unidad didáctica aunque no pueden deducirse las mismas conclusiones en el grupo control donde tuvo lugar la aplicación del musicograma.

Figura 39

Ítem 1. La asignatura de música me gusta



b) Ítem 2. En mi tiempo libre escucho música clásica

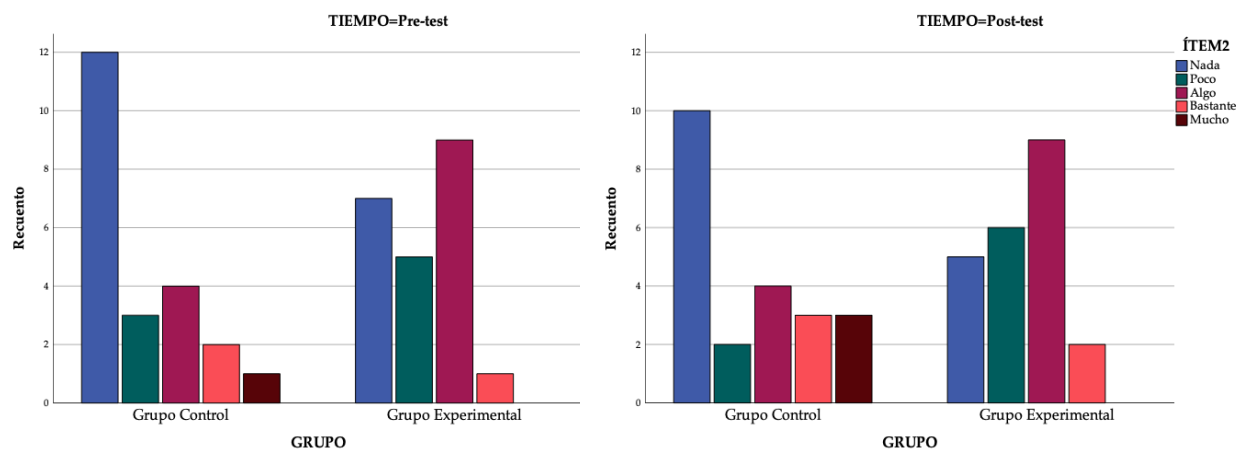
En cuanto a la segunda pregunta, se puede observar en la figura 40 que en el grupo control una gran mayoría de los participantes no escucha música clásica en su tiempo libre y este hecho casi no cambia en el post-test. En el grupo experimental los resultados son bastante similares en ambas mediciones apreciando sin embargo un descenso en el post-test de los sujetos que no escuchan nada de música clásica en su tiempo libre en beneficio de las opciones “Poco” y “Bastante”.

En este sentido, parece que en ambos casos la implementación de la unidad didáctica no realiza cambios significativos en la escucha de música en los tiempos de ocio, a pesar de que se aprecian resultados más optimistas en el grupo experimental, como consecuencia de la aplicación del *musicobodygrama*, que en el grupo control tras aplicar el musicograma.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Figura 40

Ítem 2. En mi tiempo libre escucho música clásica



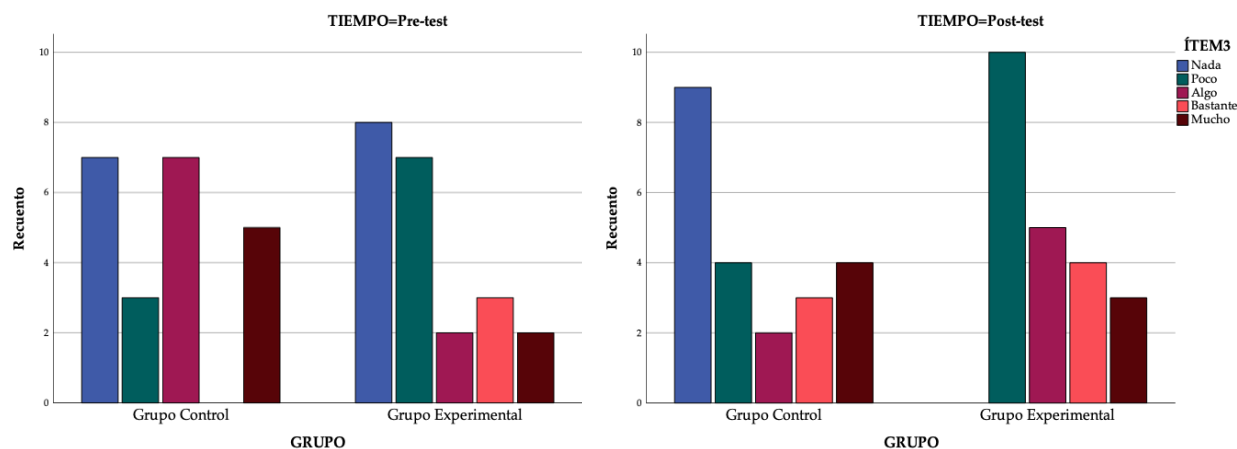
c) Ítem 3. Me gustan las audiciones de música clásica

Al ser preguntados concretamente por las audiciones de música clásica y cuáles son sus preferencias al respecto, a través de la primera medición una gran mayoría en ambos grupos declaran no gustarles “Nada” este tipo de actividad, hecho que cambia radicalmente en el grupo experimental manifestado por medio de la evaluación en el post-test.

Como puede apreciarse en la figura 41, tras la implementación de la unidad didáctica el grupo en el que se aplicó el *musicobodygrama* consigue cambiar positivamente de opinión con respecto a la escucha de música clásica tras la experiencia educativa. Cabe destacar sin embargo que en el grupo control donde se aplicó el musicograma aumentaron ligeramente las opiniones negativas sobre esta actividad al finalizar el estudio.

Figura 41

Ítem 3. Me gustan las audiciones de música clásica



d) Ítem 4. Disfruto aprendiendo sobre la música clásica

Respecto al disfrute en el aprendizaje de los aspectos concernientes a la música clásica el grupo control apenas sufre cambios en sus resultados tras la implementación, predominando en ambos tiempos las opciones “Nada y “Poco” entre las demás. Por lo que respecta al grupo experimental, en los resultados del post-test (figura 42) puede observarse un incremento de las opciones “Bastante” y “Mucho” en detrimento de la alternativa “Nada” que no es escogida por ningún estudiante tras la aplicación del *musicobodygrama* en su grupo.

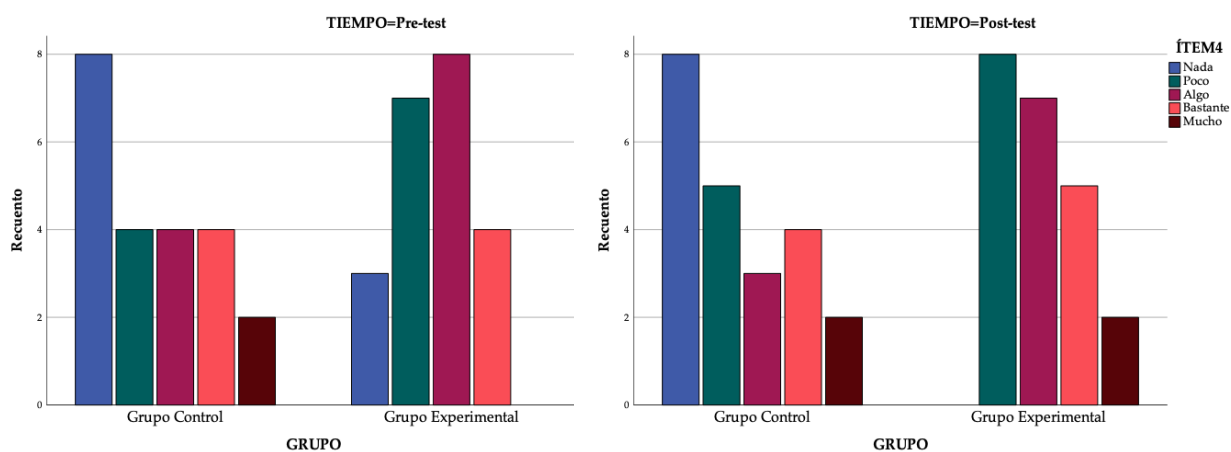
Estos hechos parecen revelar que de entre los recursos empleados, el *musicobodygrama* mejora el disfrute de los alumnos/as en la experiencia didáctica planteada, mientras que

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

el musicograma no consigue cambiar la perspectiva de los participantes frente a esta actividad.

Figura 42

Ítem 4. *Disfruto aprendiendo sobre la música clásica*



e) Ítem 5. *Conozco compositores de música clásica*

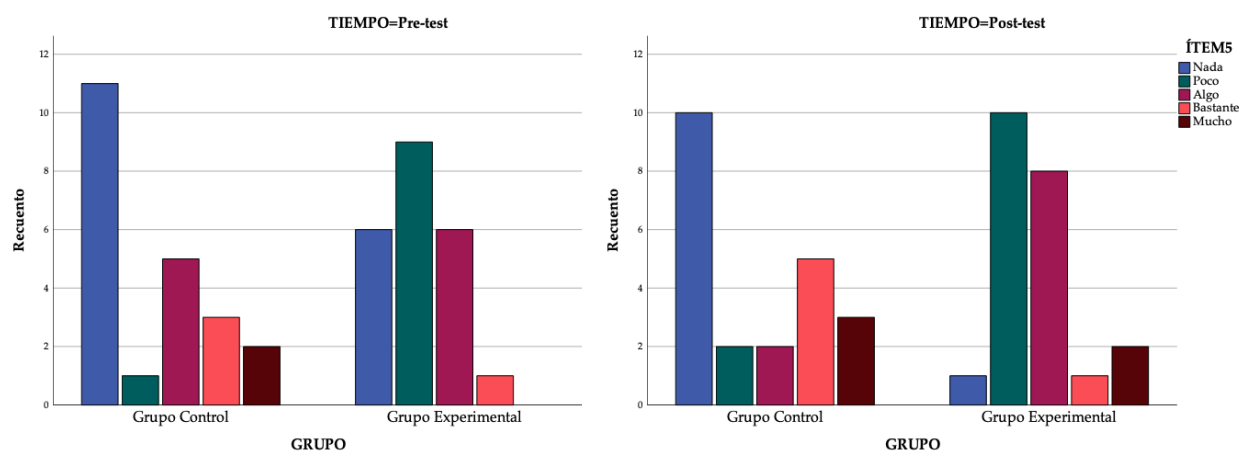
En lo relativo a sus conocimientos sobre compositores de música clásica, los sujetos que forma el grupo control mantienen la creencia de no conocer “Nada”, tanto en el pre-test como en el post-test, a pesar de haber trabajado durante la unidad didáctica sobre el compositor de la audición musical propuesta. En cambio en 4º B los estudiantes aseguran haber mejorado los conocimientos sobre compositores de música clásica tras la implementación de las sesiones (figura 43).

De nuevo el *musicobodygrama* parece haber influido en la adquisición de conocimientos de los alumnos o tal vez este recurso ha influido en la percepción de los estudiantes sobre

la actividad, consiguiendo aumentar su motivación sobre la audición musical mejorando consecuentemente su predisposición al aprendizaje.

Figura 43

Ítem 5. Conozco compositores de música clásica



f) Ítem 6. Me gusta aprender sobre compositores de música clásica

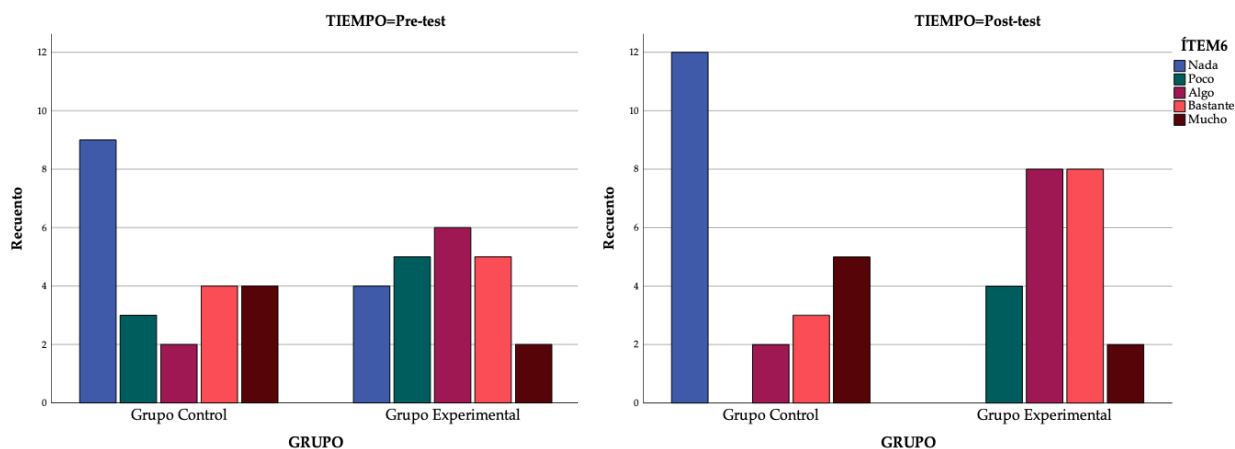
Siguiendo con la misma dinámica se pregunta a los participantes si les gusta aprender sobre estos compositores, a lo que los sujetos del grupo control declaran mayoritariamente no gustarles “Nada” incluso tras la implementación de la unidad didáctica, provocando un aumento de estas respuestas en el post-test (figura 44).

Por lo que respecta a 4º B, el recurso aplicado consigue cambiar las opiniones de los participantes respecto a sus gustos en el aprendizaje sobre compositores, obteniendo en este grupo mayores puntuaciones las opciones “Algo” y “Bastante” tras la finalización del estudio, reforzando así la hipótesis de que el *musicobodygrama* es capaz de mejorar la motivación de los estudiantes tras la implementación del estudio.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Figura 44

Ítem 6. Me gusta aprender sobre compositores de música clásica



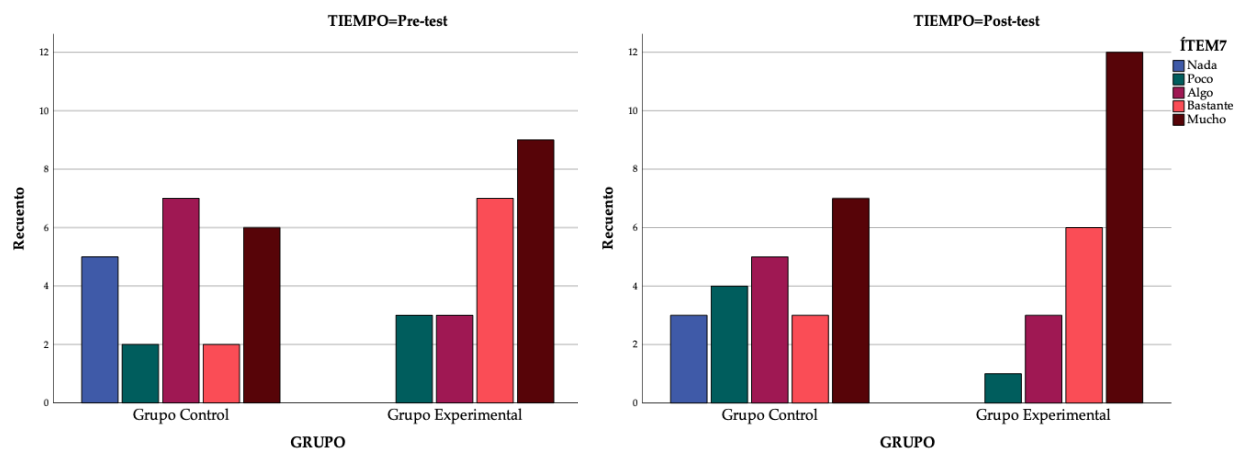
g) Ítem 7. Me gusta como la maestra presenta las audiciones de música

En el ítem 7 se pide a los estudiantes que valoren la forma en que la docente presenta las audiciones de música y como se aprecia en la figura 45 4º A como grupo control cuenta con alumnos a los que no les gusta “Nada” el modo en que las actividades de escucha son planteadas durante ambas mediciones. No es este el caso del grupo experimental, que si bien es cierto que ya parte con valoraciones positivas sobre la metodología usada, se observa además un incremento de las puntuaciones en la opción “Mucho” tras la aplicación del *musicobodygrama*.

En este sentido, parece ser que el *musicobodygrama* no solo repercute en el disfrute y en como los alumnos reciben los contenidos, sino que además influye positivamente en como perciben la figura y tarea de la docente.

Figura 45

Ítem 7. Me gusta como la maestra presenta las audiciones de música

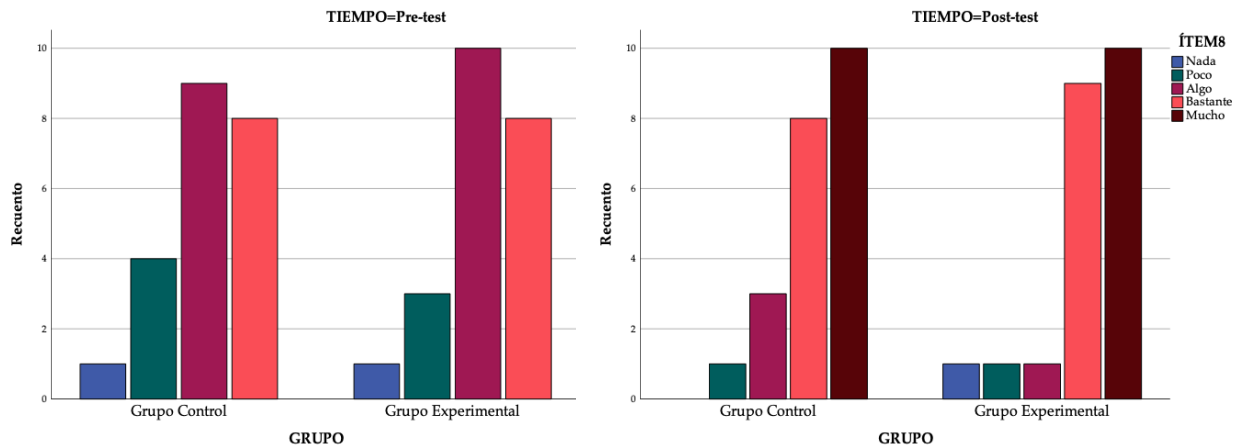


h) Ítem 8. En la clase de música me esfuerzo

En lo relativo a la apreciación sobre el esfuerzo dedicado al área de música, como puede observarse en la figura 46 en ambos grupos la mayoría de los sujetos cambian de parecer tras la implementación de las sesiones, apostando en el post-test por las opciones “Mucho” y “Bastante”. Estos resultados parecen indicar que en general los participantes sienten que se han esforzado durante la realización de las actividades independientemente del recurso utilizado en cada grupo.

Figura 46

Ítem 8. En clase de música me esfuerzo



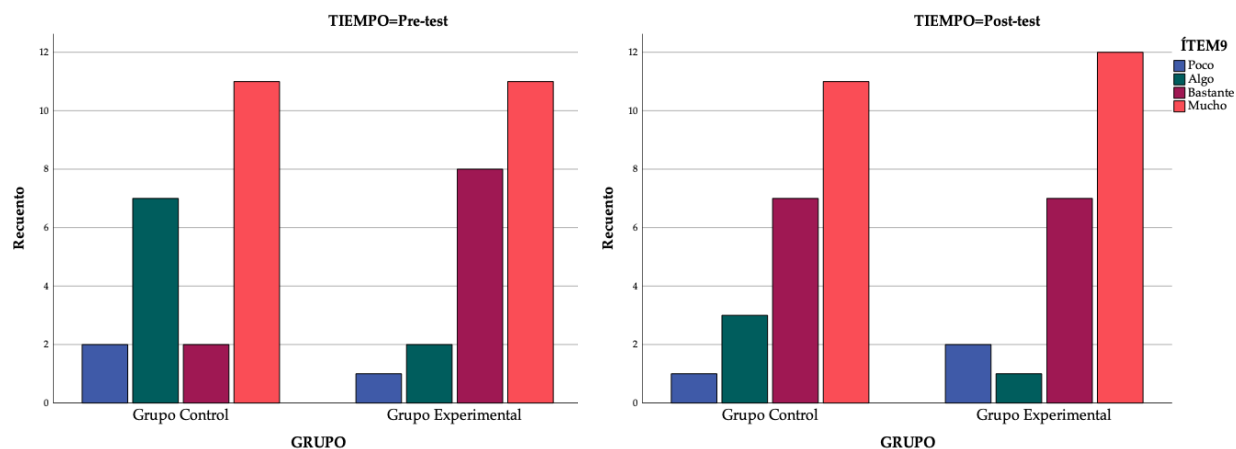
i) *Ítem 9. En la clase de música presto atención*

Del mismo modo, para conocer sus valoraciones respecto a la atención dedicada a las clases de música, en esta pregunta los sujetos del grupo control varían ligeramente sus resultados en la segunda medición cambiando su elección de la opción “Algo” a la opción “Bastante”.

En el grupo experimental, si bien en la primera evaluación los resultados ya son positivos (figura 47), tras la creación del recurso se aprecian variaciones, aunque leves, que parecen reforzar la utilidad del recurso en la mejora de la motivación y, consiguientemente en la atención en la clase de música.

Figura 47

Ítem 9. En la clase de música presto atención



j) Ítem 10. Las clases de música son dinámicas y divertidas

En cuanto al ítem 10, enfocado a conocer si las clases de música les parecen dinámicas y divertidas, se observa un claro predominio de las respuestas positivas en el grupo experimental, tanto en el pre-test como en el post-test que consigue incluso mejorar las puntuaciones. Sobre este mismo punto, el grupo control expresó opiniones diversas en ambas mediciones, entre las cuales cabe destacar un aumento de la selección de la opción “Nada” tras la implementación de la investigación, que aparece en cambio sin puntuación alguna en el grupo del *musicobodygrama*.

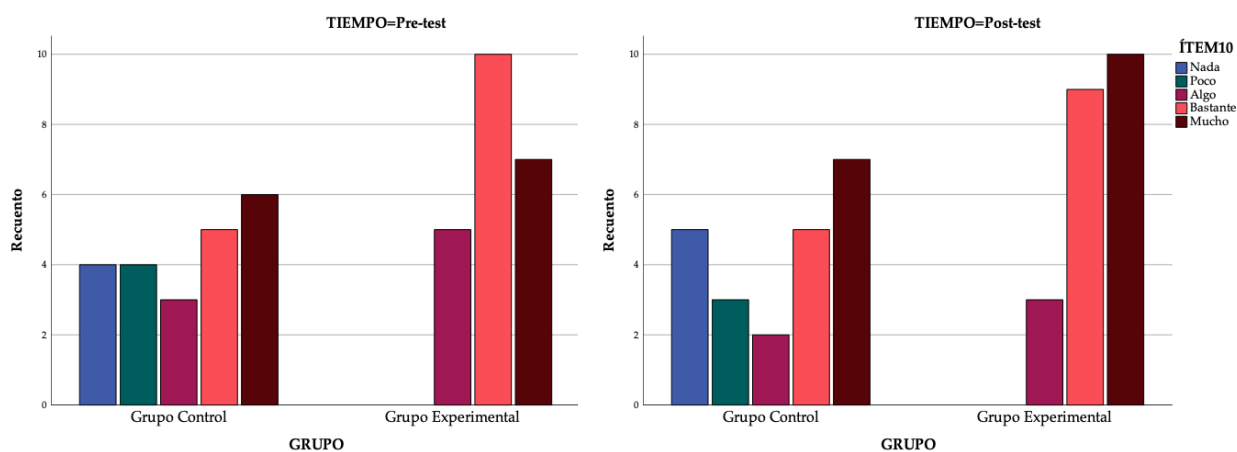
Estos resultados (figura 48) son una clara expresión de que el *musicobodygrama* contribuye al dinamismo de las sesiones y además aumenta la diversión en el aula, mientras que en

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

cambio el musicograma apenas consigue influir en la atmósfera del aula existente antes de su aplicación.

Figura 48

Ítem 10. *Las clases de música son dinámicas y divertidas*



k) Ítem 11. En la clase de música me encuentro a gusto

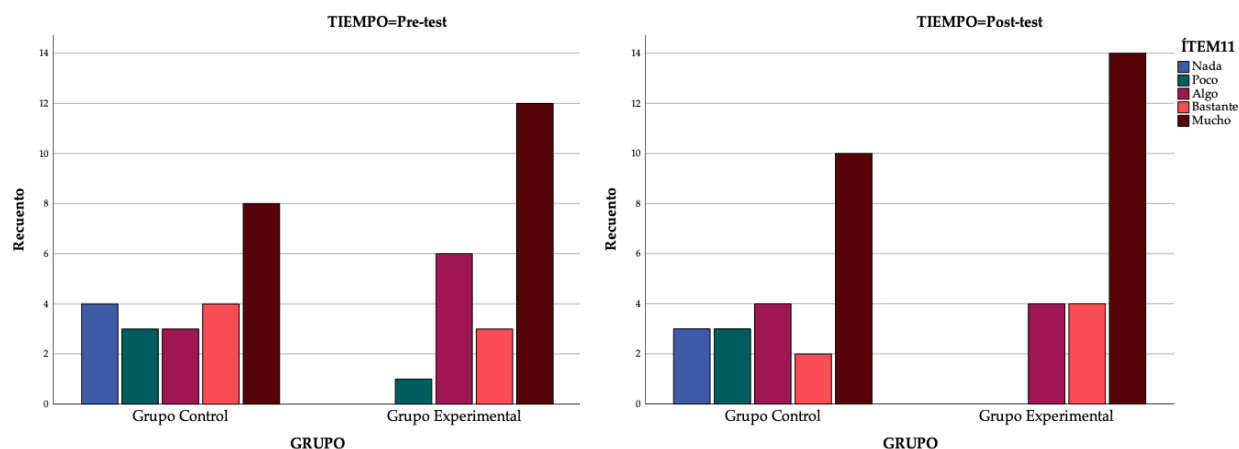
En los resultados del último ítem del cuestionario (figura 49) se observan variaciones similares en ambos grupos tras la realización del estudio. Estos cambios pueden calificarse de positivos puesto que, a través de sus elecciones, los participantes declaran encontrarse más a gusto en la clase de música tras la implementación de las sesiones.

Si bien es cierto que la asignatura de música es, junto a la Educación Física, una de las áreas favoritas de los estudiantes estos resultados demuestran que además actividades como la audición musical mejoran la afectividad de los alumnos por la asignatura.

En este sentido, cabe destacar la preponderancia del *musicobodygrama* sobre el musicograma puesto que en el grupo experimental, tras la creación y aplicación del recurso, ningún sujeto elige las opciones “Nada” y “Poco” para contestar a este ítem.

Figura 49

Ítem 11. En la clase de música me encuentro a gusto



4.5.3.2 Adquisición de contenidos

Para la evaluación de la adquisición de contenidos en los dos tiempos en los que se realiza la valoración se utiliza un registro como el de la Tabla 70 por cada alumno/a que se completa a través del análisis de los vídeos de las sesiones 1 y 6.

Tabla 70

Registro evaluación de contenidos

	Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Nombre alumno/a	1	2	3	4	5
Discrimina el timbre de la trompa y reconoce las intervenciones					
Discrimina el timbre del clarinete y reconoce las intervenciones					
Discrimina el timbre de la flauta y reconoce las intervenciones					
Discrimina el timbre de la cuerda y reconoce las intervenciones					

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Discrimina la dinámica crescendo a forte					
Discrimina los ritardando					
Discrimina los cambios de sección auditivamente					
	SÍ	NO			
Identifica la música del período romántico					
Identifica del estilo del compositor					

Seguidamente se muestran los resultados obtenidos tras la evaluación de la adquisición de los contenidos. Estos se organizan de forma separada a través de cada uno de los ítems detallados anteriormente.

a) Ítem 1. Discrimina el timbre de la trompa y reconoce las intervenciones

En este primer ítem se analiza la discriminación de la trompa a través del reconocimiento de las diferentes intervenciones que este instrumento realiza durante el fragmento musical. Así pues, como puede observarse en la figura 50, tras la implementación de la unidad didáctica se observan cambios significativos en la discriminación tímbrica de este instrumento.

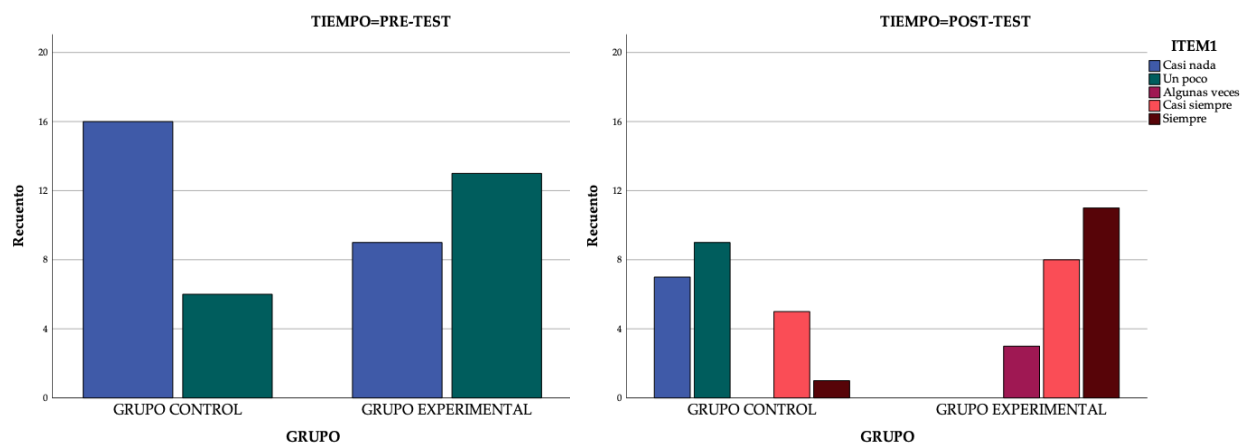
Asimismo, aunque es cierto que ambos grupos obtienen mejores puntuaciones en el post-test, resulta necesario señalar específicamente los resultados del grupo experimental, cuyos sujetos obtienen, en la evaluación realizada tras la creación e implementación del *musicobodygrama*, puntuaciones significativamente superiores al pre-test.

En este sentido, por lo que respecta a la discriminación tímbrica de la trompa, el nuevo recurso, aparte de que consigue mejorar los resultados de modo relevante dentro de su grupo, parece además ser más eficiente en la adquisición de este contenido en comparación con el musicograma, tras contemplar tanto los logros alcanzados por este

último implementado en el grupo control como los conseguidos por el nuevo recurso aplicado en el grupo experimental.

Figura 50

Ítem 1. Discrimina el timbre de la trompa y reconoce las intervenciones



b) Ítem 2. Discrimina el timbre del clarinete y reconoce las intervenciones

En cuanto al segundo contenido, está basado también en la discriminación tímbrica instrumental, pero en esta ocasión de un instrumento de la familia del viento-madera, el clarinete. La figura 51 muestra avances reveladores en el cuanto a la adquisición de este contenido en el grupo experimental, el cual alcanza puntuaciones superiores en el post-test tras la implementación de la unidad didáctica.

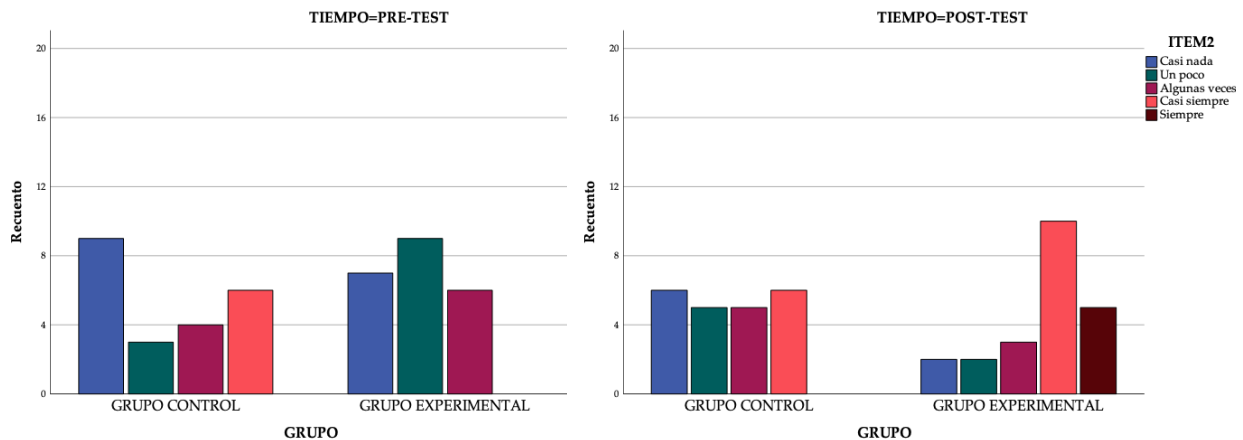
Por lo que respecta al grupo control, la segunda evaluación apenas muestra cambios con respecto a la evaluación inicial, por lo que podría afirmarse que a través del musicograma los estudiantes no consiguen alcanzar la totalidad de los objetivos propuestos en esta

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

unidad didáctica como sí lo logran los sujetos del grupo experimental a través del *musicobodygrama*.

Figura 51

Ítem 2. Discrimina el timbre del clarinete y reconoce las intervenciones



c) Ítem 3. Discrimina el timbre de la flauta y reconoce las intervenciones

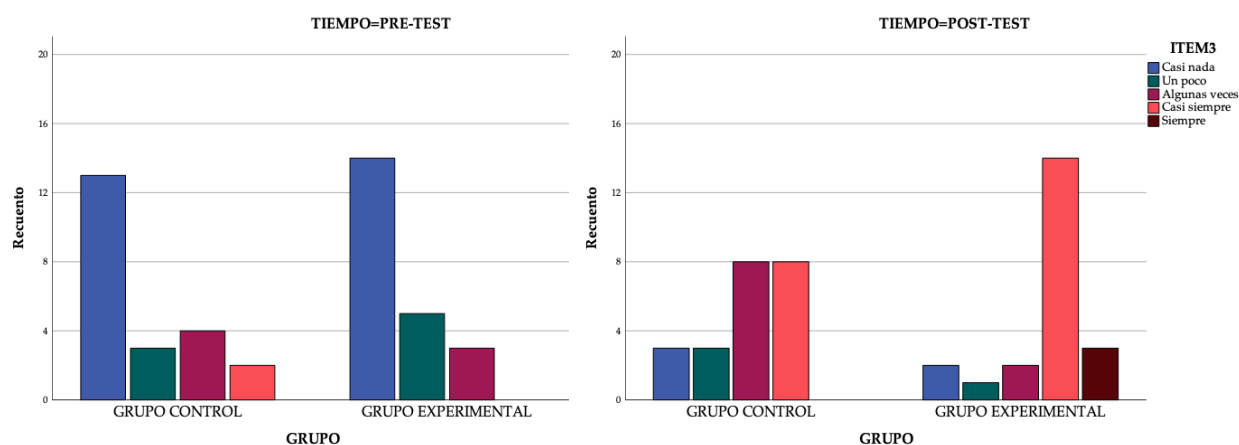
Seguidamente, con respecto a la flauta travesera, se pretende evaluar a través de este ítem la discriminación auditiva que hacen los estudiantes de este instrumento. Para ello, los gráficos de la figura 52 presentan, en primer lugar, una evaluación inicial bastante similar en las dos clases, para pasar en segundo lugar a una evaluación posterior que muestra mejoras en ambos grupos.

De nuevo se contempla una superioridad del grupo experimental en cuanto a resultados se refiere, alcanzando más de la mitad de la clase puntuaciones en los parámetros “Casi siempre” y “Siempre” demostrando la repercusión de la nueva herramienta en la mejora

de la discriminación auditiva. En el grupo control, a pesar de no obtener resultados tan significativos como 4º B, la mayoría de los resultados se centran en los parámetros “Algunas veces” y “Casi siempre” tras la implementación de las sesiones.

Figura 52

Ítem 3. Discrimina el timbre de la flauta y reconoce las intervenciones



d) Ítem 4. Discrimina el timbre de las cuerdas y reconoce las intervenciones

De igual modo que con los ítems anteriores, se analizan los resultados obtenidos tras la discriminación tímbrica de la familia de la cuerda. En este aspecto el grupo experimental presenta mejoras en sus puntuaciones respecto al pre-test puesto que, como indica el parámetro “Siempre”, aumenta el número de sujetos que reconocen estos instrumentos en la totalidad de las intervenciones (figura 53).

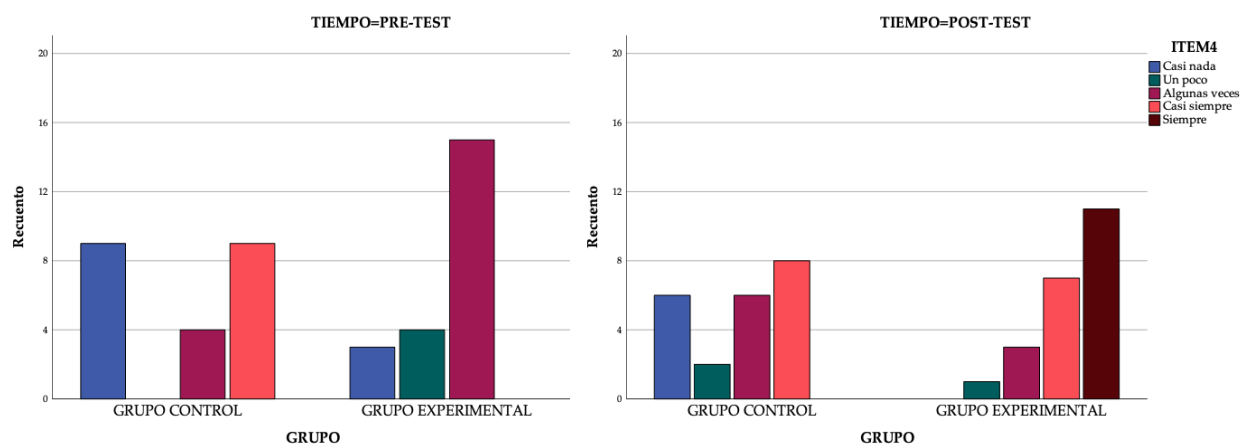
La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

El grupo control, en cambio, apenas consigue mejorar la adquisición de este contenido en el post-test, ya que obtiene resultados muy similares a los obtenidos en la primera evaluación.

Tras conocer los resultados alcanzados en cuanto a la discriminación tímbrica de los instrumentos protagonistas de la audición, parece certero señalar la validez del *musicobodygrama* en la mejora de la adquisición de estos contenidos, si bien además lo hace de forma más significativa que el recurso aplicado en el grupo control.

Figura 53

Ítem 4. Discrimina el timbre de las cuerdas y reconoce las intervenciones



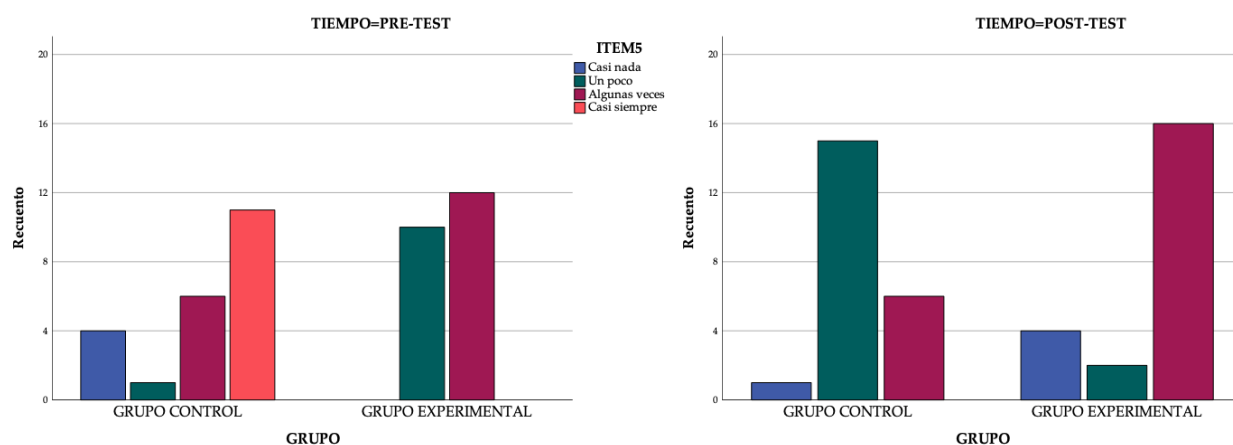
e) Ítem 5. Discrimina la dinámica de *crescendo* a *forte*

En el reconocimiento de las dinámicas, este ítem evalúa la discriminación de los *crescendos* a *forte* que aparecen en el fragmento musical y que culminan, en la mayoría de las ocasiones, en los cambios de sección que se suceden durante toda la audición.

A este respecto, los resultados en ambos grupos son opuestos ya que si bien los progresos en el grupo experimental, aunque ligeros, están presentes, los avances en el grupo control son nulos (figura 54). Más concretamente, en esta clase el mismo número de sujetos que en el pre-test reconoce la dinámica “Casi siempre” en el post-test lo hace solo “Un poco”, disminuyendo así su puntuación y revelando por ende la ineficacia del musicograma en el reconocimiento de este parámetro durante esta implementación.

Figura 54

Ítem 5. Discrimina la dinámica de *crescendo a forte*



f) Ítem 6. Discrimina el *ritardando*

Referente al reconocimiento de los cambios de tiempo, a través de este ítem se valora la discriminación de los *ritardandos* que aparecen en las repeticiones dentro de la primera sección del fragmento musical. Así pues, tal y como indica la figura 55 aunque los avances en la adquisición de este parámetro por parte del grupo control son sutiles, el grupo

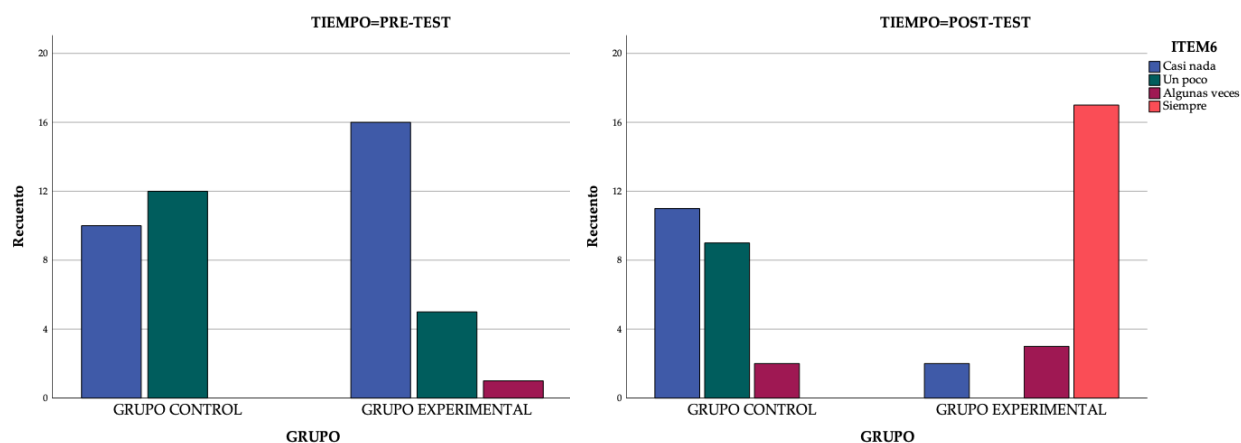
La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

experimental sí muestra un cambio revelador a través de los resultados alcanzados en el post-test.

Por consiguiente, los progresos en la consecución de este parámetro por parte de ambos grupos desvelan la eficacia del *musicobodygrama* frente al musicograma en la adquisición de los contenidos relativos a la audición musical en materia de cambios de tempo.

Figura 55

Ítem 6. Discrimina el ritardando



g) *Ítem 7. Discrimina los cambios de sección*

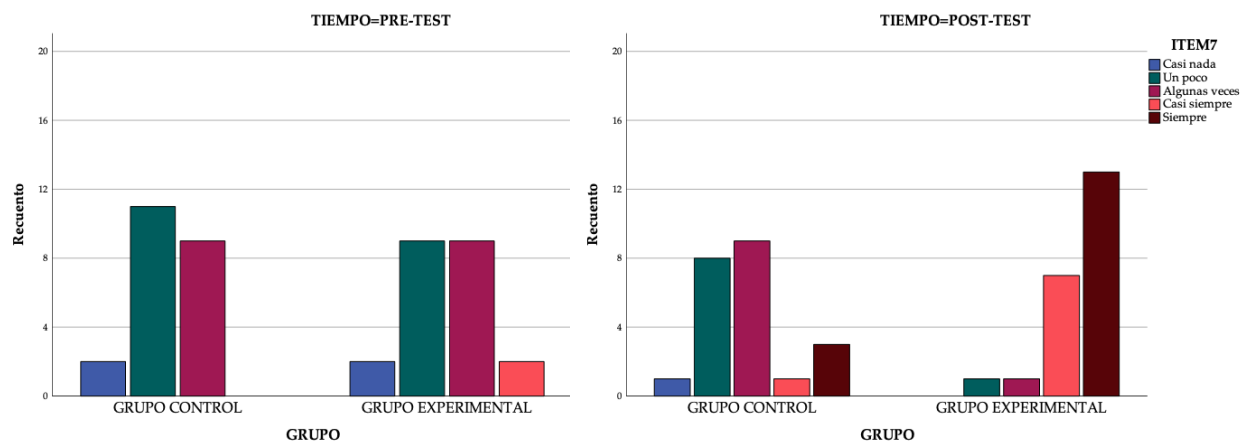
Finalmente, el ítem 7 evalúa los progresos respecto al último parámetro a discriminar en el *Vals de las flores* de Tchaikovsky, los cambios de sección. Específicamente el fragmento propuesto está formado por dos cambios de sección muy marcados que se repiten alternamente.

En esta ocasión, los resultados muestran mejoras en ambos grupos, tanto control como experimental a través de las puntuaciones obtenidas en el post-test. Sin embargo, de nuevo 4º B experimenta avances mayores en comparación con los resultados obtenidos por el grupo control (figura 56).

Es a través del *musicobodygrama* que los estudiantes del grupo experimental consiguen en un 90.9 % reconocer “Casi siempre” o “Siempre” los cambios de sección, determinando así la utilidad de este nuevo recurso también en la detección de la forma de las audiciones, frente a los resultados inferiores alcanzados a través del musicograma, a pesar de ser este uno de los propósitos principales que persigue este recurso.

Figura 56

Ítem 7. Discrimina los cambios de sección



h) Ítem 8. Identifica la música del período romántico

Yendo un paso más allá de la discriminación auditiva de aspectos como el timbre, las dinámicas, la forma o el tempo, se pretende poner a prueba la identificación de música

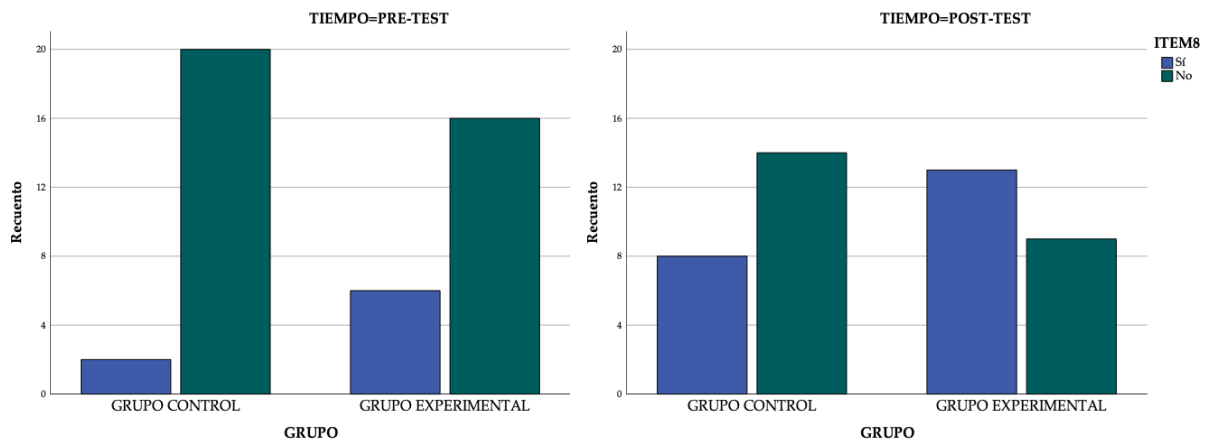
La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

del período musical protagonista entre otros dos fragmentos de otros períodos. En este sentido, los gráficos parecen indicar que ambos grupos obtienen peores resultados tras la implementación de la investigación (figura 57).

Este hecho puede deberse a que ambos recursos no están creados con la intención de influir en la identificación de los diferentes períodos o que tal vez para lograr progresos en este aspecto deberían aumentarse el número de implementaciones incluyendo repertorio de diferentes épocas de la historia de la música.

Figura 57

Ítem 8. Identifica la música del período romántico



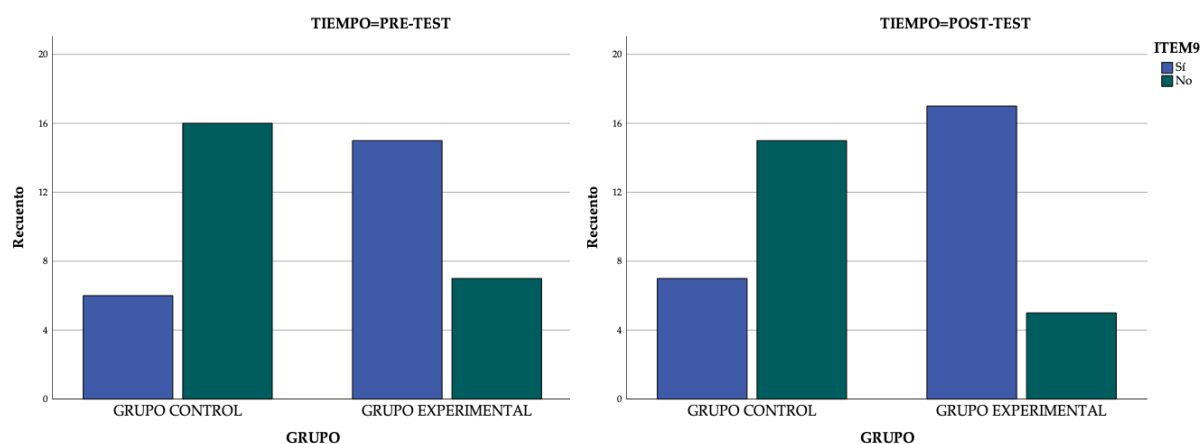
i) Ítem 9. Identifica el estilo del compositor

Por último, esta evaluación de la adquisición de los contenidos concluye con la identificación del estilo característico del compositor del fragmento propuesto. En este sentido, se propone reconocer la música de Tchaikovsky entre otra pieza de un compositor del mismo período. Así, aunque se presenta un fragmento de otra danza de la *suite* del *Vals de las flores*, los resultados obtenidos prácticamente no varían tras la implementación de la unidad didáctica (figura 58).

Similar a lo ocurrido con el ítem anterior, estos resultados pueden deberse a que ninguno de los recursos utilizados se ha creado teniendo como objetivo la identificación estilística de los compositores. Además, en este punto resulta necesario plantear si el nivel de este contenido es tal vez superior a las capacidades del alumnado al que va dirigido este estudio, o si quizás la práctica realizada es insuficiente para conseguir mejorar los logros obtenidos.

Figura 58

Ítem 9. Identifica el estilo del compositor



5. Análisis y resultados

En este apartado se presentan dos tipos de análisis diferenciados. En primer lugar, se realiza un análisis univariante de todas las variables descriptivas en dos fases, pre-test y post-test, es decir, previo al comienzo de la unidad didáctica sobre audición y posterior a la implementación de la misma. En segundo lugar, se lleva a cabo un análisis multivariante en el que se realizan inferencias y asociaciones entre las variables, los grupos y los tiempos.

5.1 Descripción de la muestra

La muestra participante en el estudio está formada por 44 estudiantes de cuarto de Primaria con edades comprendidas entre 8 y 10 años. Esta muestra se ha dividido en dos grupos de 22 sujetos cada uno, un grupo control correspondiente a 4º A y un grupo experimental correspondiente a 4º B. Además, ningún sujeto realiza clases extraescolares de música fuera de la escuela, cumpliendo así los requisitos para poder participar en el estudio.

Los varones representan el 61.4 % de la muestra mientras que entre los dos grupos participan un total de 17 mujeres, correspondiendo al 38.6 % de los sujetos. En la tabla 71 puede observarse el porcentaje de hombres y mujeres dentro de cada grupo, siendo mayor el número de sujetos de género masculino tanto en 4º A como en 4º B.

Tabla 71*Recuento y porcentaje de sujetos según género y grupo*

		Grupo		Total	
		4º A	4º B		
Género	Masculino	Recuento	12	15	27
		% dentro de Grupo	54.5%	68.2%	61.4%
	Femenino	Recuento	10	7	17
		% dentro de Grupo	45.5%	31.8%	38.6%
Total		Recuento	22	22	44
		% dentro de Grupo	100.0%	100.0%	100.0%

5.2 Análisis univariante descriptivo de las variables PRE-TEST

Como paso previo se estiman los estadísticos descriptivos de cada una de las variables de interés que pueden apreciarse en la tabla 72. Concretamente se pueden observar los resultados pre-test de las subescalas del cuestionario motivacional sobre el aprendizaje EMPA y del cuestionario motivacional sobre audición musical EMAMU, diferenciados en grupo control 4º A y grupo experimental 4º B.

Los resultados del cuestionario EMPA se agrupan en las dimensiones Motivación Extrínseca, Motivación Intrínseca y Motivación General, que representa el sumatorio de las puntuaciones percentiles de las otras dos subescalas. En este pre-test el grupo control 4º A presenta puntuaciones mayores en Motivación Intrínseca y, aunque el grupo experimental 4º B obtiene un resultado ligeramente superior en la Motivación Extrínseca, los resultados en la Motivación Global sobre el aprendizaje son definitivamente mayores en el grupo control que en el grupo experimental. Este hecho parece indicar que antes de la implementación el grupo control presenta una mayor motivación y por ende posee una mayor predisposición hacia el aprendizaje que el grupo experimental, lo cual puede favorecer la adquisición de contenidos.

En cuanto al cuestionario EMAMU, se evalúan tres dimensiones diferentes además de la Motivación Total sobre la audición, que viene dada por el sumatorio de las otras tres. En este sentido, exceptuando la dimensión Valor de la Música, que obtiene ligeros mejores resultados en el grupo control, las subescalas Relación con la Música y Actitud ante la Música consiguen mayores puntuaciones en el grupo experimental. En consecuencia, los resultados en Motivación Total sobre las actividades de audición son más elevados en el grupo dos.

Estos resultados indican que, en esta ocasión, es el grupo experimental 4º B, sobre el que va a aplicarse el *musicobodygrama*, quien presenta ya desde el inicio una mayor motivación en las actividades de audición musical. Esta conclusión no es susceptible de provocar un sesgo en la investigación puesto que para observar las mejoras en motivación se realizará una valoración intrasujeto que permitirá conocer las diferencias devenidas de la implementación dentro del mismo grupo y en diferentes tiempos.

Tabla 72

Resultados del cuestionario EMPA y EMAMU en el PRE-TEST

Grupo	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	
4º A	Motivación extrínseca	22	22.00	47.00	37.0455	6.96575
	Motivación intrínseca	22	69.00	109.00	93.2273	11.48470
	Motivación global	22	99.00	155.00	130.2727	14.50183
	Valor de la música	22	2.00	9.00	4.6818	2.25486
	Relación con la música	22	5.00	24.00	13.2273	6.37653
	Actitud ante la música	22	7.00	20.00	14.7727	4.18537
	Motivación audición	22	14.00	53.00	32.6818	11.96577
	N válido (por lista)	22				
4º B	Motivación extrínseca	22	28.00	46.00	37.1818	4.84656
	Motivación intrínseca	22	54.00	105.00	88.6364	13.91315
	Motivación global	22	88.00	146.00	125.8182	17.28097
	Valor de la música	22	3.00	6.00	4.5455	.85786

Relación con la música	22	9.00	21.00	14.1818	3.85000
Actitud ante la música	22	10.00	20.00	16.7273	2.71121
Motivación audición	22	24.00	46.00	35.4545	6.20850
N válido (por lista)	22				

Para conocer la mejora en la adquisición de los contenidos relacionados con la audición, resulta necesario evaluar en primer lugar los conocimientos que poseen los estudiantes al respecto, para conocer así cual es el punto de partida en el que se encuentran. Para ello, en el pre-test se evaluaron las variables mostradas en la tabla 73 correspondientes a:

- Discriminación de los diferentes timbres de los instrumentos que intervienen
- Discriminación de las dinámicas
- Discriminación de los cambios de tempo
- Reconocimiento de la forma
- Reconocimiento del período romántico
- Reconocimiento del estilo.

Entre los resultados de cada grupo puede observarse que en ambos casos el timbre más reconocido es el de las cuerdas y que se obtienen las mejores puntuaciones en el reconocimiento de los *crescendos*. Este hecho puede indicar que las dinámicas es uno de los aspectos más sencillos de identificar auditivamente entre el alumnado de Primaria, pudiendo deberse a que se trata de un contenido trabajado desde los inicios de la etapa.

Tabla 73

Resultados de la prueba de contenidos en el PRE-TEST

Grupo	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
4º A Trompa_pre	22	1.00	2.00	1.2727	.45584
Clarinete_pre	22	1.00	4.00	2.3182	1.28680
Flauta_pre	22	1.00	4.00	1.7727	1.06600

	Cuerda_pre	22	1.00	4.00	2.5909	1.40269
	Crescendo_pre	22	1.00	4.00	3.0909	1.15095
	Ritardando_pre	22	1.00	2.00	1.5455	.50965
	Secciones_pre	22	1.00	3.00	2.3182	.64633
	Periodos_pre	22	1.00	2.00	1.9091	.29424
	Romanticismo_pre	22	1.00	2.00	1.7273	.45584
	N válido (por lista)	22				
4º B	Trompa_pre	22	1.00	2.00	1.5909	.50324
	Clarinete_pre	22	1.00	3.00	1.9545	.78542
	Flauta_pre	22	1.00	3.00	1.5000	.74001
	Cuerda_pre	22	1.00	3.00	2.5455	.73855
	Crescendo_pre	22	2.00	3.00	2.5455	.50965
	Ritardando_pre	22	1.00	3.00	1.3182	.56790
	Secciones_pre	22	1.00	4.00	2.5000	.80178
	Periodos_pre	22	1.00	2.00	1.7273	.45584
	Romanticismo_pre	22	1.00	2.00	1.3182	.47673
	N válido (por lista)	22				

Los resultados de todas las variables en las que se ha dividido la prueba de conocimientos se agrupan en una sola nota, donde en la tabla 74 puede observarse que el grupo control 4º A ha obtenido resultados mayores en lo que respecta a conocimientos de audición musical que el grupo experimental 4º B. En el caso del primer grupo, la máxima nota alcanzada por uno de los sujetos participantes ha sido de 26 puntos, mientras que en el segundo grupo la máxima cualificación está tres puntos por debajo. Por lo cual, tras este pre-test puede asegurarse que el grupo control, a pesar de estar en el mismo nivel que el grupo experimental, parte con un mayor conocimiento en el área de estudio.

Tabla 74

Resultados de la nota final en el PRE-TEST

Grupo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
4º A	NOTA_PRE	22	11.00	26.00	18.5455	4.50108
4º B	NOTA_PRE	22	11.00	23.00	17.0000	3.08607

5.3 Análisis univariante descriptivo de las variables POST-TEST

En esta ocasión se realiza un análisis descriptivo de las variables en el post-test, es decir, en la evaluación realizada tras la implementación de la unidad didáctica sobre audición musical a ambos grupos y tras aplicar el nuevo recurso en el grupo experimental.

En términos de motivación, los resultados obtenidos en las variables del cuestionario EMPA señalan que tanto el grupo control como el grupo experimental mejoran las puntuaciones obtenidas en cuanto a Motivación Extrínseca, Motivación Intrínseca y por tanto, Motivación Global sobre el aprendizaje (tabla 75). Cabe destacar que, a pesar de estos progresos, la mejora en cuanto a Motivación Extrínseca es mínima en ambos grupos. Este hecho puede deberse a que la unidad didáctica que se ha implementado no tiene como objetivo la mejora de la Motivación Extrínseca puesto que este aspecto depende de los estímulos recibidos desde el exterior y no están bajo el control del individuo.

En cuanto a la motivación sobre la audición musical, el cuestionario EMAMU, cumplimentado por el grupo control y el grupo experimental en el tiempo dos, obtiene también resultados más elevados en todas las dimensiones evaluadas. No obstante, cabe señalar que en el grupo control, donde se utiliza el musicograma como recurso para la audición, la subescala Relación con la Música apenas mejora tras la implementación de la unidad didáctica.

Tabla 75

Resultados del cuestionario EMPA y EMAMU en el POST-TEST

Grupo	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
4º A Motivación extrínseca	22	20.00	48.00	37.2727	6.74136
Motivación intrínseca	22	70.00	108.00	95.1364	12.44146
Motivación global	22	98.00	201.00	134.7273	22.09542

	Valor de la música	22	2.00	10.00	5.5455	2.63181
	Relación con la música	22	5.00	24.00	13.3636	6.66580
	Actitud ante la música	22	8.00	20.00	15.7273	4.03770
	Motivación audición	22	15.00	53.00	34.6364	12.49208
	N válido (por lista)	22				
4º B	Motivación extrínseca	22	28.00	47.00	37.5000	4.94493
	Motivación intrínseca	22	69.00	105.00	92.9545	10.74588
	Motivación global	22	99.00	148.00	130.4545	13.98205
	Valor de la música	22	4.00	8.00	6.2273	1.54093
	Relación con la música	22	12.00	24.00	16.7727	3.43555
	Actitud ante la música	22	10.00	20.00	17.6364	2.85433
	Motivación audición	22	28.00	51.00	40.6364	5.94054
	N válido (por lista)	22				

Seguidamente, en la tabla 76 se presentan los resultados de la evaluación de los contenidos auditivos en el post-test. En este sentido, todas las variables relativas a reconocimiento de timbres, dinámicas, tempo y forma obtienen mejores resultados en ambos grupos. Sin embargo, aun utilizando los instrumentos oportunos, las variables relativas a reconocimiento y discriminación de períodos y estilos obtienen puntuaciones más bajas que en el pre-test, tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

Estos datos podrían ser un indicio de que, o bien los instrumentos utilizados no son útiles en el reconocimiento y discriminación de períodos y estilos, o no han sido creados teniendo como objetivo influir en este aspecto, o tal vez debería incidirse en la utilización de los mismos en músicas de diferentes épocas y autores. A pesar de esto, como puede observarse en la tabla 77, las puntuaciones en las notas totales de ambos grupos son superiores a las obtenidas en la evaluación previa a la implementación.

Tabla 76*Resultados de la prueba de contenidos en el POST-TEST*

Grupo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
4º A	Trompa_post	22	1.00	5.00	2.2727	1.27920
	Clarinete_post	22	1.00	4.00	2.5000	1.18523
	Flauta_post	22	1.00	4.00	2.9545	1.04550
	Cuerda_post	22	1.00	4.00	2.7273	1.24142
	Crescendo_post	22	3.00	5.00	4.2273	.52841
	Ritardando_post	22	1.00	3.00	1.5909	.66613
	Secciones_post	22	1.00	5.00	2.8636	1.08213
	Periodos_post	22	1.00	2.00	1.6364	.49237
	Romanticismo_post	22	1.00	2.00	1.6818	.47673
	N válido (por lista)	22				
4º B	Trompa_post	22	3.00	5.00	4.3636	.72673
	Clarinete_post	22	1.00	5.00	3.6364	1.21677
	Flauta_post	22	1.00	5.00	3.6818	1.08612
	Cuerda_post	22	2.00	5.00	4.2727	.88273
	Crescendo_post	22	3.00	5.00	4.5455	.80043
	Ritardando_post	22	1.00	5.00	4.3636	1.29267
	Secciones_post	22	2.00	5.00	4.4545	.80043
	Periodos_post	22	1.00	2.00	1.4091	.50324
	Romanticismo_post	22	1.00	2.00	1.2273	.42893
	N válido (por lista)	22				

Tabla 77*Resultados de la nota final en el POST-TEST*

Grupo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
4º A	NOTA_POST	22	13.00	31.00	22.4545	4.95434
4º B	NOTA_POST	22	17.00	38.00	31.9545	5.63558

5.4 Análisis multivariante

5.4.1 Análisis de las variables de la prueba de contenidos

En este análisis multivariante, en primer lugar, se realiza una comparación de las variables ordinales relativas a la prueba de contenidos ejecutada en el pre-test y en el post-test. Para ello se utiliza una prueba de *Wilcoxon* que permite comparar dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas.

A continuación, en la tabla 78 se presenta la comparación entre el tiempo 1 y tiempo 2 del grupo control de las variables que evalúan la adquisición de contenidos relacionados con la audición musical. Cabe recordar que, en la clase de 4º A se realiza la implementación de la unidad didáctica de forma idéntica al grupo experimental, pero en este caso el recurso aplicado ha sido el musicograma.

Tabla 78

Comparación de las variables de audición musical en 4º A entre el pre-test y el post-test

	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Trompa Post – Trompa Pre	-2.840	.005
Clarinete Post – Clarinete Pre	-.711	.477
Flauta Post – Flauta Pre	-3.223	.001
Cuerda Post – Cuerda Pre	-.647	.518
Crescendo Post – Crescendo Pre	-3.246	.001
Ritardando Post – Ritardando Pre	-.447	.655
Secciones Post – Secciones Pre	-2.360	.018
Periodos Post – Periodos Pre	-2.449	.014
Romanticismo Post – Romanticismo Pre	-1.000	.317

Así pues, en la tabla 78 puede observarse que existen diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en la discriminación tímbrica de la trompa, de la flauta y de las dinámicas a través del reconocimiento de los crescendos. Asimismo, la significación es también inferior a 0.05 en la discriminación de la forma, a través de la localización de las diferentes secciones y también en la variable período, que simboliza el reconocimiento del período romántico entre fragmentos de otras épocas.

Estos resultados indican que existen diferencias significativas entre la primera y la segunda prueba pero no revelan que tiempo obtiene resultados más elevados. Por ello, nos remitimos a la tabla 73 y 76 en la que los descriptivos desvelan que estas variables obtienen mayores resultados en el post-test.

Profundizando en lo anterior se deduce que tras la implementación de la unidad didáctica en 4ºA, donde se utiliza el musicograma como recurso para la audición musical, los estudiantes mejoran aspectos como la discriminación de los timbres de diferentes instrumentos, en el reconocimiento de los crescendos, mejoran en el reconocimiento de la forma del fragmento musical y saben localizar un fragmento de la misma pieza entre otros dos fragmentos pertenecientes a otros períodos de la historia de la música.

En cuanto a 4º B, el grupo experimental donde el recurso aplicado es el *musicobodygrama*, la tabla 79 muestra diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en todas las variables evaluadas a excepción de la variable Romanticismo, donde el alumnado debe discriminar un fragmento de la misma pieza de otro fragmento del mismo período musical.

De nuevo esta prueba muestra que existen discrepancias pero no en qué momento se producen, es decir, en que tiempo los resultados han sido mejores. Para conocer este aspecto debemos recurrir a la tabla 73 y 76, en la que se presentan los descriptivos de las

variables en el pre-test y el post- test respectivamente, y así poder vislumbrar que tras la implementación de la unidad didáctica los resultados son mejores en la segunda evaluación de las variables. En este sentido, podría afirmarse que el grupo experimental mejora sus conocimientos en audición musical tras la implementación de la unidad didáctica utilizando el *musicobodygrama* como recurso para la audición.

Para comprobar si el recurso creado es útil en el reconocimiento de fragmentos del mismo período, puede ser necesario ampliar la investigación utilizando otros fragmentos musicales de la misma época para permitir a los estudiantes que asimilen las características compositivas de otros autores a través de la unión de la audición musical y la expresión corporal.

Tabla 79

Comparación de las variables de audición musical en 4º B entre el pre-test y el post-test

	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Trompa Post – Trompa Pre	-4.159	<.001
Clarinete Post – Clarinete Pre	-3.878	<.001
Flauta Post – Flauta Pre	-3.965	<.001
Cuerda Post – Cuerda Pre	-4.187	<.001
Crescendo Post – Crescendo Pre	-3.999	<.001
Ritardando Post – Ritardando Pre	-3.948	<.001
Secciones Post – Secciones Pre	-4.064	<.001
Periodos Post – Periodos Pre	-2.646	.008
Romanticismo Post – Romanticismo Pre	-1.414	.157

5.4.2 Análisis del cuestionario EMPA, EMAMU y de la Adquisición de contenidos.

Seguidamente, para estudiar el efecto de la aplicación del *musicobodygrama* en comparación con el musicograma, se realiza un análisis ANOVA mixto, en el que el factor de muestras independientes son los grupos, 4ºA y 4º B, y el factor de muestras relacionadas son las mediciones tanto previas como posteriores (pre-test y post-test) de las dimensiones del cuestionario EMPA: Motivación Extrínseca, Motivación Intrínseca, y Motivación Global sobre el aprendizaje.

Además se analizan los resultados del cuestionario EMAMU a través de los resultados obtenidos en Motivación Total sobre la audición musical y también se estudian los resultados obtenidos en la prueba de contenidos, representada por la variable Nota. Cada variable analizada nos permite conocer si existen efectos en el tiempo independientemente del grupo, y por tanto del recurso utilizado, o si en cambio existen efectos en el tiempo y además en el grupo.

5.4.2.1 Motivación Extrínseca

Dentro del cuestionario EMPA, en primer lugar se analiza la variable Motivación Extrínseca, cuyos resultados pueden observarse en la tabla 80 y los cuales no muestran una significación menor a 0.05 ni en el tiempo ni en el tiempo y grupo. Esta consecuencia representa que no se modifica ni en base al tiempo ni en base al grupo.

En este sentido, y como se esperaba, parece que la unidad didáctica y los recursos utilizados, ni el musicograma ni el *musicobodygrama*, no consiguen mejorar los resultados de esta dimensión, tal vez porque, de nuevo, la Motivación Extrínseca no depende de los cambios en el propio individuo sino de sus influencias exteriores.

La utilización del *musicbodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Tabla 80

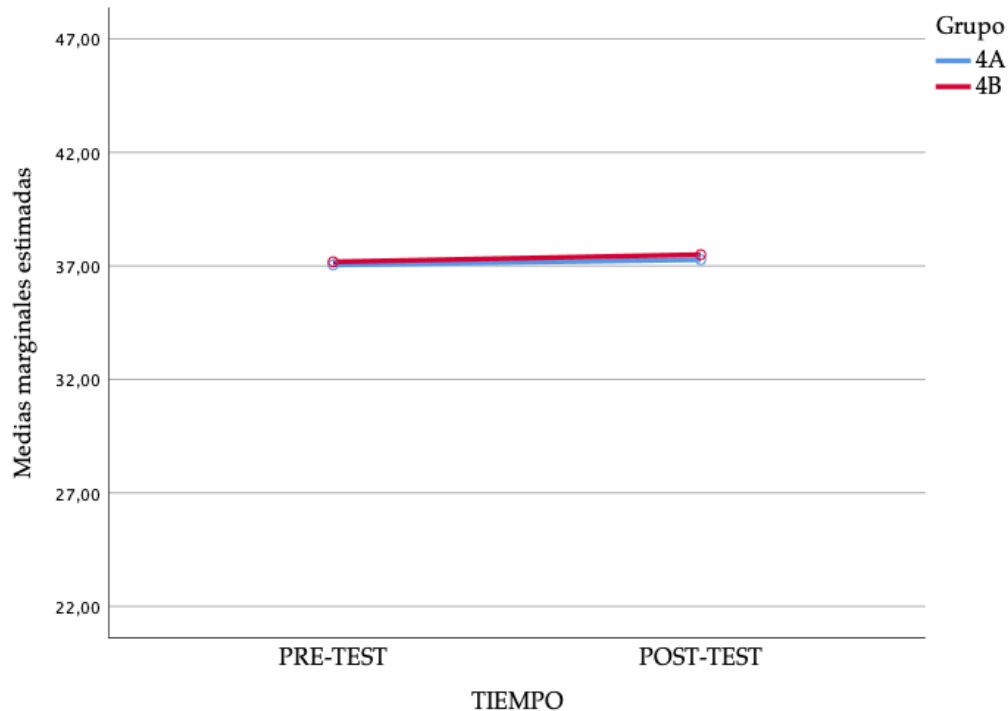
Resultados del Anova Mixto de la Motivación Extrínseca con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto

Pruebas de efectos intra-sujetos						
Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TIEMPO	Esfericidad asumida	1.636	1	1.636	.132	.718
	Greenhouse-Geisser	1.636	1.000	1.636	.132	.718
	Huynh-Feldt	1.636	1.000	1.636	.132	.718
	Límite inferior	1.636	1.000	1.636	.132	.718
TIEMPO *	Esfericidad asumida	.045	1	.045	.004	.952
GRUPO	Greenhouse-Geisser	.045	1.000	.045	.004	.952
	Huynh-Feldt	.045	1.000	.045	.004	.952
	Límite inferior	.045	1.000	.045	.004	.952

En la figura 59 se observa la evolución de ambos grupos (4º A control y 4º B experimental) a lo largo de las dos mediciones así como la interacción entre ambas. En este caso se aprecia una leve evolución en ambos grupos no significativa y ausencia de interacción entre tiempo*grupo.

Figura 59

Evolución e interacción de la Motivación Extrínseca de ambos grupos a lo largo de la implementación



5.4.2.2 Motivación Intrínseca

Otra de las dimensiones a evaluar en el cuestionario sobre motivación en el aprendizaje es la Motivación Intrínseca cuyos resultados pueden apreciarse en la Tabla 81. Respecto a esta subescala, sí existe un efecto principal del tiempo que es estadísticamente significativo puesto que $p < .05$, aunque no existe interacción entre tiempo*grupo.

Así pues, se puede concluir que la Motivación Intrínseca ha mejorado significativamente entre el pre-test y el post-test pero no existe diferencia en el tiempo y grupo, por lo que los grupos en sí no evolucionan debido al recurso aplicado sino que la diferencias se deben únicamente al tiempo. Esto podría deberse a que los recursos utilizados van

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

destinados a la mejora de un aspecto concreto de la educación musical y, además, el cuestionario EMPA se enfoca en preguntas muy generalizadas sobre el aprendizaje.

Tabla 81

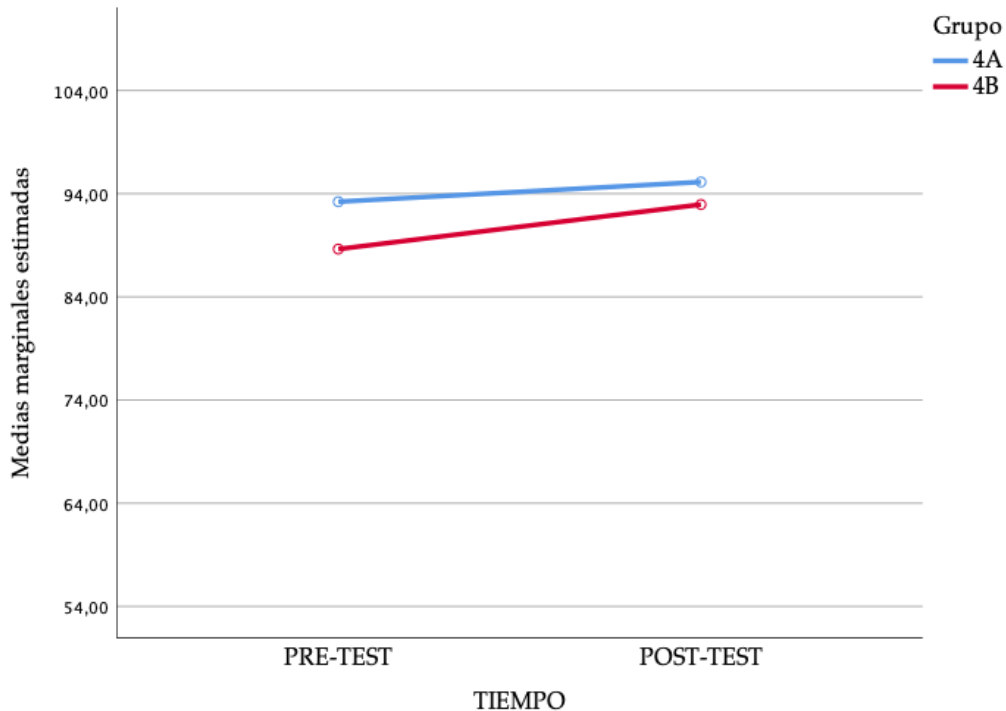
Resultados del Anova Mixto de la Motivación Intrínseca con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto

		Pruebas de efectos intra-sujetos				
Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TIEMPO	Esfericidad asumida	213.284	1	213.284	4.449	.041
	Greenhouse- Geisser	213.284	1.000	213.284	4.449	.041
	Huynh-Feldt	213.284	1.000	213.284	4.449	.041
	Límite inferior	213.284	1.000	213.284	4.449	.041
	TIEMPO *	Esfericidad asumida	31.920	1	31.920	.666
GRUPO	Greenhouse- Geisser	31.920	1.000	31.920	.666	.419
	Huynh-Feldt	31.920	1.000	31.920	.666	.419
	Límite inferior	31.920	1.000	31.920	.666	.419

La figura 60 muestra la evolución del grupo control y del grupo experimental a lo largo del pre-test y el post-test y la interacción entre ambos progresos. Como puede observarse la evolución de esta dimensión en el grupo experimental (4º B) es mayor a la del grupo control (4º A) a pesar de que este segundo empieza con un nivel de Motivación Intrínseca más elevado según muestran los resultados del pre-test. En este sentido, según puede apreciarse en la gráfica, la pendiente de 4º B es mayor, de forma que las puntuaciones en Motivación Intrínseca del grupo donde se ha aplicado el *musicobodygrama* aumentan más en el tiempo respecto al grupo control.

Figura 60

Evolución e interacción de la Motivación Intrínseca de ambos grupos a lo largo de la implementación



5.4.2.3 Motivación Global

Finalmente, por lo que respecta a la Motivación Global, que reúne las puntuaciones de la Motivación Extrínseca e Intrínseca, los resultados de la Tabla 82 indican que en tiempo es marginalmente significativa, por lo que no se puede concluir que exista un efecto principal del tiempo, aunque la significación señala que es probable que lo tenga.

No obstante la interacción entre tiempo y grupo no es significativa, lo cual era de esperar puesto que tampoco existía interacción en este aspecto en las dimensiones Motivación Extrínseca ni en la Motivación Intrínseca analizadas previamente.

Tabla 82

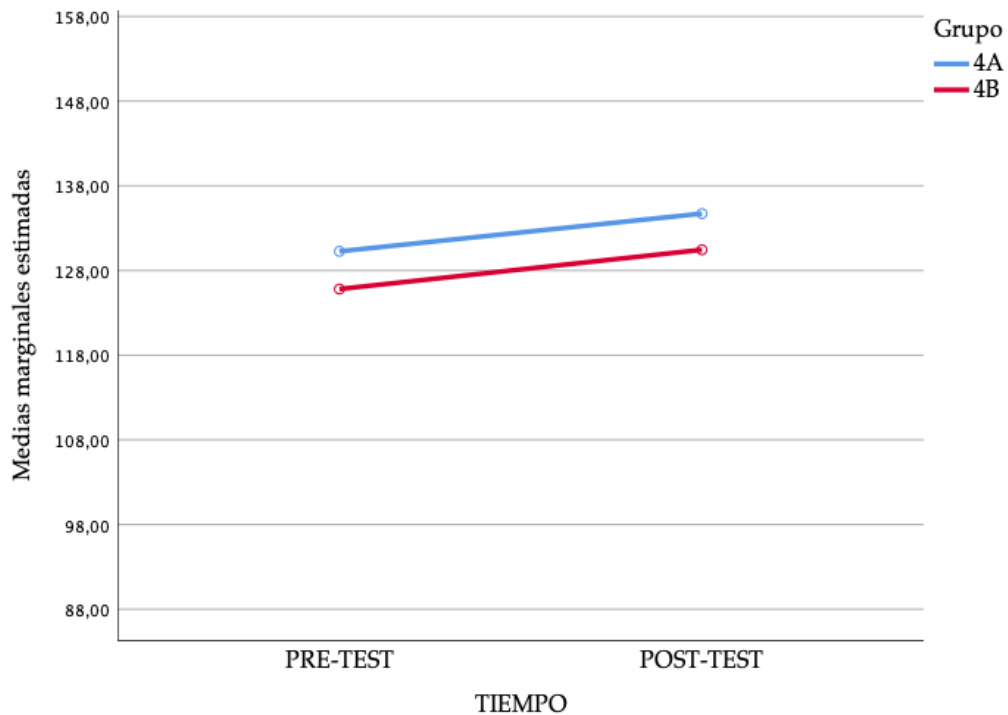
Resultados del Anova Mixto de la Motivación Global sobre el aprendizaje con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto

Pruebas de efectos intra-sujetos						
Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TIEMPO	Esfericidad asumida	454.545	1	454.545	3.978	.053
	Greenhouse- Geisser	454.545	1.000	454.545	3.978	.053
	Huynh-Feldt	454.545	1.000	454.545	3.978	.053
	Límite inferior	454.545	1.000	454.545	3.978	.053
TIEMPO * GRUPO	Esfericidad asumida	.182	1	.182	.002	.968
	Greenhouse- Geisser	.182	1.000	.182	.002	.968
	Huynh-Feldt	.182	1.000	.182	.002	.968
	Límite inferior	.182	1.000	.182	.002	.968

El gráfico de la figura 61 representa la evolución de la Motivación Global del grupo control y del grupo experimental entre el pre-test y el post-test, así como la interacción entre los grupos y el tiempo. Esta figura da una perspectiva visual de que existe una evolución en la Motivación Global sobre el aprendizaje en ambos grupos en el tiempo, tras la implementación de la unidad didáctica.

Figura 61

Evolución e interacción de la Motivación Global de ambos grupos a lo largo de la implementación



5.4.2.4 Motivación sobre la audición

Respecto al cuestionario EMAMU que evalúa la motivación sobre la audición musical, a través de los resultados de la Tabla 83 se puede concluir que existe un efecto principal del tiempo que es estadísticamente significativo puesto que $p < .05$ así como de la interacción entre el tiempo y el grupo y, por tanto, del recurso aplicado.

Tabla 83

Resultados del Anova Mixto de la Motivación Total sobre la audición con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto

Pruebas de efectos intra-sujetos						
Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TIEMPO	Esfericidad asumida	280.102	1	280.102	25.078	<.001
	Greenhouse- Geisser	280.102	1.000	280.102	25.078	<.001
	Huynh-Feldt	280.102	1.000	280.102	25.078	<.001
	Límite inferior	280.102	1.000	280.102	25.078	<.001
TIEMPO * GRUPO	Esfericidad asumida	57.284	1	57.284	5.129	.029
	Greenhouse- Geisser	57.284	1.000	57.284	5.129	.029
	Huynh-Feldt	57.284	1.000	57.284	5.129	.029
	Límite inferior	57.284	1.000	57.284	5.129	.029

Respecto a las diferencias intergrupales, en la tabla 84 los resultados indican que sí existe una diferencia significativa en función del grupo (*musicograma* o *musicobodygrama*), lo cual, si además se comprueban los descriptivos de las tablas 72 y 75, se concluye que el grupo experimental muestra una evolución indicadora de que el *musicobodygrama* mejora la motivación sobre las actividades musicales de forma más efectiva que el *musicograma*, recurso aplicado en el grupo control.

Tabla 84*Resultados intergrupales de la Motivación Total sobre la audición*

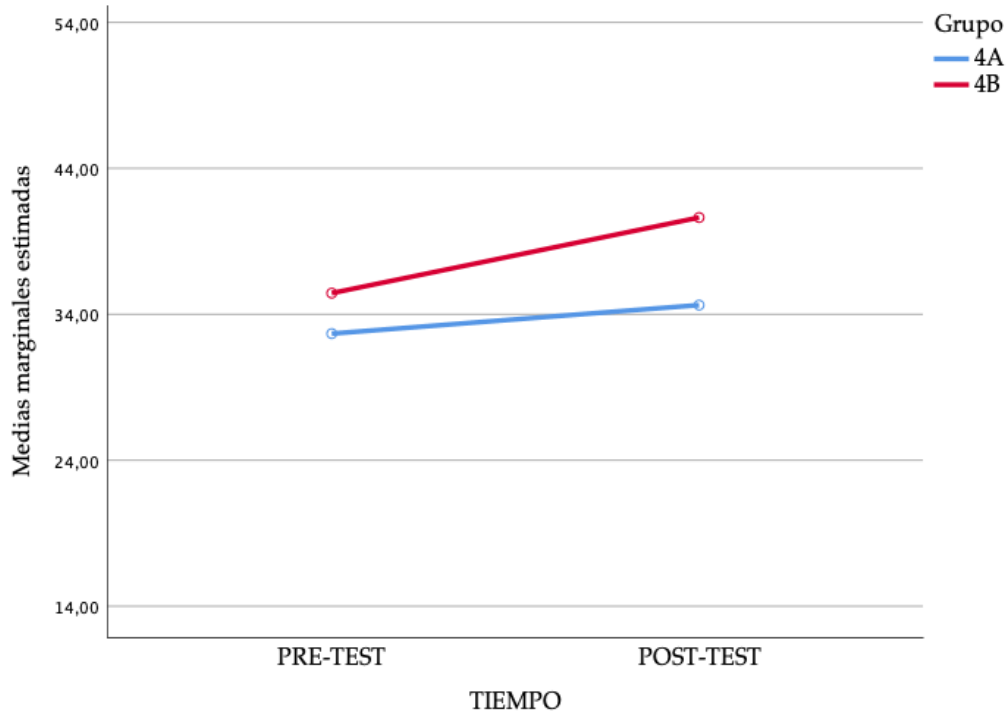
Pruebas de efectos inter-sujetos					
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intersección	113113.920	1	113113.920	645.023	<.001
GRUPO	423.284	1	423.284	2.414	.128

Para poder apreciar visualmente los resultados comentados anteriormente y sus interacciones, la figura 62 muestra la evolución de 4º A, al que se le aplicó el musicograma, y de 4º B, al que se le aplicó el *musicobodygrama*, a lo largo de la unidad didáctica evaluada en dos tiempos, antes y después de la implementación de la misma.

Tras estos análisis, parece aceptarse una de las hipótesis de este estudio, puesto que queda demostrado a través de esta investigación, que el *musicobodygrama* mejora la motivación hacia la audición musical y además consigue obtener mejores resultados en este aspecto que el musicograma, suscribiendo también la última de las hipótesis de esta tesis.

Figura 62

Evolución e interacción de la Motivación Total sobre la audición de ambos grupos a lo largo de la implementación



5.4.2.5 Adquisición de contenidos

Para terminar con este análisis multivariante, en la Tabla 85 se presentan los resultados respecto a la Adquisición de contenidos alcanzados tras la implementación de la unidad didáctica sobre audición musical del *Vals de las flores* de Tchaikovsky. Así pues, podemos concluir que existe un efecto principal del tiempo (pre-test y post-test) que es estadísticamente significativo así como de la interacción entre tiempo*grupo puesto que en ambos casos las significaciones son $p < .05$.

Tabla 85

Resultados del Anova Mixto de la Adquisición de contenidos con el tiempo como intrasujeto y los grupos como intersujeto

Pruebas de efectos intra-sujetos						
Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TIEMPO	Esfericidad asumida	1957.102	1	1957.102	187.075	<.001
	Greenhouse- Geisser	1957.102	1.000	1957.102	187.075	<.001
	Huynh-Feldt	1957.102	1.000	1957.102	187.075	<.001
	Límite inferior	1957.102	1.000	1957.102	187.075	<.001
TIEMPO * GRUPO	Esfericidad asumida	671.011	1	671.011	64.141	<.001
	Greenhouse- Geisser	671.011	1.000	671.011	64.141	<.001
	Huynh-Feldt	671.011	1.000	671.011	64.141	<.001
	Límite inferior	671.011	1.000	671.011	64.141	<.001

En relación a las diferencias intergrupales, en la Tabla 86 se indica que también existe una diferencia significativa en función del grupo (4º A y 4º B).

Tabla 86

Resultados intergrupales de la Adquisición de contenidos

Pruebas de efectos inter-sujetos					
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intersección	44505.011	1	44505.011	1365.905	<.001
GRUPO	348.011	1	348.011	10.681	.002

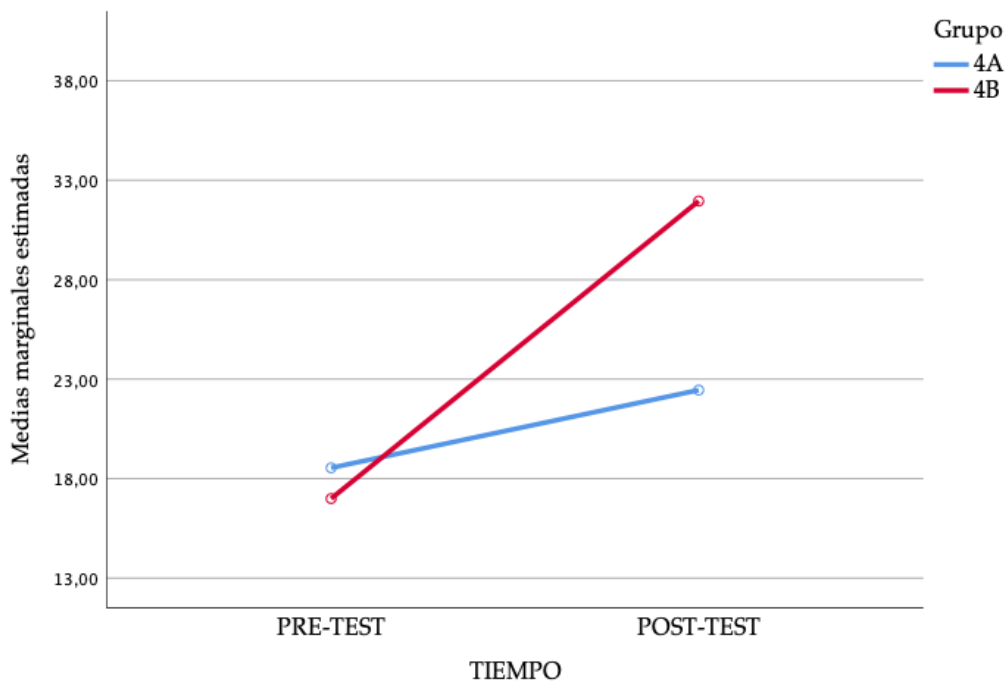
La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Por último, en la figura 63, puede observarse que a pesar de que 4º B obtiene en el pre-test resultados inferiores a los de 4º A, tras la implementación de la investigación, los resultados tanto de 4º A como de 4º B mejoran, pero además, el grupo experimental alcanza puntuaciones superiores a las del grupo control en el post-test.

Estos indicios corroboran otra de las hipótesis de la investigación, puesto que, a través del *musicobodygrama* los estudiantes obtienen mejores resultados en adquisición de contenidos que a través del musicograma. Por tanto, el recurso creado parece ser efectivo tanto para la mejora de la motivación hacia la audición musical como en la adquisición de contenidos relacionados con la actividad.

Figura 63

Evolución e interacción de la Adquisición de contenidos de ambos grupos a lo largo de la implementación



IV. DISCUSIÓN

IV. DISCUSIÓN

Esta tesis doctoral está formada por dos estudios diferenciados que se complementan entre sí para conocer la realidad de la audición musical en la Educación Primaria y consecuentemente mejorar la situación resultante a través de la innovación metodológica. El primer estudio explora los conocimientos y opiniones de los docentes de la provincia de Valencia sobre la audición musical. El segundo, muestra la implementación de un recurso para la audición musical en Primaria basado en la unión de la expresión corporal y la audición.

Así pues, en el presente capítulo se discuten los resultados del análisis de los conjuntos de datos utilizados en ambos estudios: cuestionario dirigido a los docentes para conocer la realidad de la audición musical en el aula, *cuestionario de evaluación motivacional sobre el aprendizaje*, *cuestionario de evaluación motivacional de la audición* y prueba de contenidos.

1. La situación actual de la audición musical en la etapa de Primaria

Para conocer la situación actual de la audición musical de la etapa de Primaria, a través del cuestionario utilizado se analizan las creencias y prácticas de los maestros de música de los centros públicos, privados y concertados de la provincia de Valencia. En primer lugar, entre la población estudiada predominan los docentes entre los 30 y los 50 años, de sexo femenino, y con más de 11 años de antigüedad en la especialidad. Por tanto, según estos resultados obtenidos en el análisis, se trata de una población con un alto nivel madurativo, tanto personal como profesional, que dispone de un criterio fundamentado y contrastado por la práctica educativa. Más adelante se detallarán las relaciones significativas que la edad de los docentes y los años de experiencia han demostrado mantener con otras variables.

Además, resulta interesante destacar que la cantidad de mujeres que forman parte de la muestra (61.1 %) es notablemente superior a la de los varones (38.9 %), coincidiendo con el estudio en profesorado de secundaria de Marín (2021), el cual, junto a otros autores, subrayan la importante feminización de la profesión surgida durante los últimos años (Lesser, 2017; Robison, 2017; San-Román, 2010; Sánchez, 2011).

Respecto a la formación académica de los encuestados, más de la mitad de los participantes tiene estudios en conservatorio, bien en enseñanzas profesionales o superiores, y un porcentaje significativo son licenciados en otras materias diferentes a los estudios de magisterio. En cuanto a estos parámetros, esta muestra coincide con los sujetos participantes del estudio de Botella y Gimeno (2014a) sobre la audición musical en la educación secundaria y la investigación de Marín y Botella (2018, 2020), lo cual da a entender que el profesorado de música, tanto de primaria como de secundaria, tienen una formación pedagógica de calidad y además, el predominio de los docentes con formación específica en conservatorio refleja la gran tradición de pertenencia a bandas de música que existe en la *Comunitat Valenciana*. Esta idea contrasta sin embargo con la visión de Botella e Isusi-Fagoaga (2018), quienes subrayan una importante falta de conocimientos pedagógicos en los profesores de música, los cuales han sido preparados para otros propósitos diferentes al de la educación musical.

En consecuencia, el nivel formativo de los docentes es medio-alto, y si bien es cierto que el enfoque pedagógico de los conservatorios puede limitar la experiencia musical a un repertorio en concreto (Marín, 2021), los sujetos de este estudio afirman utilizar diferentes tipos de música en sus clases. Esta idea coincide con la de Joseph (2002), el cual asegura que, independientemente de la formación académica, los maestros de música están abiertos a utilizar diferentes estilos de música. Por el contrario, Small (2003) asegura que el profesor de música se siente más seguro utilizando música clásica que moderna debido

a su formación en lenguaje musical y en historia de la música, pero también porque está mejor considerada por los docentes en comparación con otros estilos, que no son utilizados por considerarlos inferiores o poco serios.

En este mismo sentido, en la escucha de música en el tiempo libre, los docentes apuestan mayoritariamente por la música clásica, el pop y el rock, aunque otros se decantan por variedad de estilos musicales, confirmando además que la formación en conservatorio tampoco limita sus gustos musicales a los estilos más formalistas. Respecto a la desaprobación mostrada por algunos docentes hacia el *Reggaeton*, Ortega (2005) indica que la manifestación de rechazo a toda aquella música que trasciende del ámbito de escucha es una práctica frecuente que afecta por igual a alumnos y docentes.

Consiguientemente, esta tendencia a limitarse a cierto tipo de repertorio tiene como consecuencia que el profesorado sea poco abierto a las manifestaciones de otras culturas (Lauricia, 2000), a lo que Giráldez (1997) añade que todavía queda un largo camino para alcanzar la generalización de una educación musical multicultural que abogue por un planteamiento en el que los estilos musicales más representativos se trabajen de forma equilibrada. Apostando por esta idea de generalización, Campbell (1997) señala que los profesores de música deben desarrollar su competencia musical en diversos estilos, de forma que consigan pensar y hablar en más de un dialecto musical, al tiempo que actúan como mediadores culturales entre la música y los alumnos.

Por último, coincidiendo con los resultados del presente estudio, Torres (2008) sostiene la idea de que la gran mayoría de maestros escuchan música moderna, conoce los grupos de moda y su formación les permite utilizarla en el aula y además, indica que son los profesores de mayor edad los que más utilizan este estilo. También Ligeró (2009)

concluye que los profesores tienen gustos más abiertos que los alumnos y que los estilos que más utilizan para trabajar en el aula son similares a sus gustos.

Centrando el foco de atención en la educación musical, un 46.41 % de los docentes participantes en este estudio escogen la interpretación vocal e instrumental como línea maestra que vertebra el área de música, seguido de un 28.74 % que en cambio apuesta por la audición musical. Estos datos coinciden con los recogidos por Botella y Gimeno (2014a) en los cuales la audición musical y la interpretación son las líneas maestras más elegidas como ejes en torno a los cuáles articular la materia de música en la etapa secundaria. Cabe destacar en cambio, que la investigación de Botella y Gimeno (2014a, 2014b) indica que los profesores participantes optan por la audición musical como propuesta más valorada para constituirse como la línea maestra que debería vertebrar la materia de música en la ESO, lo cual no sucede en el presente estudio, donde la línea maestra más votada como eje vertebrador es la interpretación vocal e instrumental.

En cuanto al trabajo de la audición musical, la mayoría de los docentes declaran hacerlo en todas las sesiones (47.31 %) o según los contenidos de la Unidad Didáctica (31.74 %) y además lo hacen a través de la combinación de actividades preparadas por el propio maestro y actividades planteadas en el libro de texto. Asimismo, el 45.5 % de los encuestados plantean la audición musical como una actividad principal y el 58.8 % utiliza agrupamientos de carácter colectivo. En este mismo sentido, se han encontrado relaciones entre la edad y las prácticas docentes, donde los resultados revelan que a mayor edad de los maestros, más preferencia por las actividades grupales, y del mismo modo, a más edad de los encuestados, más desacuerdo están en que las actividades se realicen de forma individual.

Apoyando estos resultados, Botella y Gimeno (2014a, 2014b) concluyen tras su investigación que, en cuanto a la didáctica de la audición los docentes son conscientes de que la elección de los modelos didácticos debe estar fundamentada en bases psicopedagógicas, y además muestran preferencias por los planteamientos metodológicos que apuestan por los agrupamientos frente a la escucha analítica individual. Ante esto, Schiavio et al. (2020) sugieren en su estudio que a través de los agrupamientos colectivos en la clase de música, los maestros favorecen un sistema que fomenta el compartir la responsabilidad sobre el proceso entre todo el grupo, y además permite a los alumnos tomar el control de su propio aprendizaje. Asimismo, afirman:

(...) collective music classes offer environments where students (and teachers) can develop their abilities to lead and learn from each other – to engage with and develop their possibilities as empathic, adaptive and socially extended beings²⁵. (Schiavio et al., 2020, p. 372)

En este mismo sentido, otros autores (Botella y Adell, 2016; Botella y Adell, 2018b; Botella y Ramos, 2019; Hui, 2016; OCDE, 2000) señalan que a través del trabajo en grupo se desarrollan habilidades o capacidades como el respeto a la opinión de los demás, la convivencia, la negociación, la necesidad de tomar decisiones de manera consensuada y fortalece la motivación.

Los docentes participan en este estudio en tiempos de pandemia COVID-19, coincidiendo el envío y contestación de este cuestionario con la vuelta a los colegios post confinamiento de alumnos y maestros, donde los centros educativos adaptan su funcionamiento a la nueva realidad. Relacionado con el agrupamiento, algunos encuestados indican en este punto que reducen las actividades grupales debido a las medidas de distanciamiento

²⁵ Traducción de la autora: “las clases colectivas de música ofrecen ambientes donde los estudiantes (y los maestros) pueden desarrollar sus capacidades para guiar y aprender de los demás – involucrarse y desarrollar sus posibilidades como seres empáticos, adaptables y sociales”.

social aplicadas siguiendo los protocolos de actuación establecidos por las consejerías de educación, aunque la mayoría se pronuncia a favor de los planteamientos grupales en las actividades de audición. En este sentido, Cahapay (2020) afirma que, considerando las prácticas de distanciamiento social de esta nueva era, las estrategias de trabajo grupal que requieren interacciones con contacto físico cercano deben ser modificadas, reducidas, e incluso eliminadas del escenario clase.

Respecto a las diferentes herramientas que facilitan la adquisición de contenidos referentes a la audición musical, a través del cuestionario los encuestados contestan si conocen los recursos más novedosos y si además los utilizan en su día a día. En esta línea, se han encontrado relaciones entre la edad y la metodología, puesto que según los resultados, cuanto más mayores son los docentes, más conocimientos sobre metodologías para la audición poseen aunque no los utilizan.

El musicograma, uno de los recursos más utilizados por las propuestas metodológicas actuales (Aguilar, 2002; Botella y Peiró, 2018), y el musicomovigrama, que incorpora las TIC en el escenario clase, se postulan como dos de las herramientas más representativas en el trabajo la audición activa. En este estudio, un 32 % de los sujetos encuestados asegura conocer y utilizar el musicograma frente a un 6 % que reconoce el musicomovigrama como una de las herramientas habituales en sus sesiones. Estos resultados parecen coincidir con el análisis de Botella y Gimeno (2014a) en la que los docentes participantes defienden la utilización de ayudas visuales, como los musicogramas, puesto que favorecen la comprensión de las diferentes dimensiones de la música escuchada. Sin embargo, estos mismos autores señalan en su estudio sobre audición en los libros de texto que, las actividades planteadas en los mismos apenas utilizan ayudas visuales de este tipo, a pesar de ser recursos que verdaderamente priorizan la educación de los alumnos (Botella y Gimeno 2014b).

Sin embargo, resulta curioso el bajo porcentaje de utilización de los musicomovigramas en el aula de música, pues Ramos y Botella (2015), tras su experiencia en la implementación de ópera a través de videojuegos con musicomovigramas, ya destacan las múltiples posibilidades que plantean este tipo de recursos –imagen, movimiento, sonido, efectos– a través de los cuales se pueden trabajar aspectos tanto musicales como sociales. Además, estos subrayan la importancia de las características audiovisuales del recurso puesto que a través de ellas se consigue trabajar una escucha musical interactiva capaz de integrar elementos expresivos e interpretativos y mejoran la motivación (Botella y Marín, 2016; Botella et al., 2019; Clemente et al., 2017; Montoya et al., 2009; Ramos y Botella, 2015). No obstante, estos resultados no se corresponden con el alto porcentaje de encuestados que afirman que la utilización de ayudas visuales y medios audiovisuales favorecen la comprensión de las actividades de audición, lo cual parece indicar que a pesar de que los docentes conocen los beneficios de estos recursos, no los utilizan en sus sesiones.

El escaso número de docentes que usan musicomovigramas puede cobrar sentido teniendo en cuenta el porcentaje de maestros que utilizan los libros de texto en la implementación de actividades de audición musical (53 %), ya que Botella y Gimeno (2014a, 2014b) consideran las propuestas de las editoriales obsoletas en cuanto al uso de las TIC, pues solo un 15 % de las actividades analizadas hacen uso de las nuevas tecnologías.

Teniendo en cuenta esta falta de actualización por parte de los maestros en las metodologías, recursos y herramientas más novedosas para el trabajo de la audición musical, parece necesario valorar y plantear interrogantes sobre el nivel de preparación de los docentes y su implicación en los equipos de trabajo. Así, la comunidad educativa debe apostar por la búsqueda de nuevos espacios curriculares de integración y nuevas

metodologías que permitan al alumno seguir aprendiendo de forma permanente (Bolarín y Moreno, 2015; Bolarín et al., 2015; Botella y Hurtado, 2017; Ramos y Botella, 2016a; Torrego y Ruíz-Esteban, 2001).

Respecto a la evaluación de las actividades, un 69.76 % de los maestros aseguran que las actividades de audición deben ser evaluadas, siempre o muchas veces. En esta línea, Prieto (2001) señala que la evaluación de la audición musical se presenta como un reto puesto que lo que se escucha ha pasado y solamente existe en el recuerdo, por lo que al oyente le será mucho más difícil hacerse una idea de la obra y el estilo. Siguiendo esta línea, Chacón (2012) señala que en la evaluación de la audición musical intervienen componentes como la observación detallada, la toma de decisiones y la comunicación al alumno sobre los logros esperados. Esta idea concuerda con Colwell (2002), el cual considera que la evaluación debe ocurrir en el salón de clases como parte del proceso regular de instrucción y como uno de los componentes principales del aprendizaje. En este sentido, parece razonable que la evaluación de la audición musical se realice durante las clases, no siendo tarea sencilla, o bien el docente puede recurrir a grabar las sesiones de evaluación para poder realizar una correcta valoración de los ítems a posteriori.

En cuanto a las competencias clave, el currículum autonómico ya señala que, dado el carácter integrador del área, la educación artística contribuye sustancialmente al desarrollo de todas las competencias clave. A este respecto, el 97.6 % de los docentes encuestados en este estudio creen que, más específicamente, la educación auditiva contribuye al desarrollo de las competencias. Corroborando esta idea, diversos autores indican que la educación musical en la escuela contribuye no solo al desarrollo de la competencia artística sino al resto de competencias básicas (Giráldez, 2011; Hernández-Bravo et al., 2014). Sin embargo, Giráldez (2007) sostiene que, para que esto ocurra, deben darse ciertas condiciones en la selección y tratamiento de los contenidos, en el diseño de

las actividades y en la metodología. Asimismo, esta autora añade que para alcanzar este logro, es importante que tanto los docentes del área como el claustro en general dejen de considerar a la música como una actividad lúdica y complementaria y sean capaces de ver las posibilidades que ofrece la educación musical en la adquisición de las distintas competencias clave que plantea el currículo.

En este mismo sentido, Vicente-Yagüe y Guerrero (2015) afirman que la integración de las competencias en la práctica docente debe promoverse como una necesidad educativa de las actuales demandas y orientaciones normativas, y para ello, es necesario que el profesorado suministre recursos básicos que permitan, a través de tareas complejas, afrontar problemas de proyección vital (Perrenoud, 2003; Tardif, 2008).

Después del musicograma, la expresión corporal es la segunda herramienta más utilizada por los docentes en las sesiones dedicadas al trabajo de la audición musical. Así, un 98.5 % de los encuestados se muestran a favor de la utilización de movimientos y gestos durante la audición musical. Apoyando esta idea, numerosos autores destacan la utilidad de la expresión corporal y los movimientos para adquirir diferentes conocimientos musicales devenidos de la audición, sosteniendo además que no es posible comprender la música sin la experiencia de la movilización corporal (Aguilar, 2002; Alberdi, 2003; Arus y Pérez, 2006; Castañer, 2000; Dalcroze, 2009; Davidson, 2001; Herrera, 1994; Juntunen y Hyvönen, 2004; Juntunen y Westerlund, 2001; Martín, 2005; Mueller y O'Hagin, 2002; Schinca, 2008; Seitz, 2005; Vicente, 2012).

El repertorio más utilizado en las sesiones de audición musical es la música clásica (281 docentes), la música tradicional (222 docentes) y el pop/rock (213 docentes) pero un 95.5 % de los maestros están de acuerdo en que la selección del repertorio debe dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes. Estos resultados coinciden con

Green (2009) quien sostiene que durante la mayor parte del siglo XX se priorizó el repertorio de música clásica en la educación general a pesar de haberse introducido otros tipos de música. Sobre esta predilección por la música clásica, Marín y Botella (2018) observan que la preferencia por las grandes obras de la historia de la música está relacionada con una mayor valoración hacia estas por representar tanto los elementos de música en su mayor nivel de expresión estética como el patrimonio artístico y cultural. Esta deducción puede tener una causa clara, pues otros autores (Vasconcelos, 2002; Vicente, 2007; Vicente y Aróstegui, 2003) evidencian la influencia a este respecto de los conservatorios como instituciones que reproducen la legitimación de un repertorio concreto de tradición académica occidental.

En cuanto a la música tradicional, el segundo repertorio más votado por los docentes en este estudio, Arévalo (2009) ya subraya la necesidad de trabajarla en las aulas con el objetivo de conservar un patrimonio musical identitario perjudicado por los procesos de globalización, apostando por convertir a los centros educativos en medios de comunicación y transmisión, recuperadores de patrimonio. En la misma línea, el propio Decreto 108/2014 señala que los centros deben ser los encargados de mostrar al alumnado la riqueza de la realidad musical, contemplando tanto autores universales como compositores valencianos, reflejando así la realidad multicultural actual.

Sin embargo, esta predilección por la música tradicional podría deberse a la significativa utilización de los libros por parte del profesorado en las sesiones de música, puesto que Ibarretxe y Vergara (2005) y Marín y Botella (2018, 2021a, 2021b), tras realizar un análisis de la diversidad cultural representada en los libros de texto de la Comunidad Foral de Navarra y la Provincia de Valencia, concluyen que la música tradicional y la música académica occidental ocupan un lugar de privilegio respecto a otros estilos de música y en perjuicio de estos. En este caso, sin embargo, teniendo en cuenta las particularidades

de la *Comunitat Valenciana*, el propio currículum sostiene que es tarea de la escuela nutrir a los estudiantes de la tradición artística recibida, pero al tiempo que avanzan en la consecución de nuevos aprendizajes que favorezcan su propio enriquecimiento personal. También sobre el repertorio tradicional, otros autores (Ramos y Botella, 2016b; Ramos et al., 2016) indican que el folklore y su riqueza constituye un material didáctico interesante que permite familiarizar a los alumnos con sus raíces folklóricas.

Respecto a la utilización de repertorio de diferentes géneros y estilos, ya Marín y Botella (2018) subrayan que con la aparición de la etnomusicología la incorporación al currículum de una mayor diversidad de manifestaciones musicales, como la música popular urbana, la no occidental o la tradicional, gana cada vez más adeptos. Otros autores (Flores, 2007; Green, 2005) señalan los beneficios del uso de este tipo de músicas, ya que favorecen la motivación, permiten desarrollar destrezas como la improvisación o el desarrollo auditivo y además las músicas no occidentales ayudan a conocer mejor los fundamentos de la música de tradición europea y añaden un componente sociohistórico al fenómeno musical (Martí, 2000). Apoyando la inclusión de la música de diferentes géneros, estilos y culturas, otros autores (Abril, 2013; Campbell, 2013, 2018; Banks, 2009; Botella y Gimeno, 2013, 2014a, 2014b, 2015; Epelde, 2011; Martín, 2010; Ortiz, 2011; Robinson, 2006; Sánchez y Epelde, 2014) defienden la necesidad de integrarlas en el currículum como estrategia para favorecer la educación intercultural y la sensibilización hacia todo tipo de música. En la misma línea, de la Ossa (2015) añade que admirar y disfrutar distintos géneros musicales permite comprender que unos se reflejan en otros. Así, el propio Decreto 108/2014 concluye que la aspiración máxima de la educación musical es que los estudiantes adquieran una cultural musical básica que les permita desarrollar sus capacidades perceptivas y expresivas, con lo cual, la combinación de diferentes géneros y estilos durante las sesiones de música parece el camino a seguir.

La mayoría de los encuestados opinan que el repertorio seleccionado para las actividades de audición musical no tiene por qué seguir una secuencia histórica coincidiendo con los docentes de secundaria que intervienen en la investigación de Botella y Gimeno (2014a), los cuales son contrarios a utilizar el orden histórico como principal criterio, pero sí creen que las actividades deben incorporar cuestiones relativas al contexto histórico de la obra. A este respecto, Malbrán (2007b) indica que para desarrollar la audición reflexiva uno de los aspectos necesarios que los docentes deben tener en cuenta consiste en seleccionar información relativa al autor y a la obra con datos concisos y fundamentales, que estén relacionados con el contexto histórico, tratando de utilizar un razonamiento deductivo y relacional.

Por otra parte, existen discrepancias respecto a si la selección del repertorio debe atender a las preferencias musicales de los alumnos. A mayor edad de los docentes, más tienden a estar totalmente en desacuerdo con que la selección del repertorio para la educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos. En este mismo sentido, a más experiencia trabajando como especialistas de música, más están en desacuerdo con esta premisa.

En el caso de la educación secundaria, los docentes del estudio de Botella y Gimeno (2014a) se muestran mayoritariamente a favor de que sean los propios alumnos quienes lleven a cabo la selección de la música en función de sus preferencias personales, aunque en este caso contradicen su posterior elección que aboga por atender a la mayor variedad de géneros y estilos posibles. Cabe tener en cuenta sin embargo que el número de docentes que se muestran en desacuerdo con utilizar un repertorio afín a los gustos de los alumnos es significativo en ambos estudios.

Diversos estudios sobre las preferencias musicales de niños y jóvenes apuntan a la música popular urbana como el repertorio favorito de los encuestados (Cremades et al., 2010; Dobrota and Ercegovac, 2019; Ho, 2017; Lamont et al., Ligeró, 2009; Marín et al., 2021b; Megías y Rodríguez, 2003; de Quadros and Quiles, 2010; Santos, 2003; de Vries, 2010) definido por un conjunto de variables que inciden sobre el individuo y sobre el grupo social que pertenece (Hargreaves, 2008). Sin embargo, otros autores señalan la existencia de una aversión por parte de los maestros hacia la música popular urbana al considerarla estéticamente inferior a la música académica y tradicional e incluso moral y físicamente dañina para los estudiantes (Boespflug, 2004; Hebert and Campbell, 2000; Kratus, 2019; Reimer, 2004). En esta misma línea, Kertz-Welzel (2013) atribuye este rechazo a la brecha que existe entre los objetivos educativos propuestos por el currículum y la cultura musical de los estudiantes.

Estos resultados podrían indicar que existe una cierta desconfianza en el criterio de los alumnos a la hora de saber lo que necesitan y por tanto, un rechazo hacia sus preferencias musicales (Reimer, 2004). No obstante, otros autores señalan que también podría significar que existe un desconocimiento sobre los temas de interés de los estudiantes por parte de los maestros y que además estos no tienen formación para incorporar este tipo de repertorio al aula de música (Binas, 2017; Gurgel, 2019; Green, 2004; Kastner, 2018; Laurence, 2009; Marín y Botella, 2018, 2020, 2021a; Marín et al., 2021a, 2021b; Springer, 2016; Williams, 2017). Green (2002) añade que los profesores están mucho mejor preparados para enseñar música clásica por lo que no contemplan las prácticas de aprendizaje informal por las que se transmiten las músicas que escuchan los estudiantes, por tanto parece necesario una formación permanente del profesorado que aproveche el potencial de los fenómenos emergentes (Botella y Adell, 2018b; Imbernón, 2010; Marín y Botella, 2018, 2020, 2021a, 2021b; Marín et al., 2021a, 2021b).

Por otra parte, otros autores (Abrahams, 2005; Abrams, 2009; Botella y Peiró, 2018; García, 2010; Gowan, 2016; Marín y Botella, 2018, 2020, 2021a; Marín et al., 2021a, 2021b; O'Neill, 2015) señalan que aquellos con preferencia por las piezas próximas a sus estudiantes valoran este repertorio puesto que es igual de válido para trabajar los elementos fundamentales de la música, permite la reflexión crítica de los estudiantes sobre la música y les permite establecer relaciones sociales positivas. Esta apuesta por la música comercial de moda resolvería la dificultad encontrada por este autor al analizar las ideas del profesorado, respecto a la influencia negativa de la industria musical del momento en el alumnado, la cual marca profundamente a los estudiantes pero no parece que estos piensen críticamente en ella.

También en esta dirección, otros autores (Barrios, 2002; Herbert, 2009; Marín y Botella, 2018, 2020; Marín et al., 2021a, 2021b) afirman que la educación musical será más relevante cuantos más estilos de música vivos se utilicen en el aula, puesto que esta concepción permite crear puentes entre las prácticas escolares y las identidades y preferencias de los alumnos. Para este fin, Cavicchi (2009) propone acortar la brecha existente entre las prácticas institucionales y la música que escuchan a diario los estudiantes, apostando por una combinación entre las músicas del maestro y las de los estudiantes (Abrahams, 2005; Gowan, 2016; Lind y McKoy, 2016, Roberts y Campbell, 2015; Spruce, 2015; Wuytack y Graça Boal, 1996).

De entre todos, la percepción auditiva de los aspectos armónicos es el aspecto relativo a la audición musical que comporta más dificultades para los alumnos según la mayoría de los docentes participantes en esta investigación (72.46 %), seguido en segundo lugar de la percepción auditiva de las estructuras formales (12.87 %). Estos resultados coinciden con la investigación de Botella y Gimeno (2014a) sobre el tratamiento de la audición musical en los libros de texto en secundaria, en la que un 70.8 % de los docentes señalan

que es la percepción de la dimensión armónica de la música la más complicada de adquirir.

Estos resultados respecto a la percepción auditiva de los aspectos armónicos parecen cobrar sentido cuando Serafine (1988) define la estructuración jerárquica como un proceso altamente complejo para los oyentes, ya que exige a la audiencia la capacidad de identificar los sonidos más importantes de una melodía como sonidos que cumplen una función estructural o sonidos que conllevan funciones armónicas para reafirmar la tonalidad.

Asimismo, en los resultados se aprecia una amplia aceptación de la idea de trabajar varias dimensiones a la vez (79.6 %) coincidiendo con el profesorado de la investigación de Botella y Gimeno (2014a), entre los cuales un 77.3 % se manifiesta a favor de trabajar, durante las sesiones dedicadas a la audición musical, más de una dimensión de la música al mismo tiempo. Estos mismos autores en su investigación sobre la actitud del profesorado y la música de cine en secundaria (2014a, 2014b) observan que también en los libros de texto se proponen planteamientos didácticos que siguen los paradigmas de Sloboda (2012) o Swankwick (2000) sobre percepción musical, en los cuales se recomienda trabajar en una misma actividad varias dimensiones del lenguaje musical a la vez. Contrarios a esta idea, otros autores (Lahoza, 2012; Miranda 2003) recomiendan que para trabajar las audiciones musicales es necesario comenzar discriminando todos sus elementos por separado.

2. Creación e implementación del *musicobodygrama*

Conocer y poner en práctica ciertas estrategias de aprendizaje parece ser en ocasiones insuficiente para promover el aprendizaje escolar en el contexto del aula pues, como sostienen de Pintrich y DeGroot (1990), los estudiantes deben estar motivados para utilizar esas estrategias al tiempo que deben regular su propia cognición y esfuerzo. En otras palabras, para obtener buenos resultados académicos los alumnos necesitan poseer habilidad pero también voluntad, puesto que los factores cognitivos y motivacionales y sus relaciones ejercen una influencia directa en la implicación de los estudiantes en el aprendizaje y el rendimiento académico.

Para comprender cómo evoluciona la motivación del alumnado tras la implementación de las sesiones, es importante analizar en primer lugar el nivel de motivación hacia el aprendizaje al comienzo de la unidad didáctica, representado a través de la Motivación Global, resultado sumatorio de las variables Motivación Extrínseca y Motivación Intrínseca. En este sentido, los niveles de motivación hacia el aprendizaje medidos inicialmente son coherentes con el hecho de que, según Botella y Ramos (2019, 2020), los alumnos están sometidos a una cantidad ingente de estímulos digitales que provocan una distancia enorme entre su manera de obtener la información y las formas utilizadas por muchos de los profesores.

Sin embargo, en este punto cabe destacar que los resultados muestran que, ya desde el inicio, esta motivación es mayor en el grupo control que en el grupo experimental incluso antes de realizar la implementación de la unidad didáctica y aplicar los respectivos recursos. Posteriormente, en el análisis del post-test se observa una evolución positiva de la Motivación Global en ambos grupos, y aunque la puntuación del grupo experimental

no llega a superar a la del grupo control, resulta trascendente subrayar que su progreso sí es significativamente superior.

La Motivación Extrínseca, una de las variables que en este cuestionario componen la Motivación Global, viene determinada por motivos ajenos a la actividad en sí y aparece de cara a la obtención de un premio o a la evitación de un castigo, provocando un locus de causalidad y una sensación de ausencia de autonomía en el sujeto. Dicho esto, diferentes investigadores aseguran además que los premios externos no consiguen generar ningún grado de interiorización y como consecuencia debilitan la motivación intrínseca (Deci y Gagné, 2005; Deci et al., 1999).

Por otra parte, según Tapia (2005) la ausencia de incentivos externos durante la implementación de los recursos puede ser causa de la falta de motivación ante la actividad. En este sentido, y puesto que para disfrutar de la realización de la actividad es mejor alcanzar cierto nivel de destreza con ella, este tipo de incentivos externos pueden utilizarse para potenciar la motivación del alumnado desde el inicio de esta unidad didáctica en futuras ocasiones. No obstante, hay autores que afirman que la utilización de un sistema de recompensas lleva a los alumnos a preocuparse más por la gratificación exterior que por el contenido del aprendizaje (Tapia, 1997; Tapia y Sánchez, 1992; Vianin, 2007).

Así, en el plano educativo conviene trabajar para obtener formas autónomas de motivación, especialmente la Motivación Intrínseca, puesto que según Deci y Ryan (1991), las personas que desarrollan una mayor Motivación Intrínseca hacia una actividad obtienen mejores resultados, presentan más confianza y desarrollan una mayor creatividad que aquellos que únicamente presentan una Motivación Extrínseca hacia la misma. Por este motivo, las puntuaciones alcanzadas en este estudio en cuanto a

Motivación Extrínseca no son tan trascendentales para asegurar la validez del recurso como lo son los resultados obtenidos por los alumnos en Motivación Intrínseca, que se presentan a continuación.

En cuanto a la Motivación Intrínseca, las puntuaciones mostraron que los estudiantes de ambos grupos se sintieron más motivados hacia el aprendizaje al acabar la unidad didáctica. De nuevo, la motivación del grupo donde se aplicó el *musicobodygrama* incrementó más en comparación con los resultados del grupo control. Ante este hecho, y puesto que la Motivación Intrínseca surge del placer experimentado por la propia realización de una actividad (Ryan y Deci, 2000), entendemos que ambos grupos disfrutaban de la creación de cada recurso respectivamente, aunque el grupo donde se aplica el *musicobodygrama* lo hace en mayor medida.

Valorar esta variable es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que esta motivación solo aparece durante el desarrollo de actividades que revisten interés para el sujeto y este interés surge de la novedad de la actividad, del desafío que representa o del valor estético de la misma (Ryan y Deci, 2000). Además, durante la planificación de las sesiones es importante tener en cuenta que la Motivación Intrínseca puede ser facilitada o menoscabada por las condiciones sociales y ambientales y que para conseguir que el índice de motivación intrínseca se mantenga o se incremente, las personas deben percibir que son competentes y experimentar autodeterminación frente a la actividad que se esté realizando (Botella y Ramos, 2019, 2020).

Asimismo, es importante tener en cuenta que el profesorado posee influencia en el desarrollo de la Motivación Intrínseca, puesto que las aulas donde se propicia un ambiente distendido y relajado donde se permiten las actitudes comprensivas y tolerantes, estimulan el interés y la curiosidad de los alumnos favoreciendo los procesos

intelectuales. Por el contrario, si las conductas son rígidas, se promoverá la ansiedad, desconfianza y falta de motivación en los estudiantes, que no se atreverán a mostrar ni interés ni curiosidad por el aprendizaje (Figuroa, 2015). En este sentido, las elecciones de los movimientos y de los pictogramas que acompañan la creación de cada recurso, deben seguir produciéndose en un clima relajado regido bajo los principios del respeto y la tolerancia que permita la participación de todos los alumnos en el proceso e intensifique su motivación en la actividad.

Las experiencias vividas durante las semanas que dura la implementación de la unidad corroboran los resultados de los cuestionarios: la percepción general del grupo experimental es que la actividad es motivadora, la sesión de música es divertida y en clase lo pasas bien. Esta premisa se refuerza con los comentarios que los alumnos realizan a la docente al inicio de las sesiones o en los cambios de clase: –¿Hoy vamos a continuar igual que la clase anterior?; –¿Seguimos con el *musicobodygrama*?; –¿Cuándo es la próxima clase?; –¿Vamos a terminar el “baile”? Al responder afirmativamente a sus cuestiones, los alumnos expresan señales de alegría, agrado y entusiasmo.

En cambio, el grupo control no muestra interés en conocer cuál es la actividad que se va a realizar ese día y tras conocer que el propósito de la sesión es terminar el musicograma, algunos de los estudiantes muestran actitudes de hastío, apatía y aborrecimiento. Teniendo en cuenta además los resultados obtenidos por este grupo, cabe contemplar la idea de Deci y Ryan (2000) de que la mayoría de las personas no están motivadas intrínsecamente pues, a medida que la libertad en la realización de tareas se ve coartada por el aumento de las demandas sociales, obligando a los individuos a realizar tareas que no les resultan intrínsecamente interesantes –en los centros educativos, por ejemplo– la motivación intrínseca se debilita con cada promoción de curso.

Además, estos resultados pueden verse también afectados por el formato cuestionario puesto que, a pesar de que son los instrumentos más utilizados en situaciones educativas, Aliaga (2002) puntualiza que el sujeto debe ser capaz de describir correctamente su propia conducta y que sus reactivos sean muestras de conducta aceptadas en un análisis empírico-estadístico que contribuyan en cierto grado a la medida de la dimensión evaluada. Siguiendo esta idea, es importante que los cuestionarios contemplen la casuística de las aulas, adaptando las preguntas al nivel de los diferentes tipos de estudiantes que encontramos en cada grupo.

La mejora de la Motivación Global en el alumnado tras la finalización de la unidad didáctica es posible entre otros aspectos tras mostrar a los estudiantes que su participación es importante e imprescindible en la realización de la implementación, corroborando a Alsina (2007) el cual asegura que para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada es necesario formar un sistema general y proponer unos principios para la enseñanza musical. Entre estos, es importante la motivación del alumnado, la estimulación de la autoestima y la potenciación del trabajo colaborativo ya que bajo este principio, la valoración personal y social que se le otorgue al proyecto y las expectativas de éxito respecto al grado de consecución, muestran una incidencia en la motivación y en la autoestima de los estudiantes.

En segundo lugar, resulta necesario conocer además la motivación hacia la audición musical, la cual se valorará a través de la puntuación total obtenida en el cuestionario aplicado pre y post y que recoge las variables El valor de la música, Mi relación con la música y Mi actitud ante la música.

Respecto al *cuestionario de evaluación motivacional de la audición musical*, el análisis muestra que tanto el tiempo por sí mismo, como el tiempo y el recurso, ejercen un efecto

significativo en la mejora de la motivación en las actividades de audición musical en ambos grupos. No obstante, los resultados obtenidos en el análisis del cuestionario revelan que en el análisis de esta variable el *musicobodygrama* obtiene mejores resultados que el musicograma, corroborando la hipótesis II.4 de este estudio.

Confirmando los resultados obtenidos por el grupo experimental, la audición activa utiliza diversas técnicas y recursos para favorecer una mayor implicación de los alumnos entre las cuales Wuytack y Boal-Palheiros (2009) destacan la recreación de los ritmos de los temas a través de la percusión corporal o la ejecución de movimientos corporales o danzas relacionadas con la música que representen la estructura o el carácter de la pieza.

Además, partiendo de la idea de Palacios (2010) de que la audición musical es además una actividad interior en la que debemos intervenir activamente y de manera dinámica, autores como Shehan (1987) avisan de que debe acentuarse el componente motivador, lúdico y de entretenimiento que el movimiento y la danza ofrecen a la actividad musical. Secundando este concepto del movimiento y la música como un juego, Vicente (2012) además señala que conjuntamente a la respuesta corporal que la música induce en los niños, el movimiento enfatiza su componente lúdico y hedonista y permite transformarla en otra forma de expresión artística propia.

También Pascual (2011) señala la importancia de la motivación en la audición musical, puesto que en su tesis asegura, respaldado por otros autores, que la música solo existe si hay atención y si esta no se da, no es posible que se dé la capacidad de escuchar. Asimismo, aseguran que la audición de música no es solo una respuesta fisiológica sino también psicológica, puesto que está condicionada por la inteligencia, la imaginación, la motivación, la afectividad y los sentimientos. Por lo tanto, para captar la atención de los

niños y así asegurar el éxito de la audición, resulta imperativa una adecuada motivación de los estudiantes, confirmando valor a los resultados de nuestra investigación.

De la misma manera, los datos observados respecto a la motivación resultan trascendentales en materia de educación, dado que la investigación educativa ha planteado que los alumnos/as caracterizados por una motivación alta, se implican en mayor medida en el proceso de aprendizaje, aplicando tanto mayor nivel de esfuerzo como unas estrategias de aprendizaje más adecuadas. Así, este hecho ocasiona consecuentemente un mayor nivel en el rendimiento académico y en la satisfacción de los estudiantes (Suárez y Fernández, 2005).

En cuanto a la adquisición de conocimientos, los buenos resultados obtenidos por ambos recursos musicales parecen justificados puesto que Aguilar (2002) ya avisa que los fenómenos temporales requieren de un proceso de combinación entre audición y memorización y para apoyar este proceso es necesario un sistema de representación gráfica, evitando utilizar la notación tradicional en las primeras etapas de educación del oyente.

En este mismo sentido, Rusinek (2003) remarca que la percepción auditiva de los eventos sonoros es efímera y no es suficiente para dar sentido al sonido y establecer relaciones entre ellos, otorgando valor a recursos como el musicograma o el *musicobodygrama* que facilitan la representación mental de la información sonora. Considerando este último, Pascual (2002) otorga especial valía a las técnicas de audición activa basadas en el movimiento y la danza, puesto que se tratan de excelentes recursos para la audición musical tanto de obras creadas específicamente para la danza como de otras que pueden ser expresadas mediante el movimiento.

La superioridad del grupo experimental (4º B = 31.95) frente al grupo control (4º A = 22.45) en la puntuación relativa a la adquisición de contenidos tras la implementación, representa la utilidad de la combinación entre audición y expresión corporal en un mismo recurso para el desarrollo de la capacidad perceptiva.

Apoyando esta premisa, Alsina (2007) puntualiza que la música se hace accesible para los alumnos cuando se desarrolla la capacidad sensorial y perceptiva a través de movimientos expresivos relacionados con los matices musicales y el carácter de la música.

Respaldando esta misma idea, ya a finales del siglo XX, autores como Dalcroze, Orff o Ward plasman a través de sus metodologías la necesidad de desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo para incentivar el progreso de la percepción, además de utilizar los movimientos corporales para mejorar la capacidad de entonación y del oído interno. También Palacios (1997) apoya la idea de Dalcroze de que la música no solo se escucha con los oídos sino con todo el cuerpo, creando el concepto de sonoridad visible.

La unión entre expresión corporal y música que permite el *musicobodygrama*, es una apuesta segura puesto que en palabras de Juntunen y Westerlund (2001), los movimientos mejoran la consciencia corporal de los alumnos en respuesta a la música, formando del cuerpo y del oído una asociación inseparable en la que la escucha inspira al movimiento mientras que la expresión corporal guía e informa al alumno sobre lo que está escuchando. Además, las autoras añaden que interpretar a través del movimiento ciertos parámetros musicales, como por ejemplo las frases musicales, clarifica y enriquece la experiencia musical. Apoyando esta misma idea, Herrera (2000) añade que la música invita al gesto, al movimiento y a la danza, mientras que el movimiento solicita un soporte sonoro que lo potencie y, es por este motivo que, la combinación en el aula de

estos dos lenguajes artísticos es totalmente compatible y enriquece el proceso de aprendizaje (Gromko y Poorman, 1998; Herrera, 2000; Seitz, 2005; Vicente, 2012).

En otro ámbito, el recurso creado parece ser capaz de propiciar la memorización de un fenómeno sonoro temporal, pues como se detalla en la última sesión de la unidad didáctica, el grupo experimental afirma no necesitar la plantilla para seguir la audición. Este hecho cobra valor cuando Aguilar (2002) establece hacer al oyente consciente del proceso por el cual su mente construye la representación de lo que ha oído, como uno de los objetivos pedagógicos de la audición musical. Asimismo, declara que este desarrollo de las habilidades analíticas permite al oyente transferir estas destrezas a otras áreas artísticas que le serán sumamente útiles para afrontar el análisis de los productos artísticos que se le presenten en el futuro. También Vicente (2012) declara en este aspecto que el movimiento y la danza favorecen la apreciación y el entendimiento del arte en general y en particular de aquellas disciplinas artísticas más próximas a la danza como es la música.

Suscribiendo la idea de un recurso que aúne la audición y la expresión corporal, Vicente (2012) subraya que una de las aportaciones más importantes de la educación musical en el último siglo es que el cuerpo debe ser concebido como el instrumento principal y primario, puesto que no es posible comprender la música sin la experiencia de la movilización corporal. La creación de este nuevo recurso abre una nueva puerta en la didáctica de la música, porque como Ricquier (1995) señala, en los últimos años el profesorado de música centra su planteamiento metodológico en los instrumentos musicales olvidando el cuerpo como instrumento principal. De la misma manera Schinca (2008) añade que, a pesar de su complejidad, el cuerpo es el primer instrumento que el músico debería descubrir, conocer y disfrutar.

Por otra parte, la combinación de música y expresión corporal que se ha creado en este estudio resulta interesante porque, como Vicente (2012) resalta, la música tiene un gran potencial como estímulo para la acción motora y, además, permite al oyente producir respuestas naturales al fenómeno sonoro a través del movimiento y la danza traduciendo la información que percibe a través del oído a otros sentidos diferentes. No obstante, este autor remarca que la acción corporal que la música genera es mucho más que una simple relación de estímulo-respuesta, debido a que el movimiento participa en la percepción de dicho estímulo sonoro, formando movimiento corporal, sonido y percepción auditiva, en palabras de Herrera (1994) y Juntunen y Hyvönen (2004), un todo inseparable. Por ello, Pascual (2006) señala que el docente debe conseguir que el niño sienta la necesidad de expresarse utilizando su cuerpo en el aprendizaje de la música, puesto que como Del Bianco (2007) puntualiza, al relacionar el movimiento corporal con el movimiento sonoro se crean imágenes audiomotrices que constituyen un repertorio de percepciones que permite enriquecer la musicalidad del niño.

En términos de formato, la implementación de la investigación en alumnos de 4º de Primaria parece ser acertada puesto que Pascual (2002, 2006, 2011) declara que, en los primeros niveles, los docentes deben apoyarse en metodologías basadas en estímulos exteriores, acompañando las audiciones con mucha actividad a través de la expresión corporal, el movimiento o la rítmica para pasar a actividades con cierta inmovilidad en cursos superiores. En este mismo sentido, Lacárcel (2001) apunta que, en la audición, la adquisición de las habilidades musicales varía según la etapa del desarrollo cognitivo de los alumnos. Concretamente en esa investigación, los estudiantes se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, que va de los 7 a los 11 años, donde la forma idónea de representar y expresar música, según la autora, es de manera corporal, aportando así validez a los resultados del *musicobodygrama* aplicado en el grupo experimental.

En cuanto al repertorio escogido para la implementación de la unidad didáctica, Cremades et al. (2010) recuerdan a los docentes que en la realización de actividades de expresión corporal y musical se deben tener en cuenta los diferentes elementos musicales de la obra elegida, como la velocidad, la intensidad o el carácter, entre otros. En este sentido, los resultados en ambos grupos, y con más énfasis los del grupo del *musicobodygrama*, indican que el fragmento escogido de *El Vals de las flores* de Tchaikovsky es apropiado para utilizar en su audición un recurso basado en la expresión corporal.

Especificando por variables, tras esta investigación se entiende que el *musicobodygrama* es un recurso sumamente útil en la discriminación tímbrica, en la discriminación de los matices, el tempo y el ritmo, además de demostrar ser un medio eficaz para el reconocimiento de la forma y el estilo de los fragmentos musicales presentados en la audición. Esta deducción se ve confirmada puesto que, como Vicente (2012) señala, en el ámbito de la audición musical, el movimiento y la danza son un medio idóneo para intensificar la percepción auditiva. Estos recursos favorecen la discriminación de elementos musicales como las cualidades tímbricas, la forma musical y el fraseo, al mismo tiempo que el movimiento permite al sujeto aproximarse a músicas de diferentes estilos y culturas desde una perspectiva más holística del fenómeno musical.

Particularmente, los resultados obtenidos por el grupo experimental en la discriminación auditiva del ritmo cobran sentido pues como Aguilar (2002) afirma, el ritmo se percibe con el cuerpo y este afecta a nuestra respuesta motriz sugiriendo movimientos de diversos tipos, destacando además que no existe mejor medio que la danza para comprender este parámetro. Tras esta justificación de la utilidad del *musicobodygrama* para comprender e interiorizar el ritmo de una pieza, otros autores (Arús y Pérez, 2006; Castañer, 2000) señalan además que la música y el movimiento tienen en común el aspecto temporal y rítmico, el cual permite a la música la capacidad de ordenar los

movimientos favoreciendo la alternancia de los estados de contracción y relajación muscular. Del mismo modo, aspectos como el ritmo, los acentos y las respiraciones musicales constituyen importantes referentes formales y estructurales de la acción motriz.

Si bien durante el pre-test puede ser necesario mostrar en qué consisten ciertos parámetros como los *crescendos* o los *ritardandos*, como es el caso de este estudio, Copland (1995) afirma que reconocer los elementos de la música supone conocerlos previamente y, aunque de forma elemental, se debe partir de un conocimiento de los elementos principales de la música que aparecen en una audición como el ritmo, la melodía, la armonía, el timbre, la textura musical o la forma.

Por otra parte, Aguilar (2002) indica que para educar al oyente en la música y sensibilizarlo ante los elementos del lenguaje musical, es fundamental guiar en primer lugar su audición, enseñándole a percibir cada uno de los parámetros que constituyen el fragmento musical. Los timbres, las texturas, el ritmo o el código tonal que regula las alturas son los parámetros a los que se refiere la autora puesto que la combinación de estos genera ideas temáticas, articula el discurso musical y construye formas en el tiempo. En la evaluación de los contenidos en ambos tiempos se sigue este orden de presentación, ya que el reconocimiento de la tímbrica de los instrumentos, la dinámica y el ritmo permiten a los estudiantes discriminar la forma de la pieza, para pasar finalmente a cuestiones de género y estilo. Dejar estos últimos parámetros para el final de la evaluación, tras analizar profundamente los aspectos que forman el discurso musical a través de la audición y por tanto favoreciendo los resultados significativos en el reconocimiento de los períodos, parece tener sentido puesto que, según Botella y Gimeno (2013), la educación auditiva enseña a escuchar y a reflexionar sobre cualquier género musical. Sumando adeptos a esta idea, otros autores señalan que aparte de las

aportaciones del movimiento a la música, como la exploración, la experimentación y la aprehensión de conceptos musicales, esta disciplina es eficaz en la comprensión y expresión de ideas musicales que la palabra no es capaz de formular (Juntunen y Hyvönen, 2004; Vicente, 2012).

Siendo aspectos musicales como el diseño melódico, el fraseo, las cadencias o la acentuación contenidos musicales que predominan en el currículum de música de Primaria, otros autores señalan que estos parámetros deben ser percibidos a través de la experiencia corporal puesto que esta tiene además la capacidad de transmitirlos (Juntunen y Westerlund, 2001; Mueller y O'Hagin, 2002; Schinca, 2005; Seitz, 2005). Bajo esta premisa, resulta pues acertado indicar que es gracias a la expresión corporal que el grupo experimental logra resultados significativos en todas las variables analizadas en la prueba de contenidos a excepción de una. En cambio en el grupo control, donde no se utiliza el movimiento como recurso para la audición, tan sólo la mitad de las variables resultan significativas tras la implementación de la unidad didáctica. En este mismo sentido, otros autores no tienen dudas respecto a que la vivencia de las diferentes nociones musicales debe realizarse primero desde el ámbito psicomotor y de la experiencia corporal antes de pasar a formar parte del mundo conceptual y del conocimiento (Dalcroze, 2009; Herrera, 1994; Juntunen y Hyvönen, 2004; Vicente, 2012).

Por último, queda destacar que este recurso es una herramienta eficaz en la adquisición de los contenidos musicales que además contempla la obtención del conocimiento desde diversas vías. De esta forma, los resultados muestran que el *musicobodygrama* es capaz de atender la diversidad del aula, pues atendiendo a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998), promueve entre otras, la inteligencia visual-espacial, la inteligencia musical, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, así como la inteligencia corporal y cinestésica.

Llegado este punto y después de todo lo expuesto anteriormente, la utilidad del recurso creado parece ya indiscutible, pero cabe destacar que, además, el *musicobodygrama* es un instrumento valioso por otras cuestiones que van más allá de la propia educación musical. Primeramente, los estudiantes necesitan una educación auditiva de calidad para gestionar el contexto social saturado de estímulos sonoros que les rodea (Botella y Peiró, 2018; Botella y Gimeno, 2013, 2014a; Espinosa, 2006; Gimeno, 2015; Swanwick, 2000; Zaragozà, 2009). En segundo lugar, la combinación de audición y movimiento mejora la existencia psicofísica de los sujetos y desarrolla la moralidad de los mismos (Juntunen and Westerlund, 2001). Y finalmente, la acción del cuerpo como intermediario entre los sonidos y el pensamiento, permite la comunicación entre los sentimientos, las sensaciones y el entendimiento (Jones, 2018).

**V. CONCLUSIONES,
LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En este capítulo se presentan las conclusiones, limitaciones y prospectiva derivadas de este estudio. En primer lugar, las conclusiones hacen referencia a las revelaciones encontradas tras los análisis de los datos e interpretación de los resultados de cada uno de los estudios que forman esta tesis. Por lo que respecta a las limitaciones, son las premisas que revisan de forma crítica los aspectos metodológicos utilizados durante el proceso de investigación. Por último, la prospectiva sugiere diversas líneas de investigación que puedan llevarse a cabo en el futuro a partir del conocimiento aportado por este trabajo, que permitirán seguir avanzando en el campo de la didáctica de la música, y especialmente en la didáctica de la audición musical.

a) Conclusiones

Para presentar las conclusiones conviene en primer lugar recordar los objetivos propuestos al comienzo de la tesis, y comprobar, tras la finalización de los estudios, si finalmente se ha conseguido dar respuesta a los mismos. Así, tal y como fueron presentados en la introducción, a continuación se indican los objetivos pertenecientes a las preguntas de investigación y su desarrollo y se resuelve cada uno de ellos a través de los resultados obtenidos en el estudio I y II.

Objetivo 1: Conocer las opiniones y conocimientos del profesorado que imparte la asignatura de música en Educación Primaria en la provincia de Valencia respecto a la audición musical.

Para lograr este objetivo se ha llevado a cabo la creación y envío de los cuestionarios para valorar la actitud y el conocimiento sobre la audición musical en Primaria a todos los

docentes de la especialidad de música de la provincia de Valencia de centros públicos, concertados y privados y se ha realizado su posterior análisis. Las tres primeras preguntas de investigación planteaban conocer las diferentes metodologías que los docentes usaban en las sesiones de audición musical, además de averiguar qué tipo de recursos empleaban. Siguiendo este camino y, para profundizar más en la dinámica de estas clases, también pretendía analizar cuál era el tipo de repertorio que solían utilizar en las actividades que tenían como objetivo el trabajo de la escucha.

1.1 Conocer la realidad escolar respecto a la metodología empleada en la audición musical en Primaria

Tras el análisis de los 334 cuestionarios recibidos de una muestra inicial de 733 sujetos, pueden concluirse diversos aspectos respecto a la metodología que se utilizan en las actividades relacionadas con la escucha. En primer lugar, en cuanto a la frecuencia de trabajo, la mayoría de los docentes aseguraron que en todas las sesiones dedican tiempo a la audición musical, aunque un alto porcentaje indica que esta dedicación está supeditada a los contenidos de la unidad didáctica.

En este mismo sentido, más de la mitad de los encuestados reconoció que para trabajar este aspecto de la percepción musical, utilizaban tanto las actividades planteadas en el libro de texto como las actividades que ellos mismo preparan. Sin embargo, cabe destacar, que un alto porcentaje declaró que tan solo empleaban sus propias actividades para trabajar la audición musical con su alumnado, rechazando por ende las actividades propuestas por las editoriales.

Al preguntarles por el tipo de actividad que usaban al programar las sesiones, una gran mayoría aseguraron que planteaban la audición musical como la actividad principal de la sesión. Teniendo en cuenta esta información, parecen cuestionarse los datos obtenidos

en cuanto a la frecuencia de trabajo, puesto que, según las declaraciones de los encuestados, la audición musical se trabajaría en todas las sesiones y como actividad principal, restando tiempo a la práctica de otros aspectos de suma importancia en la educación musical de los estudiantes.

En cuanto a otros aspectos metodológicos de interés para la enseñanza de la audición musical, la mayoría de los docentes afirmaron que en cada audición conviene trabajar varias dimensiones a la vez. Además, reconocieron que el aspecto que comporta más dificultades para el alumnado es la percepción auditiva de los aspectos armónicos y aseguraron que el trabajo de la audición musical contribuye también al desarrollo de las competencias clave propuestas por el currículum.

Asimismo, cabe destacar que los docentes señalaron la evaluación como una parte importante del proceso de aprendizaje puesto que mayoritariamente manifestaron que las actividades de audición musical eran evaluadas continuamente. Respecto a esta misma evaluación, se encontró además una relación que reveló que los maestros con formación académica en conservatorio realizaban valoraciones más recurrentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la audición musical que los demás docentes.

Finalmente, respecto al tipo de agrupamiento que elegían en el trabajo de la audición musical, más de la mitad de los docentes que respondieron al cuestionario, afirmaron preferir las dinámicas grupales a los planteamientos de carácter individual, aunque bien es cierto que algunos de los encuestados puntualizaron haber reducido el número de actividades grupales, en pro de las individuales, debido a la pandemia. Además, se encontró una asociación entre el tipo de agrupamiento y la edad de los docentes, donde se reveló que a mayor edad de los docentes mayor preferencia por las actividades grupales.

1.2 Examinar qué tipo de repertorio utilizan los docentes en las audiciones musicales

Para dar respuesta a este objetivo específico resulta necesario conocer las preferencias de los docentes en cuanto a los estilos y/o géneros utilizados en la educación auditiva, además de saber si esta elección del repertorio está condicionada por los gustos e intereses de sus estudiantes. Según las encuestas, los tres géneros más votados fueron la música clásica, la música tradicional y el pop-rock, ordenados de mayor a menor respectivamente.

Estos datos contradicen los resultados obtenidos sobre la adaptación del repertorio a los gustos del alumnado, donde la mayoría de los maestros afirmaron estar de acuerdo con que la educación auditiva atendiera a sus preferencias, pues a pesar de que la literatura científica asegura que la música urbana es el género musical de las nuevas generaciones, este no se incluyó entre los tres primeros ejemplos de repertorio más utilizado por los docentes en las clases. A este respecto se encontró además una correlación referente a las preferencias de los alumnos y la edad de los docentes y su experiencia docente, donde se concluye que a mayor edad de los encuestados y más tiempo como docentes de música, más tienden a estar en desacuerdo con que la educación auditiva atienda a los gustos musicales de los estudiantes.

Siguiendo esta misma línea se cuestionó si el repertorio debía dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes, a lo que los docentes respondieron afirmativamente poniendo en entredicho de este modo su praxis actual, puesto que la mayoría de ellos no incluyeron en sus respuestas anteriores estilos minoritarios como el jazz, el blues, la música étnica, el flamenco, el *country*, el rap, el folk, o la música latina

entre otros. Por último, un alto porcentaje de los maestros aseguraron que el repertorio tiene porque seguir una secuencia histórica.

1.3 Averiguar los recursos didácticos más utilizados en las actividades de audición musical

Para alcanzar este objetivo se les preguntó a los docentes si conocían las metodologías más novedosas para trabajar la audición, a lo cual la mayoría reconoció no conocerlas aunque un alto porcentaje casi igual al anterior sí afirmó conocerlas y utilizarlas. Esta pregunta provocó ciertas dudas en algunos de los encuestados que podrían haberse resuelto formulando la pregunta de distinta forma o aportando ejemplos respecto a lo que entendemos como técnicas o metodologías más novedosas.

Posteriormente se indagó más sobre este aspecto preguntado directamente sobre el conocimiento que poseían sobre los musicogramas y los musicomovigramas. A este respecto, la totalidad de los docentes aseguraron conocer el musicograma y a excepción de un pequeño porcentaje, el resto afirmó utilizarlo en las sesiones de música. En este sentido, se reveló una relación entre los estudios de los docentes y la utilización de este recurso, donde a mayor formación académica, mayor uso del musicograma en las actividades de audición musical.

Los datos respecto al conocimiento y utilización del musicomovigrama son, en cambio, bastante diferentes, puesto que teniendo en cuenta que esta herramienta surgió hace ya más de 20 años, resulta interesante evidenciar que alrededor de la mitad de la muestra declaró no conocer este recurso. Estos datos, junto con la asociación encontrada entre la edad y el conocimiento y uso de las técnicas más novedosas, podrían indicar que los docentes necesitan recibir una formación continua y de calidad, ya desde las facultades,

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

y después en las escuelas, que permita actualizar su metodología a través del conocimiento de las nuevas técnicas que van surgiendo.

Conjuntamente, los resultados respecto a la utilización de un modelo específico muestran que los maestros tuvieron opiniones dispares al respecto, ya que aproximadamente el mismo porcentaje afirmó utilizar estos modelos casi siempre, algunas veces o bien no utilizarlos. En este punto, futuras investigaciones podrían ofrecer ejemplos sobre tipos de modelos didácticos para el trabajo de la audición que clarifiquen la pregunta a los participantes, para afinar las respuestas a este ítem.

Por último, se ofreció a los maestros la posibilidad de detallar los recursos que más utilizaban en las sesiones de audición musical para conocer la realidad de las aulas en este aspecto, siendo el musicograma junto con la audición activa y la expresión corporal, los recursos más nombrados. Estos resultados justificarían la idea de utilizar la audición activa combinada con la expresión corporal en un nuevo recurso para la audición musical.

Siguiendo esta misma línea, la utilización de ayudas visuales y medios audiovisuales también parecen favorecer la comprensión de las actividades de audición según los docentes, aunque existe una pequeña preferencia por las primeras. Este hecho respaldaría el uso de la plantilla para la creación del recurso, la cual ha sido utilizada tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

Objetivo 2: Implementar una unidad didáctica sobre audición musical donde se aplica un musicograma (grupo control) y un *musicobodygrama* (grupo experimental)

En cuando al segundo estudio, el capítulo cuarto recoge los resultados que dan respuesta al logro de los objetivos 2 y 3 y de sus correspondientes objetivos específicos. Para ello,

se ha expuesto la elaboración de la unidad didáctica, se han detallado los pasos que se han seguido en la creación del *musicobodygrama*, además de especificar las acciones llevadas a cabo en cada una de las sesiones de la unidad didáctica en ambos grupos. Por último, a través de los análisis univariantes y multivariantes detallados en la última parte del cuarto capítulo, se han comparado los datos obtenidos tras la aplicación de cada recurso y se han explicado las asociaciones y correlaciones encontradas debidas tanto al tiempo como al grupo y por tanto, al recurso utilizado.

Por tanto, para la consecución de este objetivo es importante destacar que se han tenido en cuenta los resultados derivados del primer estudio, el cual ha permitido sentar las bases actuales de la metodología de la audición musical más representativa de la etapa de Primaria del territorio valenciano. Las conclusiones obtenidas han llevado, entre otros aspectos, a elegir el tipo de agrupamiento a emplear en el estudio, a seleccionar los instrumentos metodológicos que constituirán el nuevo recurso, además de influir en el tipo de repertorio que se utilizará en las sesiones de audición musical de esta investigación.

Con todo lo anterior en mente, se pasó a la elección del fragmento musical, la programación de las sesiones, la selección y creación de los instrumentos de evaluación de las variables y a la preparación de las herramientas, materiales e instrumentos necesarios durante la implementación de la unidad. Por último, se seleccionaron los sujetos participantes en la investigación y se distribuyeron los dos grupos, grupo control y grupo experimental, a los que se les aplicó el musicograma y el *musicobodygrama* respectivamente.

Por tanto, este objetivo se ha conseguido tras la elaboración y ejecución de una unidad didáctica centrada en la audición musical en dos cursos de cuarto de Primaria, idéntica

en cuando a metodología, distribución y tiempo, pero en la que en cada uno de los grupos participantes se creó y aplicó un recurso distinto, para conocer así los resultados en adquisición de contenidos y motivación obtenidos en cada caso.

2.1: Crear un nuevo recurso didáctico que aúne la audición musical y la expresión corporal (*musicobodygrama*)

El logro de este objetivo específico es fundamental para la investigación, pues la elaboración de esta herramienta y su posterior aplicación permitirá conocer los impactos de la unión de la escucha y el movimiento en el rendimiento y la motivación de los estudiantes. Concretamente, la creación y aplicación del *musicobodygrama* se realizó en el grupo experimental, obteniendo finalmente un recurso que consiguió aunar la audición musical y la expresión corporal en un único instrumento, el cual fue plasmado en una plantilla visual para poder seguir los movimientos durante la reproducción y audición de la pieza.

Como resultado, tras la finalización de las sesiones, los estudiantes consiguieron seguir la audición musical a través de los movimientos que se habían escogido previamente, de forma consensuada, en gran grupo. En este sentido, la totalidad de los integrantes del grupo experimental logró seguir el fragmento protagonista de la investigación a través del recurso creado satisfactoriamente, demostrando haber alcanzado además una gran interiorización del proceso, puesto que en la audición final los estudiantes señalaron no tener necesidad de consultar la plantilla que se había destinado a la recreación plástica y visual de los movimientos. Así, la consecución de este objetivo da respuesta a la pregunta de investigación 4 y a la hipótesis II.1.

Si bien la dinámica jerarquizada de la clase de música, en la que el docente ejerce de director, es una mecánica recurrente en el contexto educativo actual, mediante la

implementación de esta unidad didáctica se ha demostrado que la combinación entre el alumno como agente activo en su aprendizaje y el docente como supervisor, facilitador y guía del proceso es de gran valor para la consecución de los logros establecidos desde una nueva perspectiva educativa. Se entiende pues al discente como un sujeto mentalmente activo que actúa sobre la información construyendo el conocimiento cultural a partir de su contexto más próximo y significativo. En este sentido, el alumno es el verdadero protagonista del proceso aprendizaje, el cual, consciente de su propio proceso formativo opera como un alumno estratégico que aprende a aprender, lo cual supone un desafío para el profesor de cualquier nivel educativo.

Junto a él, el docente tiene la obligación indiscutible de dominar la materia, puesto que debe diseñar y ejecutar con precisión las sesiones, preparar los recursos, seleccionar el repertorio más apropiado en cada momento, guiar en la realización de las actividades hacia la obtención del conocimiento y en definitiva optar por una metodología docente que apoye la autonomía de los alumnos y favorezca su motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que en otras materias, la realidad en el aula de música es que no todos los alumnos han recibido el mismo tipo de instrucción musical en los primeros cursos de educación Primaria, algunos de ellos asisten a clase de música en el conservatorio o la escuela de música y otros tiene capacidades distintas al resto o presentan algún tipo de diversidad funcional. Esto implica que frente a una misma actividad musical existan actitudes diferentes, bien por aburrimiento o bien porque el conocimiento está fuera de la zona de desarrollo próximo²⁶ del alumno.

²⁶ Vigotsky (1978) utiliza el término Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) para hacer referencia a la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del alumno y el nivel de desarrollo potencial que el alumno puede conseguir.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Así, los logros obtenidos en esta investigación señalan que el *musicobodygrama* se postula como un recurso que contempla las diferentes capacidades e inteligencias de los estudiantes, puesto que al tiempo que reta a los alumnos con educación musical previa a expresar e identificar aquellos conceptos que ya conocen a través de su cuerpo, también posibilita al alumnado con necesidades educativas especiales el acceso al conocimiento y a la participación en las sesiones de audición musical.

En el mismo sentido, este recurso es una herramienta eficaz en la adquisición de los contenidos musicales que además contempla la obtención del conocimiento desde diversas vías, atendiendo a la teoría de las inteligencias múltiples, al promover entre otras, la inteligencia visual-espacial, la inteligencia musical, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, así como la inteligencia corporal y cinestésica.

Objetivo 3: Conocer los resultados logrados en adquisición de conocimientos y en motivación en dos grupos del mismo nivel de Primaria a través del *musicobodygrama* y la clase ordinaria (musicograma)

Para alcanzar este objetivo se ha realizado un análisis univariante que presenta las puntuaciones obtenidas por cada grupo, tanto en el pre-test como en el post-test, en adquisición de los contenidos y la motivación. Seguidamente se ha llevado a cabo un análisis multivariante a través del cual se realiza una comparación de los resultados anteriores entre el grupo control y el grupo experimental. La consecución de este objetivo y sus objetivos específicos permite dar respuesta a las dos últimas preguntas de investigación presentadas anteriormente.

Así, tras el análisis de los datos, parece confirmarse la hipótesis II.2 presentada en la introducción de esta investigación, puesto que los resultados revelan que el *musicobodygrama* mejora la adquisición de contenidos en materia de audición musical,

dando respuesta además a la pregunta de investigación número 5. Siguiendo esta misma línea, los resultados obtenidos también demuestran que el *musicobodygrama* mejora la motivación hacia la audición musical, respondiendo de nuevo a la pregunta de investigación 5 y confirmando la hipótesis II.3.

3.1 Comparar la adquisición de contenidos a través del musicograma y del *musicobodygrama*

Como ha quedado reflejado en el capítulo 4, los participantes del grupo experimental donde se aplicó el *musicobodygrama* consiguieron alcanzar un mayor nivel de rendimiento académico que los sujetos del grupo control, confirmando que el recurso creado en este trabajo mejora la adquisición de contenidos en mayor medida que el musicograma. Por consiguiente, este hecho da respuesta a la pregunta de investigación 6, corroborando así la hipótesis II.4 de este estudio.

3.2 Comparar la motivación del alumnado a través del musicograma y del *musicobodygrama*

Por último, en la comparación de los rangos de motivación obtenidos por el grupo control y el grupo experimental tras la finalización de la unidad didáctica, los resultados presentados confirman que el *musicobodygrama* consigue obtener mejores resultados que el musicograma en cuanto a motivación hacia la audición, respondiendo a la pregunta de investigación 6 y confirmando la hipótesis II.5.

Tras este estudio y su propio análisis podemos concluir pues que el recurso creado mejora tanto la adquisición de los contenidos, como la motivación hacia el aprendizaje y la motivación hacia la audición musical. Sin embargo, para conocer si el *musicobodygrama* es capaz de obtener mejores resultados que el musicograma en este penúltimo aspecto, la

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

influencia sobre la motivación global hacia el aprendizaje debe ser estudiada con más detalle, bien ampliando la muestra o bien ampliando el repertorio, para poder así obtener más resultados que al compararlos con los ya existentes, aporten nuevo conocimiento sobre la materia.

De esta manera, los resultados obtenidos en adquisición de contenidos y en motivación hacia la audición musical, sugieren que la realización de movimientos asociados a patrones musicales aumenta efectivamente la percepción de la forma musical y sus aspectos, y mejora la actitud de los estudiantes ante la actividad, justificando las diferencias significativas existentes entre el grupo experimental y el grupo control.

De la misma manera, los datos observados respecto a la motivación resultan trascendentales en materia de educación, puesto que la investigación educativa ha planteado que los alumnos/as caracterizados por una motivación alta, se implican en mayor medida en el proceso de aprendizaje, aplicando tanto mayor nivel de esfuerzo como unas estrategias de aprendizaje más adecuadas. Esta circunstancia ocasionaría consecuentemente un mayor nivel en el rendimiento académico y en la satisfacción de los estudiantes.

Este último hecho abre una posible vía de estudio futuro, puesto que esta investigación ha demostrado que el *musicobodygrama* mejora la motivación y la adquisición de conocimientos, y lo hace además en mayor medida que el musicograma, pero no podemos concluir que la mejora del rendimiento académico sea una consecuencia provocada por el aumento de la motivación .

En cuanto a las hipótesis, a continuación se contrastan cada una de ellas con los resultados obtenidos en el estudio I y II.

-Hipótesis I.1. Los docentes no utilizan los recursos más novedosos en las actividades de audición musical (musicomovigramas)

La primera hipótesis queda confirmada tras el análisis de los recursos, herramientas e instrumentos para la audición musical incluidos por los docentes en los cuestionarios. Los datos muestran que los docentes no utilizaban los recursos más novedosos, como el musicomovigrama, en el trabajo de la audición musical, en parte porque aproximadamente la mitad de los docentes aseguraron no conocer este recurso, además de que solo un 5.3 % de los docentes manifestaron utilizarlo en sus sesiones de música. En este sentido, este hecho podría indicar una falta de formación y actualización pedagógica por parte de los docentes de música de Primaria de la provincia de Valencia.

-Hipótesis I.2: Los maestros valoran positivamente la expresión corporal en el trabajo de la audición musical

La segunda hipótesis queda confirmada gracias al número de docentes que incluyen la expresión corporal como un recurso habitual en las sesiones de audición musical. Así, un 38.41 % de los maestros lo citaron entre los ejemplos de recursos aportados, situándolo como el tercer recurso más utilizado después del musicograma y la audición activa. Apoyando este hecho, un 98.5 % de los encuestados se mostraron a favor de la utilización de movimientos y gestos durante la audición musical, valorando en definitiva el uso de la expresión corporal en el trabajo de la escucha.

-Hipótesis I.3: El repertorio más utilizado en la audición musical en Primaria es la música clásica

La tercera hipótesis de este primer estudio queda confirmada puesto que un 98.5 % de los docentes afirmaron utilizar la música clásica como repertorio en las sesiones de

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

audición musical, situando este género como el más utilizado por los maestros participantes de este estudio, quienes han actuado a través de este estudio como muestra representativa de los docentes de música de Primaria de la provincia de Valencia.

-Hipótesis II.1: La creación de un *musicobodygrama* en cuarto de Primaria es posible

Tras la finalización de la unidad didáctica, la primera hipótesis del segundo estudio queda confirmada puesto que el grupo experimental fue capaz de crear un nuevo recurso que combinaba la audición musical y la expresión corporal, escogiendo de forma consensuada los movimientos que mejor se relacionaban con la música y plasmándolos posteriormente en la plantilla que se les proporcionó. La docente ejerció el rol de guía durante todo el proceso, pautando las actividades y los tiempos, pero respetando la espontaneidad y las intervenciones del alumnado en la consecución de los propósitos de cada sesión.

-Hipótesis II.2: El *musicobodygrama* mejora la adquisición de contenidos

La segunda hipótesis queda también confirmada tras comparar los resultados obtenidos en el pre-test y en el pos-test por el grupo experimental, los cuales mostraron puntuaciones más altas en la segunda prueba, demostrando consecuentemente que el *musicobodygrama* provoca mejoras en la adquisición de contenidos.

-Hipótesis II.3: El *musicobodygrama* mejora la motivación hacia la audición musical

Comparando de nuevo los resultados en motivación obtenidos por el grupo experimental entre el primer y el segundo tiempo, la tercera hipótesis queda también confirmada. Cabe

destacar que el recurso es útil tanto en la mejora de la motivación hacia el aprendizaje (test EMPA) como en la mejora de la motivación hacia la audición (test EMAMU), puesto que el grupo donde se aplica el *musicobodygrama* presentó puntuaciones más elevadas en el post-test en ambas pruebas, tras la finalización de la unidad didáctica.

-Hipótesis II.4: El *musicobodygrama* obtiene mejores resultados en adquisición de contenidos que el musicograma

En cuanto a la cuarta hipótesis, las pruebas estadísticas aplicadas mostraron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, a favor del segundo, debido tanto a la variable tiempo como a la variable correspondiente al recurso aplicado. Por consiguiente, este hecho demuestra que a través del *musicobodygrama* los estudiantes obtienen mejores resultados en adquisición de conocimientos que a través del musicograma, posibilitando la confirmación de esta hipótesis.

-Hipótesis II.5: El *musicobodygrama* obtiene mejores resultados en motivación hacia la audición musical que el musicograma

Finalmente, la quinta hipótesis de este segundo estudio queda también confirmada, puesto que como mostraron los resultados del análisis multivariante, el *musicobodygrama* mejora la motivación sobre la audición de forma más efectiva que el recurso aplicado en el grupo control.

b) Limitaciones

Mostrar las limitaciones de un proceso de investigación permite utilizar de forma crítica sus propios resultados y conclusiones sirviendo así de orientación para futuros proyectos

investigativos. A continuación se presentan las limitaciones encontradas durante la realización del estudio y tras la finalización del mismo.

En primer lugar cabe destacar las limitaciones que engloban la metodología del primer estudio, representada por las incorrecciones en la elaboración del cuestionario y por el posterior establecimiento de las categorías de análisis.

En cuanto a la elaboración del *Cuestionario para valorar la actitud y el conocimiento del profesorado de música de Primaria de la provincia de Valencia sobre audición musical y su aplicación en el aula*, cabe destacar la falta de inclusión de todos los géneros y estilos musicales en las preguntas de selección de repertorio, con el fin de haber facilitado la respuesta de los docentes.

De la misma forma, por lo que respecta a los recursos para la audición, hubiera sido conveniente facilitar una batería de recursos que permitiera a los encuestados elegir, de entre las opciones presentadas, los instrumentos que utilizan en las sesiones dedicadas a la audición musical. Además, la no especificación de cuáles eran, desde el punto de vista de la investigadora, los recursos más novedosos para el trabajo de la audición musical, dificultó la respuesta de algunos docentes.

Asimismo, el hecho de permitir en algunas de las preguntas añadir otra información a través de las respuestas abiertas, presenta un doble rasero, ya que a la vez que aporta datos interesantes que la investigadora podría no haber contemplado en preguntas de tipo cerrado, dificulta la posterior categorización y análisis de los resultados.

En este sentido, en las preguntas sobre el repertorio escuchado por los docentes, los estudios realizados, los recursos empleados en la audición musical y el repertorio más utilizado en las clases, se permitía añadir más información distinta de las opciones

presentadas en formato cerrado, lo cual ha supuesto la aportación de datos de gran valor, pero difíciles de agrupar. Por ello, fue necesario realizar una recategorización paralela de las variables derivadas de las respuestas que permitiera clasificarlas para su posterior análisis.

Por lo que respecta al estudio II, es importante tener en cuenta las repercusiones que pueden tener la limitada muestra utilizada en la implementación de la unidad didáctica, la selección de los sujetos, el repertorio escogido para la aplicación de los recursos y la elección del instrumento utilizado en la evaluación de la motivación en el aprendizaje.

Así, la limitada muestra utilizada en la implementación de la unidad didáctica basada en audición musical hace que los resultados obtenidos deban generalizarse con cautela a otros contextos educativos, teniendo en cuenta los elementos contextuales de cada escenario como las características del alumnado y sus familias o las habilidades didácticas musicales de cada docente.

Por lo que respecta a la selección por conveniencia de la muestra, esta puede presentar inconvenientes relacionados fundamentalmente con la validez, puesto que la no selección aleatoria de los sujetos de la población de interés conlleva problemas para la generalización de los resultados que podrían provocar problemas de validez externa. Por el contrario, esta misma ausencia de control y estandarización sobre los grupos de sujetos estudiados evita convertir la situación experimental en algo artificial cuyos resultados no tienen apoyo en la vida real, puesto que la investigación se ha realizado en una situación en la que se produce el fenómeno a estudiar suponiendo una amplia validez ecológica del experimento.

Por lo que respecta al repertorio escogido para la aplicación de los recursos, el *Vals de las flores* ha quedado justificado como un fragmento representativo del período de la música

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

clásica adecuado al nivel y al contexto de la investigación. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que este estudio no ha contemplado otros estilos y géneros musicales más allá del repertorio clásico puesto que, debido a la delimitación temporal de la investigación, se decidió realizar la implementación utilizando el género más asiduo en las sesiones de música de los docentes. Por ello, al generalizar y comparar resultados con investigaciones presentes y futuras, el tipo de repertorio empleado debe ser un elemento a tener en cuenta.

A pesar de que la evaluación de la motivación en el aprendizaje global no era un objetivo en esta investigación, pareció acertado incluir su valoración para aportar más datos a la validez del recurso creado. En este sentido, debe considerarse que el cuestionario EMPA no es adecuado para todos los cursos de Primaria, ya que está dirigido a los alumnos de las últimas etapas, y es por ello por lo que, al replicar el estudio en alumnos de edades inferiores debería utilizarse otro instrumento para la evaluación de la motivación hacia el aprendizaje adecuado al nivel y contexto de los estudiantes.

Por último, la necesidad de formación transversal en metodologías investigativas y en estadística aplicada por parte de la investigadora, ha supuesto una serie de puntos de inflexión durante la realización de la tesis que han dificultado la realización de un proyecto de investigación planteado inicialmente con una extensión temporal de tres cursos académicos.

c) Prospectiva

A modo de prospectiva, a continuación se plantean una serie de líneas de investigación que podrían dar una continuidad o ampliación a los estudios realizados en este trabajo y un complemento de las carencias identificadas en el mismo.

En primer lugar, cabe señalar que una de las ventajas de cualquiera de los dos estudios que forman esta investigación es la posibilidad de replicar los experimentos. El estudio I sobre la situación de la audición musical en Primaria en la provincia de Valencia, podría trasladarse a otras provincias de la *Comunitat Valenciana* o a otras áreas del territorio español. En cuanto al estudio II, podría implementarse en otros centros, otros niveles o otras etapas educativas, para comparar posteriormente los resultados obtenidos con las conclusiones de la presente investigación. En este sentido, la situación experimental presentada podría volver a producirse en las mismas condiciones, o incluso variando alguna de ellas, con la finalidad de comprobar si se producen diferencias en los resultados. Además, estos estudios permitirían establecer relaciones de causalidad entre la variable independiente y la dependiente, enriqueciendo el campo de estudio de la audición musical.

En cuanto al repertorio elegido, no se ha determinado si el tipo de repertorio utilizado en la aplicación didáctica tiene influencias sobre los resultados obtenidos. A este respecto, a pesar de que se han detallado los criterios concretos que justifican la selección del fragmento musical, la elección no es representativa de los diversos estilos y corrientes estéticas existentes y tampoco de las preferencias, intereses y necesidades auditivas de los estudiantes. Por ello, futuras investigaciones podrían dedicar sus esfuerzos a la indagación de la influencia que el repertorio posee en la adquisición de los conocimientos y la motivación en la audición musical a través del uso del *musicobodygrama*.

Finalmente, en relación con una de las conclusiones mencionada anteriormente, sería interesante analizar cómo los programas de formación y actualización pedagógica de los docentes influyen en sus prácticas educativas. En esta línea, por un lado, podrían analizarse las guías docentes de los estudios universitarios de las facultades de magisterio, con el objetivo de conocer qué tipo de recursos, herramientas e instrumentos

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

para la audición musical son presentados a los futuros docentes. Por el otro, deberían examinarse los cursos para formación del profesorado en materia de educación musical ofertados por el CEFIRE²⁷, para conocer así el porcentaje dedicado a la formación en metodologías y recursos para la educación musical y más concretamente para el trabajo de la audición musical.

²⁷ CEFIRE: el *Centre de Formació, Innovació i Recursos per al professorat* son los órganos de la administración educativa para la formación permanente del profesorado.

VI. REFERENCIAS

VI. REFERENCIAS

LEGISLACIÓN

Consell. (2007, 20 de julio). Decreto 112. *Por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana.

Consell. (2014, 4 de julio). Decreto 108. *Por el que se establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana.

Consell. (2015, 5 de junio). Decreto 87. *Por el que establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana.

Consell. (2015, 4 de septiembre). Decreto 136. *Por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículum y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana.

Gobierno de España. (2013, 9 de diciembre). Ley Orgánica 8. *Para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado.

Gobierno de España. (2014, 28 de febrero). Real Decreto 126. *Por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado.

FUENTES DOCUMENTALES

- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-16. <https://doi.org/10.1177/87551233050230020103>
- Abrams, D. (2009). Social identity on a national scale: Optimal distinctiveness and young people's self-expression through musical preference. *Group Processes and Intergroup Relations*, 12(3), 303-317. <https://doi.org/10.1177/1368430209102841>
- Abril, C. R. (2013). Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. *General Music Today*, 27(1), 6-11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>
- Adorno, T. (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*, AKAL.
- UNESCO (2010). *Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. <https://bit.ly/3tyQmtl>
- Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Machado libros.
- Aguilar, M. C. (2009). Percepción auditiva y educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, 47, 56-67. <https://bit.ly/3wwY2xX>
- Alberdi, A. (2003). Los fundamentos del uso del movimiento en la enseñanza de la música. *Doce notas: Revista de información musical*, 35, 13-16. <https://bit.ly/36fKzA9>
- Alcázar, A. J. (2004). *Análisis de la música electroacústica, género acusmático, a partir de su escucha* [Tesis Doctoral, Universidad de Castilla La Mancha]. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578referencias/3926>

- Alcázar, A. (2006). Análisis de la música electroacústica -género acusmático- a partir de su escucha: bases teóricas, metodología de la investigación, conclusiones. En A. Vande Gorne (Ed.). *L'analyse perceptive des musiques électroacoustiques. Lien. Revue d'esthé-tique musicale* (pp. 30-39) Musiques & Recherches .
- Alcázar, A. J. (2014). Las unidades semióticas temporales (UST), estrategia perceptiva y vía analítica para la música. En J. Gustems (coord.), *Música y Audición en los géneros audiovisuales* (pp. 29-51). Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3tK6uZb>
- Alcázar, A. J., Gustems, J. y Calderón, D. (2014). Los modos de escucha como generadores de pensamiento musical: a propósito de François Delalande. *Observar*, 8, 86-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369761>
- Aliaga, J. (2002). Elaboración y validación de una escala de motivación y estrategias de aprendizaje para escolares de quinto y sexto grado de primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(2), 27-42. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v5i2.5066>
- Aldayturriaga, C. (2018), La música como herramienta terapéutica: elemento de expresión y comunicación del ser humano. En *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital. Volumen II* (pp. 357-363). Asociación Universitaria de Educación y Psicología. <https://bit.ly/3IyKjt4>
- Almeida, P. y Zambrano, C. (2020). Fundamentos para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través de la música. *Rehuso*, 5(1), 33-41. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Alonso, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos. Manual de Orientación y tutoría*. Kluwer. <https://bit.ly/3IDD03b>

Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto en M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (pp. 15-21). Graó. <https://bit.ly/35acbWK>

Alsina, P. y Sesé, F. (2000). *La música y su evolución*. Graó.

Altenmüller, E., Kopiez, R. y Grewe, O. (2013) Emotions in Music: Are they an Evolutionary Adaptation? En R. Bader (Ed), *Sound - Perception - Performance. Current Research in Systematic Musicology*, (pp. 131-156). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00107-4_5

Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M. y Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological science in the public interest*, 4(3), 81-110. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x

Ángel-Alvarado, R. (2017). El desarrollo auditivo en la primera infancia: Compendio de evidencias científicas relevantes para el profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 21 (1), 1-8. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194150012004/html/index.html>

Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME*, 23, 1-14. <https://bit.ly/36i4pL7>

Arús, E. y Pérez, S. (2006). La rítmica como trabajo interdisciplinario de música y danza. *Eufonía: Didáctica de la música*, (36), 98-112. <https://bit.ly/3DfhnVN>

Avaria, M. A. (2005). Aspectos biológicos del desarrollo psicomotor. *Revista Pediatría electrónica*, 2(1), 36-46. <https://bit.ly/3NimzN7>

- Ayala, I. M. (2005). *Tema 16. Audición globalizada. Técnicas de audición en el aula. Formación vocal y auditiva*. <https://bit.ly/3IBoCs1>
- Ayala, I. M. y del Castillo, M. (2008). Música, Interdisciplinariedad e Inclusión Social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. En *Atividades lúdicas em contextos culturais: interdisciplinaridade e inclusao*, (pp. 127-136). Fucap. <https://bit.ly/2YHbqMI>
- Azorín, J. M. y Carbajo, C. (2012). Análisis de la información musical que contienen los musicogramas on line [sesión de conferencia]. *I Congreso Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, Universidad de Murcia, Murcia, España. <https://bit.ly/3wzhBFT>
- Bamberger, J. (2000). Music, math, and science: Towards an integrated curriculum. *Journal for Learning Through Music*, 1, 32-35. <https://bit.ly/3NtXBL9>
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881514>
- Bergado, J. A. y Almaguer, W. (2000). Mecanismos celulares de la neuroplasticidad. *Revista de Neurología*, 31(11), 1075-1095. <https://doi.org/10.33588/rn.3111.2000340>
- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M. A. y Rodríguez, A. (2014) La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Revista Eufonía*, 60, 50-59. <https://bit.ly/3iPdSMB>

- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de lenguaje musical*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16793>
- del Bianco, S. (2007) Jacques Dalcroze. En M. Díaz y A. Giráldez (Ed.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (pp. 23-32). Graó. <https://bit.ly/3D8OcUk>
- Binas, S. (2017). Youth Subcultures are Dead!? On the Cultural Logic of «Generation Z» and the Consequences for Music Educational Concepts. *The World of Music*, 42(1), 125-136. <https://doi.org/10.2307/41699318>
- Boespflug, G. (2004). The Pop Music Ensemble in Music Education. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 190-203). The National Association for Music Education.
- Bolarín, M. J. y Moreno, M. A. (2015). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 319-332. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL5.pdf>
- Bolarín, M. J., Moreno, M. A. y Martín, M. C. (2015). From teaching in- terdisciplinary coordination: voices of students. *Docencia e Investigación*, 25(2), 105-123.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM.
- Botella, A. M. Adell, J. R. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.peem>

- Botella, A. M. y Adell, J. R. (2018a). La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal. *Vivat academia*, 142, 109-123. <http://doi.org/10.15178/va.2018.142.109-123>
- Botella, A. M. y Adell, J. R. (2018b). El aprendizaje cooperativo por proyectos: una aportación a la didáctica de la música en la educación universitaria de magisterio en el grado de infantil. *Praxis*, 14(2), 135-154. <http://doi.org/10.21676/10.21676/23897856.2668>
- Botella, A. M. y Gimeno, J. V. (2012). The ear training like real comprehensive manner of the students of Secondary Education. En *Inted 2012 Proceedings, 6th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 2584-2587). <https://library.iated.org/view/BOTELLANICOLAS2012EAR>
- Botella, A. M. y Gimeno, J. V. (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la educación secundaria obligatoria. *Espiral: cuadernos del profesorado*, 6(12), 61-70. <https://bit.ly/3JChEEP>
- Botella, A. M. y Gimeno, J. V. (2014a). Estudio sobre la actitud del profesorado de música de enseñanza secundaria hacia la audición musical y su tratamiento curricular en los libros de texto. *Revista Fuentes*, 15, 161-186. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.08>
- Botella, A. M. y Gimeno, J. V. (2014b). Música de cine y audición en los libros de texto de enseñanza secundaria: consideraciones sobre su didáctica. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 7(14), 36-43. <https://doi.org/10.25115/ecp.v7i14.970>

- Botella, A. M y Gimeno, J. V. (2015). Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones. *El Artista*, 12, 74-98. <https://roderic.uv.es/handle/10550/48770>
- Botella, A. M. y Hurtado, A. (2017). Innovación Educativa y renovación de metodologías docentes: Ieducarts y L'Hort 2.0. *Innovación Educativa*, 27, 205-217. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4107>
- Botella, A. M., Hurtado, A. y Ramos, S. (2019). Innovación y TIC en el paisaje sonoro de la música festera a través de la creación de musicomovigramas. *Vivat Academia*, 147, 109-123. <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.109-123>
- Botella, A. M. y Isusi-Fagoaga, R. (2018). Towards a history of musical education in Spain: considerations around the valencian case. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 46, 13-27. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.46.13-27>
- Botella, A. M. y Marín, P. (2015a). El paradigma culturalista en la educación musical. Propuestas didácticas a través del musicomovigrama. En J. C. Montoya (Ed.), *Didáctica a través de la canción popular y los medios audiovisuales. Nuevas perspectivas pedagógicas para la educación musical* (pp. 125-154). Amarú Ediciones. <https://bit.ly/36ObdQw>
- Botella A. M. y Marín P. (2015b). *El uso del musicomovigrama interactivo para pdi en tres propuestas didácticas de audición musical activa para educación primaria* [sesión de conferencia]. XX Congreso internacional de tecnologías para la educación y el conocimiento y VII de pizarra digital: diversidad, estrategias y tecnología. Diálogo entre culturas. UNED, España. <https://bit.ly/3JF0juJ>

- Botella A. M. y Marín P. (2016). La utilización del musicomovigrama como recurso didáctico para el trabajo de la audición atenta, comprensiva y activa en educación primaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes escénicas*, 11(2), 215-237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5827838>
- Botella, A. M. y Peiró, M. A. (2016). Aportaciones de la neurociencia cognitiva a la estimulación auditiva musical de 0 a 6 años, *Revista de Didácticas específicas*, 15, 6-27. <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.958>
- Botella, A. M. y Peiró, M. A. (2018). Estudio de la discriminación auditiva en educación infantil en Valencia. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 13-34. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.edae>
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos*, 24, 253-269. <https://doi.org/10.18172/con.3576>
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 145-160. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145>
- Brooks, N. (1989). Children with Learning Disabilities and the Dance/Movement Class. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 60(9), 59-61. <https://doi.org/10.1080/07303084.1989.10609815>
- Brown, J. D., Steele, J. R. y Walsh-Childers, K. (2001). *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410604170>

Bruner, J. S. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.

Buades, M. y Rodríguez, A. (2005). Música y salud: La danza calidad de vida. En J. Giró, *Envejecimiento, salud y dependencia* (pp. 81-98). Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1165476.pdf>

Bueno, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. ICCE.

Budelli, R., Migliaro, A. y Redolar, D. (2014). Percepción auditiva. En D. Redolar (ed.), *Neurociencia cognitiva* (pp. 287-307). Editorial Médica Panamericana.

Butzlaff, R. (2000). Can Music be used to teach reading?. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 167-178. <https://www.jstor.org/stable/3333642?seq=1>

Burger, B., Thompson, M. R., Luck, G., Saarikallio, S. y Toiviainen, P. (2013). Influences of rhythm-and timbre-related musical features on characteristics of music-induced movement. *Frontiers in Psychology*, 4, 183. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00183>

Cabanyes, J. (2014). El comportamiento fetal: una ventana al neurodesarrollo y al diagnóstico temprano. *Pediatría Atención Primaria*, 16(63), 101-110. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322014000400012>

Cabedo-Mas, A. (2014). La música y su aprendizaje en la construcción de culturas para hacer las paces. *Cultura de Paz*, 20(64), 10-16. <http://dx.doi.org/10.5377/cultura.v20i64.1872>

Cahapay, M. B. (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2), 1-5. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>

- Campbell, P. S. (1997). La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 6, 7-14. <https://bit.ly/3JCyrTn>
- Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 42-52. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p042-052>
- Campbell, P. S. (2018). *Music, Education, and Diversity*. Teachers College.
- Cantó, J., García, M. E. y Ramos, A. (2015). *Concreción curricular per a l'etapa d'Educació Primària: relació entre los elementos del currículum*. Editorial Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. <https://mestreacasa.gva.es/web/formaciodelprofessorat/dp>
- Casals, A., Carrillo, C. y González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Revista Electrónica de LEEME*, 34, 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385805>
- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13047738>
- Casini, C. (2006). *El arte de escuchar la música*. Paidós.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Inde.
- Castellanos, V. (2008). Ver para escuchar. *Multiárea. Revista de Didáctica. Modelos, métodos y estrategias de enseñanza*, 3, 83-102. <https://bit.ly/3LcSpck>

- Cavicchi, D. (2009). My Music, Their Music, and the Irrelevance of Music Education. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 97-107). Springer.
- Chacón, L. A. (2012). ¿Qué significa evaluar en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9, 1-25. <https://bit.ly/3tCSWi4>
- Chao, R., Mato, M. D. y López, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 104-127. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20902>
- Clemente, M., Fornari, J. y Mendes, A. (2017). A study about the use of Musicomovigrams in musical education. *Revista Vórtex*, 5(2). <https://bit.ly/3twUIkx>
- Clarke, E. F. y Krumhansl, C. (1990). Perceiving musical time. *Music Perception*, 7, 213-251. <https://doi.org/10.2307/40285462>
- Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1128-1158). Oxford University Press.
- Copland, A. (1995). *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2010) Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7436>
- Cremades, R., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school students' with different cultural background: a study in the Spanish north African

- city of Melilla. *Musicae Scientiae*, XIV(1), 121-141. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201804202257>
- Crowder, R. G. (1993). Auditory memory. En S. McAdams y E. Bigand (Eds.), *Thinking in sound: The cognitive Psychology of Hyman Audition*. Oxford University Press.
- Cubillo, E. J. (2012). Desarrollo de la percepción auditiva musical y la asimilación psicológica de las cualidades del sonido. Una breve revisión teórica. *Arte y Movimiento*, 6, 69-84. <https://bit.ly/36nBMMp>
- Cuevas, S. (2019). La expresión corporal a través de las cualidades del sonido y la creatividad en Educación Secundaria. *Journal of Physical Education and Human Movement*, 1(1), 70-81. <https://doi.org/10.24310/JPEHMjpehm.v1i1.5564>
- Cunalata, S. A. y Aldás, V. D. (2019). La música infantil para el aprendizaje significativo en el área de Ciencias Naturales. *Ciencia Digital*, 3(2.6), 87-103. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i2.6.520>
- Dalcroze, E. J. (2009). *Rhythm, music and education*. Cornell University Library. <https://archive.org/details/cu31924022478634/page/n13/mode/2up>
- Davidson, J.W. (2001): Music and the Body. En C. Blakemore y S. Jenet (Ed.), *The Oxford Companion to the Body* (pp. 482-284). Oxford University Press.
- Deci, E. L. y Gagné, M. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://bit.ly/3qwt0mc>

- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668. <https://bit.ly/3qxU8RM>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 237-288). University of Nebraska Press. <https://bit.ly/3JGxjD4>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “What” and “ Why” of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychology Inquiry*, 11(4), 227-268. <https://bit.ly/3DgfY1m>
- DeSeCo. (2005). *The definition and selection of key competencies*. OCDE. <https://bit.ly/3qwGbDo>
- Díaz, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419103.pdf>
- Dieterich-Hartwell, R. M. (2019). Music, movement, and emotions: an inquiry with suggestions for the practice of dance/movement therapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 14(4), 249-263. <https://doi.org/10.1080/17432979.2019.1676310>
- Dobrota, S. y Ercegovic, I. R. (2019). Adolescent’s musical preferences with regard to some socio-demographic variables. *Odgojne znanosti*, 11(2), 381-398. <https://bit.ly/3wzswPN>

- Dolloff, L. A. (2005). Elementary Music Education: building cultures and practices. En D.J. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education: reflections and dialogues* (pp. 281-296). Oxford University Press.
- Einspieler, C., Prayer, D. y Prechtel, H. R. (2012). *Fetal behaviour: A neurodevelopmental approach*. MacKeith Press.
- Elliot, D. J. (2001). Modernity, Posmodernity and Music Education Philosophy. *Research Studies in Music Education*, 17, 32-41.
<https://doi.org/10.1177/1321103X010170010401>
- Epelde, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, 1, 273-292.
<https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7170>
- Espinosa, S. (2006). *Ecología acústica y educación: bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*. Graó.
- Fernández, P., Vallejo, G., Livacic-Rojas, P. E. y Tuero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2), 756-771. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Figuerola, F. (2015). *Motivación para el aprendizaje de la música en educación primaria mediante la construcción de instrumentos musicales*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10810/18580>

- Finney, S. J., y Di Stefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling: A second course* (pp. 269-314). Information Age Publishing. <https://bit.ly/3LafZGH>
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 19, 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9763/9197>
- Francès, R. (1984). *La perception de la musique*. Vrin.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. En D. Shernoff y J. Bempechat (Eds.), *National Society for the Study of Education yearbook: Engaging youth in schools: Evidence-based models to guide future innovations* (pp. 101-123). Teachers College Record. <https://bit.ly/3JCoM43>
- de Gainza, V. H. (1964). *La iniciación musical del niño*. Ricordi Americana.
- García, F. J. (2010). Música, cultura y sociedad: la enseñanza de la música a partir de problemas socialmente relevantes. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 50, 12-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265960>
- García, J. L., González, M. A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación (tomo II)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, J. S. y Villamil, Y. A. (2015). *Audiocuentos mascotizados*. [ponencia]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/10656/3887>

- Gardner, H. (1998). A reply to Perry D. Klein's "Multiplying the problems of intelligence by eight". *Canadian Journal of Education*, 23(1), 96-102. <https://doi.org/10.2307/1585968>
- Garví, C. (2018). *La educación musical como recurso para el desarrollo de los hábitos lectores en la educación secundaria obligatoria* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://bit.ly/3L8Y2bB>
- Gimeno, J. M. (2014). *La audición musical en la educación secundaria obligatoria en la provincia de Valencia: análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. <http://hdl.handle.net/10550/42774>
- Giráldez, A. (1997). Percepción auditiva y educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, 7, 63-70. <https://bit.ly/35aHGzW>
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49-57. <http://palmera.pntic.mec.es/~mleon6/competencias.pdf>
- Giráldez, A. (2011). Educación musical y competencias transversales. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 36-39. <https://bit.ly/3IzzO8H>
- Godoy, R. I. y Leman, M. (2010). Why study musical gestures? En R. I. Godoy y M. Leman (Eds), *Musical Gestures: Sound, Movement, and Meaning*, (pp. 3-11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863411>
- Gómez, A., Díez, L. J., Fernández, J. M., Gorrín, A., Pacheco, J. J. y Sosa, G. (2008). *Nueva propuesta curricular para el área de Educación Física en la Educación primaria*. *Revista*

La utilización del *musicbodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8(29), 93-108.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista29/artprimaria74.htm>

Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C. y Macizo, P. (2000) Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje. *Cognitiva*, 12(1), 63-87.
<https://bit.ly/3tzMIEQ>

Gordon, E. (1997). *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications.

Gordon, E. (2001). *Preparatory audiation, audiation, and music learning theory*. Gia Publications.

Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Gia Publications.

Gowan, J. (2016). A Polysemy of Meanings: Music Education for Critical Pedagogy. *Canadian Music Educator*, 57(3), 23-28. <https://www.questia.com/magazine/1P3-4140662951/a-polysemy-of-meanings-music-education-for-critical>

Grant, P. (2012). *Music for Elementary teachers*. Literary Licensing.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate Publishing Limited. <https://doi.org/10.4324/9781315253169>

Green, L. (2004). What Can Music Educators Learn from Popular Musicians? En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 225-247). The National Association for Music Education.

- Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Institute of Education. <https://bit.ly/3JGzTZM>
- Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía. En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 103-121). Morata.
- Gromko, J. y Poorman, A. (1998). Does perceptual-motor performance enhance perception of patterned art music? *Musicae Scientiae*, 2(2), 157-170. <https://doi.org/10.1177/102986499800200204>
- Gruhn, W. y Rauscher, F. (2002). The neurobiology of music cognition and learning. En R. Colwell y C. P. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 445-460). Oxford University Press. <https://bit.ly/3iwuYhR>
- Gurgel, R. (2019). The Tanglewood Symposium: Popular Music Pedagogy from 1967 to Today. *Music Educators Journal*, 105(3), 60-65. <https://doi.org/10.1177/0027432119831752>
- Gustems, J. y Calderón, C. (2005). No t'emocionis...Escolta! l'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347. <https://bit.ly/3tyKzny>
- Gustems, J., Calderón, D. y Calderón, C. (2016). Música i desenvolupament cognitiu: una revisió. *Temps d'educació*, 50, 87-98. <https://bit.ly/3JwsXhD>
- Hargreaves, D. J. (2008). *Música y desarrollo psicológico*. Graó.

- Hebert, D. G. y Campbell, P. S. (2000). Rock music in American schools: Positions and practices since the 1960s. *International Journal of Music Education*, 36(1), 14-22. <https://doi.org/10.1177/025576140003600103>
- Herbert, T. (2009). *Music in words: a guide to researching and writing about music*. Oxford University Press.
- Hernández, A. (1992). *Música para niños. Aplicación del 'Método intuitivo de audición musical' a la educación infantil y primaria*. Siglo XXI.
- Hernández-Bravo, J. A., Hernández-Bravo, J. R., Moya-Martínez, M. V. y Cózar-Gutiérrez, R. (2014). La educación musical competencial en España: ¿Necesidad o deseo? *Revista electrónica Educare*, 18(3), 237-249. <https://bit.ly/3iu0a1o>
- Herrera, S. (1994) La importancia del movimiento en la Educación Musical. *Aula de Innovación Educativa*, 24, 17-21. <https://bit.ly/3wGyFtS>
- Herrera, S. (2000) Ver la música, escuchar el movimiento. *Revista Electrónica de LEEME*, 5, 1-4. <https://ojs3.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9693/9131>
- Ho, W. C. (2017). Secondary school students' preferences for popular music and perceptions of popular music learned in school music education in Mainland China. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 19-37. <https://doi.org/10.1177/1321103X17700688>
- Honorato, R. (2001). Trabajando con musicomovigramas. *Revista LEEME de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8, 1-6. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9727>

- Hui, W. K. Y. (2016). *Motivating native Hawaiians by project-based learning: A narrative inquiry*. [Tesis doctoral, Universidad de Fénix]. <https://bit.ly/3ixHtd7>
- Hull, R. H. y Kerschen, S. R. (2010). The influence of Cardiovascular Health on Peripheral and Central Auditory Function in Adults: A Research Review. *American Journal of Audiology*, 19, 9-16. [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2010/08-0040\)](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2010/08-0040))
- Hutchinson, K. M., Alessio, H. M., Hoppes, S., Gruner, A., Sanker, A., Ambrose, J. y Rudge, S. (2000). Effects of cardiovascular fitness and muscle strength on hearing sensitivity. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 14, 302-309. <http://doi.org/10.1519/00124278-200008000-00010>
- Ibarretxe, G. y Vergara, A. B. (2005). Presencia y tratamiento de las diversas culturas musicales en los libros de texto de educación primaria: el caso navarro. *Musiker*, 14, 79-99. <https://core.ac.uk/download/pdf/11502422.pdf>
- Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la música y el lenguaje. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 1(1), 97-125. <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2703>
- Imbernón, F. (2010). *Les invariants pedagògiques i la pedagogia Freinet cinquanta anys després*. Graó.
- Jones, J. D. (2018). Scaffolding the Dalcroze approach. *Journal of General Music Education*, 32(1), 5-12. <https://doi.org/10.1177/1048371318770821>

- Joseph, D. (2002). Teachers Reactions to Outcomes-Based Music Education in South African Primary Schools. *Research Studies in Music Education*, 18, 66-77. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010801>
- Juntunen, M. L. y Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning with Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214. <http://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Juntunen, M. L. y Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: Philosophical and practical remarks on the musical body action. *Music Education Research*, 3(2), 203-214. <https://doi.org/10.1080/14613800120089250>
- Juslin, P. N. y Lindström, E. (2015). Emotion in music performance. En S. Hallam., I. Cross y M. Thaut (eds.), *Oxford handbook of music psychology* (pp. 377-389). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.36>
- Juslin, P. N. y Sloboda, J. A. (Eds.). (2011). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Karageroghis, C. I. (2015). The scientific application of music in exercise and sport. Towards a new theoretical model. En A. Lane (Ed.), *Sport and Exercise Psychology* (pp. 288-334). Routledge.
- Kastner, J. D. (2018). Healing bruises: Identity tensions in a beginning teacher's use of formal and informal music learning. *Research Studies in Music*, 42(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/1321103X18774374>

- Kenny, D. A., Kaniskan, B., y McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44, 486-507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kertz-Welzel, A. (2013). Children's and adolescents' musical needs and music education in Germany. En P. Campbell y T. Wiggins (Ed.), *Children's musical cultures* (pp. 371-386). OUP. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199737635.013.0022>
- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Jacquet, A. Y., Granier-Deferre, C. y Lecanuet, J. P. (2004). Maturation of fetal response to music. *Developmental Science*, 7(5), 550-559. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00379.x>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kratus, J. (2019). A Return to Amateurism in Music Education. *Music Educators Journal*, 106(1), 31-37. <https://doi.org/10.1177/0027432119856870>
- Krumhansl, C. L. (1992). Internal representations for music perception and performance. En Jones, M.R. y Holleran, S. (Eds.), *Cognitive Bases of Musical Communication* (pp. 197-211). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10104-011>
- Kwon, A. Y., Valloton, C. D., Kiegelmann, M. y Wilhelm, K. H. (2018). Cultural diversification of communicative gestures through early childhood: A comparison of children in English-, German-, and Chinese-speaking families. *Infant Behaviour and Development*, 50, 328-339. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.10.003>

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique*. Dunod.

Imberty, M. 2000. Prospettive di ricerca per la didattica musicale. En: J. Tafuri. (Ed.), *Atti del Convegno SIEM: La ricerca per la didattica musicale*, 16 (pp. 445-453). Società Italiana per l'Educazione Musicale.

Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Antonio Machado Libros.

Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/138/122>

Lahoza, L. I. (2012). La audición musical en los niños. *Revista Arista Digital*, 25(26), 1-6.
http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2012_noviembre_0.pdf

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. y Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.
<https://doi.org/10.1017/S0265051703005412>

Larrinaga, J. (2007). Folklore y educación: hacia una nueva metodología. *Jentilbaratz*, 9, 361-374. <https://core.ac.uk/download/pdf/11502247.pdf>

Laurence, F. (2009). Listen to Children: Voice, Agency and Ownership in School Musicking. En R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 243-262). Ashgate.

Lauricia, A. (2000). Limitaciones perceptivas que obstaculizan la introducción de mensajes sonoros de otras culturas en el currículum musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, 18, 90-97. <https://bit.ly/3wtv6XM>

- Learreta, B. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. INDE.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Ediciones Akal.
- Lesser, A. (2017). Toward a New Vision of Equality: Perspectives of Male Teachers in the Elementary Music Classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(1), 20-27. <https://doi.org/10.1177/8755123316661854>
- Levitin, D. J. (2013). Neural correlates of musical behaviors a brief overview. *Music Therapy Perspectives*, 31(1), 15-24. <https://doi.org/10.1093/mtp/31.1.15>
- Ligero, A. (2009). Preferencias musicales de los jóvenes en el aula: un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria. *Eufonía: Didáctica de la música*, 46, 7-15. <https://doi.org/10.1177/2307484120956512>
- Lind, V. R. y McKoy, C. L. (2016). *Culturally Responsive Teaching in Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315747279>
- Lizaso, B. y Cremades, R. (2017). La audición comprensiva en la Educación Primaria. En R. Cremades (coord.), *Didáctica de la educación musical en primaria* (pp. 35-55). Ediciones Paraninfo.
- Llanga, E. F. y Insuasti, J. P. (2019). La influencia de la música en el aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/musica-aprendizaje.html>
- Madison, G., Gouyon, F., Ullén, F. y Hörnström, K. (2011). Modeling the tendency for music to induce movement in humans: First correlations with low-level audio

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

descriptors across music genres. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 37(5), 1578-1594. <https://doi.org/10.1037/a0024323>

Madsen, C. K. (1997). Focus of attention and aesthetic response. *Journal of Research in Music Education*, 45, 80-89. <https://doi.org/10.2307/3345467>

Malbrán, S. (s.f). *El aprendizaje musical de los niños. Una propuesta para maestros de jardín y primer ciclo*. Ediciones Pac.

Malbrán, S. (1996). Los atributos de la audición musical. Notas para su descripción. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 2, 55-68. <https://bit.ly/2DbNQyl>

Malbrán, S. (2002). Aportaciones de la Psicología Cognitiva de la Música a la Educación Musical de hoy. *Aula de Innovación Educativa*, 112, 11-14. <https://bit.ly/2IxnN8n>

Malbrán, S. (2006). La formación auditiva como proceso cognitivo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 36, 50-62. <https://bit.ly/3qCsTFN>

Malbrán, S. (2007a). *El oído de la mente*. Akal. Didáctica de la música.

Malbrán, S. (2007b). Las competencias del educador musical: sí, pero... *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 37-48.

Malbrán, S. (2010). Escuchar y hacer música con los jóvenes en el entorno del aula. En A. Giráldez (coord.), *Didáctica de la música* (pp. 35-60). Graó. <https://bit.ly/36qcnSr>

Marco, T. (2017). *Escuchar la música de los siglos XX y XXI*. Fundación BBVA.

- Marín, P. (2020). *La incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes como aproximación a una educación crítica. Análisis de la realidad curricular y desarrollo didáctico*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. <https://bit.ly/36nB8yk>
- Marín, P., Blasco, J. S. y Botella, A. M. (2021a). Students' musical preferences: towards recognitions of their cultural identities. *Vivat Academia*, 154, 43-67. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1236>
- Marín, P., Blasco, J. S. y Botella, A. M. (2021b). Reconocimiento identitario y academicismo en el currículum musical de educación primaria. *Contextos educativos*, 28, 229-248. <http://doi.org/10.18172/con.4886>
- Marín, P. y Botella, A. M. (2018). El repertorio musical como elemento posibilitador de un enfoque sociocrítico en Educación Primaria. Estudio del currículum impartido en el municipio de Valencia. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 19-37. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.55936>
- Marín, P. y Botella, A. M. (2020). Las preferencias musicales de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Una oportunidad para implementar un enfoque de tipo sociocrítico. *Revista internacional de educación musical*, 8(1), 15-24. <https://doi.org/10.1177/2307484120956512>
- Marín, P. y Botella, A. M. (2021a). Análisis del repertorio musical en los manuales escolares. Un enfoque crítico a partir de las preferencias de los estudiantes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 15-25. <https://doi.org/10.5209/reciem.64607>

- Marín, P. y Botella, A. M. (2021b). Pervivencias de la historiografía decimonónica en los manuales escolares de educación musical primaria. *Revista Internacional de Educación musical*, 9(1), 42-53. <https://doi.org/10.1177/23074841211046713>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural equation modeling*, 11, 320-341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Deriva Editorial.
- Martín, M. J. (2005). Del movimiento a la danza en la educación musical. *Educatio Siglo XXI*, 23, 125-140. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/123/107>
- Martín, R. (2010). El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de las políticas culturales. *Historia Actual Online*, 23, 85-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671059>
- Martínez, F. E. (2011). Desarrollo de la competencia auditiva. Propuesta metodológica. *Pensamiento palabra y obra*, 5, 90-105. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/541>
- Martínez, R., Castellanos, M. A. y Chacón, J. C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. Editorial EOS.

- Megías, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. <http://hdl.handle.net/10550/23326>
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: Hábitos, gustos y referentes musicales*. INJUVE. http://www.injuve.es/sites/default/files/estudiosonidos_0.pdf
- Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez, A. y Prieto, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *RETOS, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28),15-20. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428003.pdf>
- Mendoza, J. (2008). *El musicograma y la percepción de la música* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2948>
- Miranda, J. (2003). *Elaboració d'un Model Multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://bit.ly/3tz1Woi>
- Molina, P., Valenciano, J. y Úbeda-Colomer, J. (2016). The Physical Education curriculum design in Spain: A critical review from the LOGSE to the LOMCE. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 97-106. <http://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>
- Montesinos, D. (2004). *La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. INDE.
- Montoro, P. (2004). *Audiciones musicales activas para el aula*. Editorial CCS.

- Montoya, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/76538>
- Montoya, J. C., Montoya, V. C. y Francés, J. M. (2009). Musicogramas con movimiento. Un paso más allá en la audición activa. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 97-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282991>
- Morel, T. (2012). Música y tecnología: taller para la integración de las TIC en el aula de educación musical. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 27, 109-124. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/336>
- Mueller, A. y O'Hagin I. B. (2002). Music and movement make natural partners. *Teaching music*, 10(3), 56-59. <https://bit.ly/3tCgPGv>
- Mueller, A. K. (2003). Making Connections between Movement and Music for Young Children. *General Music Today*, 16(3), 9-12. <https://doi.org/10.1177/10483713030160030104>
- Muñoz, J.R. (2007). La expresión instrumental en el ámbito escolar. En J.L. Aróstegui et al. (Eds.), *La creatividad en la clase de música: componer y tocar* (pp. 21-26). Editorial Grao.
- Muthén, L. K., y Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Muthén & Muthén.

- Ocaña, A. (2014). Educación auditiva y escucha creativa en J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria: Manual de formación del profesorado* (pp. 45-65). Dairea ediciones. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54669>
- OCDE (2000). *Motiver les élèves: l'enjeu de l'apprentissage à vie*. Organisation de coopération et de développement économiques. <https://doi.org/10.1787/9789264281837-fr>
- Olivares, P.R., Cossio-Bolaños, M.A., Gómez-Campos, R., Almonacid-Fierro, A. y García-Rubio, J. (2015). Influence of parents and physical education teachers in adolescent physical activity. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 113-120. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.01.002>
- O'Neill, S. A. (2015). Youth empowerment and transformative music engagement. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. OUP. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>
- Orellana, J.A. (2000). Actividades coreográficas en la enseñanza primaria y secundaria: una propuesta práctica. En Educación física y salud. *Actas del Segundo Congreso Internacional de la Educación Física*. (pp. 651-664). FETE-UGT.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2016). El procés emocional d'escollar i produir música. *Temps d'Educació*, 50, 69-85. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/132063/1/663983.pdf>
- Oriola, S., Gustems, J. y Filella, G. (2019). Las bandas juveniles de la Com. Valenciana: medio siglo promoviendo la educación musical no formal y desarrollando

competencias socioemocionales. *ARTSEDUCA*, 23, 36-51.
<http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23.2>

Ortega, J. F. (2005). Recursos y materiales didácticos. La audición en el aula de música de Secundaria. *Música y educación*, 61, 159-168. <https://bit.ly/3iubI4N>

Ortiz, M. A. (2011). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad...desde Andalucía (España) (II). Propuestas desde la Educación Musical. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, 1, 95-116. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7161>

de la Ossa, M. A. (2015). La audición musical en la etapa de educación primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *Artseduca*, 11, 20-44. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2020>

Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Editorial CCS.

Palacios, F. (1997). *Escuchar, 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Ediciones Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

Palacios, F. (2004). *La brújula al oído*. Agruparte Producciones.

Palacios, F. (2009). Escucha. Aprender a reflexionar sobre el oír y el escuchar. En J. Ll. Zaragoza (Eds.), *Didáctica de la música en la educación secundaria* (pp. 304-314). Graó. <https://bit.ly/3IviqC4>

Palacios, F. (2010). *Hablar de escuchar*. Agruparte.

Pascual, P. (2002). *Didáctica de la educación musical para Primaria*. Pearson Educación.

- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Pearson.
- Pascual, M. P. (2007). *Crescendo. Guía didáctica*. Pearson Alhambra.
- Pascual, M. P. (2011). *Escuchar música del siglo XX en las aulas de secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Pastor, J., Bermell, M.A. y González, J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. *Edetania*, 54, 199-222.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/398/404>
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Akal.
- Pelinsky, R. (2008). El oído alerta: modelos de escuchar el entorno sonoro. En *Encuentro Iberoamericano sobre Paisajes Sonoros*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/artes/paisajes_sonoros/p_sonoros01/pelinski/pelinski_01.htm
- Peñalver, J. M. (2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. *Quaderns digitals: Revista de nuevas tecnologías y sociedad*, 64, 1-10. <http://hdl.handle.net/10234/53119>
- Peñalver, J. M. (2020). La formación auditiva y su aplicación en la improvisación sobre estructuras armónico-formales. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 17, 11-39. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/8835/10100>

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia.

Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2007). Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement. *Cognition*, 105(3), 533-546.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.11.006>

Pintrich, P. y DeGroot, E. (1990). Motivacional and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://bit.ly/3JSPF3T>

Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201. <http://hdl.handle.net/11162/68013>

Prieto, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. *Contextos educativos: Revista de educación*, 4, 329-340. <https://doi.org/10.18172/con.500>

de Quadros, J. F. S. y Quiles, O. L. (2010). Musical Preferences of High School Students in Brazil: the Case of Vitória, Espírito Santo. *Musica Hodie*, 10(1), 109-128.
<https://bit.ly/3tB3eyV>

Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. J. y Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2), 83-105.
<http://doi.org/10.30552/ejihpe.v6i2.163>

Ramos, P. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos en el aula de música en secundaria: análisis desde la investigación-acción*. [Tesis doctoral, Universitat de València].
<https://bit.ly/36DeCRX>

- Ramos, S. y Botella, A. M. (2015). Videojuegos y musicomovigramas. Innovación y recursos para el aprendizaje en Educación Primaria. *Opción*, 31, 609-619. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005033>
- Ramos, S. y Botella, A. M. (2016a). Los videojuegos como herramientas de aprendizaje. Una experiencia de innovación con la ópera de Mozart. *DEDiCA: Revista de educação e humanidades*, 9, 161-171. <https://bit.ly/37LucLN>
- Ramos, S. y Botella, A. M. (2016b). La integración del videojuego educativo con el folklore. Una propuesta de aplicación en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-121. <http://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267281>
- Ramos, S., Botella, A. M. y Fernández, Z. (2016). El folklore de Arenas de San Pedro y su repercusión en la Educación Musical. Propuestas educativas con el audiovisual. *Revista de Folklore*, 412, 22-40. <https://funjdiaz.net/folklore/pdf/rf412.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.)
- Reimer, B. (2004). Preface. The Northwestern University Music Education Leadership Seminars. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*. The National Association for Music Education.
- Regelski, T.A. (2007). Dando por sentado el 'arte' de la música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME*, 19. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/regelski.pdf>

- Reyes, U., Hernández, M. P., Reyes, D., Javier, L. y Ortiz, M. (2006). La música de Mozart en el período prenatal. *Revista Ginecología y Obstetricia de México*, 74(8), 424-428. <http://www.medigraphic.com/pdfs/ginobsmex/gom-2006/gom068e.pdf>
- Ricquier, M. (1995). La relajación y la práctica instrumental. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 8(21), 81-86. <https://bit.ly/36qUkv5>
- Ríos, P. (2017). El movimiento y la danza en educación musical. En R. Cremades (coord.), *Didáctica de la educación musical en primaria* (pp. 99-128). Ediciones Paraninfo.
- Robinson, K. M. (2006). White Teacher, Students of Color: Culturally Responsive Pedagogy for Elementary General Music in Communities of Color. En C. Frierson- Campbell (Ed.), *Teaching Music in the Urban Classroom*. Rowman and Littlefield Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED491265>
- Robison, T. (2017). Male Elementary General Music Teachers: A Phenomenological Study. *Journal of Music Teacher Education*, 26(2), 77-89. <https://doi.org/10.1177/1057083715622019>
- Roberts, C., y Campbell, P. S. (2015). Multiculturalism and social justice. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. OUP. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>.
- Roederer, J. G. (1997). *Acústica y Psicoacústica de la Música*. Editorial Ricordi.
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música*. Gedisa editorial.

- Rubenstein, M., Hildesheimer, M., Zohar, S. y Chilarovitz, T. (1997). Chronic cardiovascular pathology and hearing loss in the aged. *Gerontology*, 23, 4-9
<http://doi.org/10.1159/000212167>
- Rusinek, G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de los procesos cognitivos. *Biblid*, 19, 49-62. <http://hdl.handle.net/10498/7756>
- Rustad, R. A., Small, J. E., Jobes, D. A., Safer, M. A. y Peterson, R. J. (2003). The impact of rock videos and music with suicidal content on thoughts and attitudes about suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 33(2), 120-131.
<https://doi.org/10.1521/suli.33.2.120.22776>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://bit.ly/3wzhWsd>
- Schafer, R. M. (2011). *Limpieza de oídos*. Melos.
- Schafer, R.M. (2012). *El nuevo paisaje sonoro*. Melos.
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. Alfred A. Knopf.
<https://silo.tips/download/also-by-oliver-sacks>
- Sáenz-López, P. (1997). *La educación física y su didáctica. Manual para el profesor*. Editorial Wanceulen. <https://bit.ly/36J03MG>
- San-Román, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *RASE*, 3(3), 376-387. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8719>

- Sánchez, C. (2011). Análisis de la situación actual de la feminización docente. Propuestas de estudio. En I. Vermúdez, A. Guil, C. Flecha y M. J. Carrillo (Eds.), *Logros y retos: Actas del III congreso universitario nacional Investigación y género* (pp. 1815-1824). Unidad de Igualdad Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/39827>
- Sánchez, S. y Epelde, A. (2014). Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 79-97. <https://bit.ly/37NIXaA>
- Sánchez, P. y Morales, X. (2001). *Educación musical y expresión corporal*. Editorial Pueblo y Educación.
- Santos, F. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos: factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 55, 57-69. <https://bit.ly/3D5Wqg0>
- Schiavio, A., Biasutti, M., van der Schyff, D. y Parncutt, R. (2020). A matter of presence: A qualitative study on teaching individual and collective music classes. *Musicae Scientiae*, 24(3), 356-376. <https://doi.org/10.1177/1029864918808833>
- Schinca, M. (2008). La enseñanza de la música desde la expresión corporal. *Danza en escena*, (20), 36. <https://www.yumpu.com/es/document/read/47724197/formato-pdf-casa-de-la-danza/36>
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement, and musicality. *Psychology of music*, 33(4), 419-435. <https://doi.org/10.1177/0305735605056155>
- Serafine, M. L. (1988). *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. Columbia University Press.

- Shifres, F. (2013). Introducción a la Educación Auditiva. En F. Shifres y M. I. Burcet (Eds.), *Escuchar y Pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas*. Edulp.
<https://www.aacademica.org/favio.shifres/410.pdf>
- Sievers, B., Polansky, L., Casey, M. y Wheatley, T. (2013). Music and movement share a dynamic structure that supports universal expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(1), 70-75.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1209023110>
- Sloboda, J. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Antonio Machado Libros.
- Small, C. (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía: Didáctica de la música*, 28, 8-19. <https://bit.ly/3NgzzD3>
- Springer, D. G. (2016). Teaching popular music: Investigating music educators' perceptions and preparation. *International Journal of Music Education*, 34(4), 403-415. <https://doi.org/10.1177/0255761415619068>
- Spruce, G. (2015). Music education, social justice, and the «student voice». Addressing student alienation through a dialogical conception of music education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. OUP.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, (21) 1, 116-128.
https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/13-21_1.pdf

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Editorial Morata.

Tapia, J. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Edebé.

Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos en M. Pérez (Ed.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Secretaría General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones.
<https://bit.ly/3JDkVUI>

Tapia, J. y Sánchez, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la implementación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>

Torrego, L. y Ruíz-Esteban, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 121-144, <https://bit.ly/3JErJ3Y>

Torres, L. (2008). Utilización de música moderna en la educación musical de la etapa primaria en centros públicos de Valencia. *Eufonía: Didáctica de la música*, 42, 89-102.
<https://bit.ly/3izxcx4>

Touriñán, J. M. (2010). La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada. *Educación y cultura*, 21, 9-40.
<https://bit.ly/2OUDd7V>

- Trehub, S. E. (2013). *Los niños tienen un conocimiento implícito de la música*. Infoidibell. <https://idibell.cat/es/2013/02/sandra-trehub-los-ninos-tienen-un-conocimiento-implicito-de-la-musica/>
- Ureña, A. J. (2004). *Análisis de la música electroacústica -género acusmático- a partir de su escucha* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. <https://bit.ly/3JEsp9w>
- Vaillancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil*. Narcea Ediciones.
- Van den Bulck, J., Beullens, K. y Mulder, J. (2006). Television and music video exposure and adolescent'alcopop'use. *International journal of adolescent medicine and health*, 18(1), 107-114. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2006.18.1.107>
- Vasconcelos, A. A. (2002). *O conservatório de música. Professores, organização e políticas*. Instituto de Inovação Educacional Ministerio da Educação.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* Édition de Boeck Université.
- Vicente, G. (2004). Los parámetros del sonido en el primer ciclo de Educación Primaria. *Música y Educación*, 59, 31-45.
- Vicente, A. (2007). *Evaluación del Currículo en los Conservatorios de Grado Superior de Música en Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/17826160.pdf>

- Vicente, G. (2012). Música y movimiento: variaciones sobre un mismo tema. *Eufonía: Didáctica de la música*, 54, 74-81. <https://www.grao.com/es/producto/musica-y-movimiento-variaciones-sobre-un-mismo-tema>
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Revista Electrónica de LEEME*, 12, 13-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9746/9180>
- Vicente-Yagüe, M. I. y Guerrero, P. (2015). El cuento musical: análisis de sus componentes textuales, musicales e ilustrados para el desarrollo de las competencias básicas en Educación Primaria. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 398-418. <https://doi.org/10.19053/22160159.3027>
- Vigotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Harvard University Press.
- Vilar i Monmany, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 3, 1-25. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>
- de Vries, P. (2010). What we want: the music preferences of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912411.pdf>
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Quevedo-Blasco, R., Lenuça, C. y Canavarro, J.M. (2015). Motivação docente: estudo bibliométrico da relação com variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 58-65. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30007-8](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30007-8)

- Ward, L. M., Hansbrough, E. y Walker, E. (2005). Contributions of music video exposure to black adolescents' gender and sexual schemas. *Journal of adolescent research*, 20(2), 143-166. <https://doi.org/10.1177/0743558404271135>
- Willems, E. (1975). *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Pro Musica.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Paidós.
- Willems, E. (1983). *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Paidós.
- Willems, E. (1992). Nuevas ideas filosóficas sobre la música y sus aplicaciones prácticas. *Folios*, 3, 103-110. <https://doi.org/10.17227/01234870.3folios103.110>
- Willems, E. (2011). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós.
- Williams, M. (2017). Preference for Popular and World Music: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(3), 31-37. <https://doi.org/10.1177/8755123316630349>
- Witek, M. A., Clarke, E. F., Wallentin, M., Kringelbach, M. L. y Vuust, P. (2014). Syncopation, body-movement and pleasure in groove music. *PloS One*, 9(4), e94446. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094446>
- Wuytack, J. y Boal-Palheiros, G. (1996). *Audición musical activa*. Ediciones Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. y Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonia*, 47, 43-55. <http://www.awpm.pt/docs/EufoniaMai09.pdf>

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Zamacois, J. (1995). *Temas de pedagogía musical*. Ediciones Quiroga.

Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Editorial Graó

VII. ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA VALORAR LA ACTITUD Y EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE VALENCIA SOBRE LA AUDICIÓN MUSICAL Y SU APLICACIÓN EN EL AULA

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

CUESTIONARIO PARA VALORAR LA ACTITUD Y EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE VALENCIA SOBRE LA AUDICIÓN MUSICAL Y SU APLICACIÓN EN EL AULA.

El objetivo de este cuestionario es conocer la actitud que el profesorado de música tiene sobre la audición musical y su utilización en el aula de Primaria. Este cuestionario es anónimo y confidencial.

Por favor, contesta con total libertad y sé lo más objetivo posible, ya que los resultados obtenidos se analizarán globalmente.

Tu participación al completarlo es muy apreciada.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

1. Centro de trabajo actual _____

2. Localidad _____

3. Nivel en el que impartes docencia:

1º primaria 2º primaria 3º primaria 4º primaria 5º primaria 6º primaria

4. Edad:

Menos de 30 De 30 a 40 De 41 a 50 De 51 a 60 Más de 60

5. Sexo:

Varón Mujer

6. Años de docencia en la especialidad _____

7. Estudios realizados _____

8. ¿Escuchas música en tu tiempo libre?

Sí No

9. En caso afirmativo indica qué tipo: _____

LA EDUCACIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: Praxis de los docentes

Lee atentamente cada una de las frases y señala con una X la opción que más se acerque a tu opinión.

10. La línea maestra que vertebra la materia de música en Primaria debería de ser:

La interpretación vocal/instrumental

La historia de la música

La audición musical

Otra: _____

11. ¿Con qué frecuencia trabajas la audición musical en tus clases?

En todas las sesiones

Una sesión por Unidad Didáctica

Según los contenidos de la Unidad didáctica

No suelo trabajarla

12. Si trabajas la audición musical, lo haces:

A través de las actividades planteadas en el libro de texto.

A través de actividades preparadas por el maestro/a.

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

- Ambas
- Otra: _____

13. Si en algún momento trabajas la audición musical ¿cómo sueles hacerlo?

- Como actividad principal
- Como actividad complementaria
- Como consecuencia de la práctica vocal/instrumental
- Otra: _____

14. ¿Qué tipo de agrupamiento utilizas en caso de trabajar la audición musical?

- Individual
- Grupal
- Otra: _____

15a. ¿Conoces las distintas técnicas y metodologías más novedosas para trabajar la audición musical?:

- Sí, las conozco pero no las utilizo.
- Sí, las conozco y las utilizo.
- No las conozco.
- Otra: _____

15b. En caso afirmativo, indica cuáles conoces:

16. ¿Conoces el musicograma?:

- Sí lo conozco pero no lo utilizo.
- Sí lo conozco y lo utilizo.
- No lo conozco.

17. ¿Conoces el musicomovigrama?:

- Sí lo conozco pero no lo utilizo.
- Sí lo conozco y lo utilizo.
- No lo conozco.

18. ¿Sigues algún modelo didáctico específico para trabajar la audición musical?

- Sí, en la mayoría de los casos
- Sí, pero solo algunas veces
- Normalmente no

19. ¿Qué repertorio utilizas para trabajar la audición musical en el aula?

- Música clásica
- Pop/Rock
- Música popular urbana
- Música tradicional
- Otra: _____

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

20. ¿Cuál crees que es el aspecto relativo a la audición musical que comporta más dificultades de comprensión para los alumnos? (selecciona solo uno)

- La percepción auditiva del ritmo y/o la melodía
- La percepción auditiva de los timbres
- La percepción auditiva de los aspectos armónicos
- La percepción auditiva de las estructuras formales
- La identificación de los distintos géneros musicales

21. ¿Sueles evaluar las actividades de audición musical que haces en clase?

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

LA EDUCACIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: Juicio de los docentes

Lee atentamente cada una de las frases de esta lista y nos indicas con sinceridad tu grado de identificación con ellas rodeando con un círculo el valor que más se acerque a tu opinión, teniendo en cuenta que 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

22. La educación auditiva contribuye a desarrollar las competencias claves que deben alcanzar los alumnos al finalizar la Primaria.	1	2	3	4
23. La audición debe plantearse a través de actividades individuales.	1	2	3	4
24. La audición debe plantearse a través de actividades grupales.	1	2	3	4
25. El repertorio a utilizar debe programarse siguiendo una secuencia histórica.	1	2	3	4
26. La educación auditiva debe dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes.	1	2	3	4
27. La educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos.	1	2	3	4
28. La utilización de ayudas visuales (musicogramas, musicomovigramas...) pueden favorecer la comprensión de la audición musical.	1	2	3	4
29. Es adecuado el uso de medios audiovisuales para la educación auditiva.	1	2	3	4
30. La utilización de movimientos corporales y gestos pueden favorecer la comprensión de la audición musical.	1	2	3	4
31. Es conveniente trabajar una sola dimensión de la música en cada audición.	1	2	3	4
32. En la audición conviene trabajar varias dimensiones a la vez.	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

ANEXO 2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN MOTIVACIONAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE (EMPA).

Quevedo-Blasco et al. (2016).

Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (índice EMPA)

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

EDAD: _____ CURSO: _____

SEXO: MÁSCULINO FEMENINO

NOMBRE DEL CENTRO DE ESTUDIO: _____

LOCALIDAD: _____ PROVINCIA: _____

INSTRUCCIONES

A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar tu nivel de motivación. Señala con una "x" la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad.

Muchas gracias por tu colaboración

1. Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí.
2. Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas.
3. Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.
4. Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre.
5. Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta.
6. Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más.
7. Estudio y hago las tareas porque me gusta cómo el profesor(a) da las clases.
8. Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.
9. Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase.
10. Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas.
11. Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo.

Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

28. Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar.

29. Estudio para comprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él.

30. Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen.

31. Cuando las tareas de clase me salen mal, las repito hasta que me salgan bien.

32. Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor(a) está explicando.

Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

33. ¿Te gusta estudiar?

No sé qué decir	Nada	Me gusta muy poco	Me da lo mismo	Me gusta bastante	Me gusta mucho
1	2	3	4	5	6

OBSERVACIONES:

Fecha: _____

La utilización del *musicbodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

ANEXO 3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN MOTIVACIONAL DE LA AUDICIÓN MUSICAL (EMAMU)

Cuestionario de Evaluación Motivacional de la Audición Musical (EMAMU)				
Alumno/a:			Curso:	
Sexo:	Masculino		Femenino	
Edad:	7	8	9	10
¿Estudias música fuera de la escuela?				
SÍ		NO		
¿Escuchas algún tipo de música?				
SÍ		NO		
1. La asignatura de música me interesa:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
2. En mi tiempo libre escucho música clásica:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
3. Me gustan las audiciones de música clásica:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
4. Disfruto aprendiendo sobre la música clásica:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
5. Conozco compositores de música clásica:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
6. Me gusta aprender sobre compositores de música clásica:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
7. Me gusta como el maestro/a presenta las audiciones de música:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
8. En la clase de música me esfuerzo:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
9. En la clase de música presto atención:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
10. Las clases de música son dinámicas y divertidas:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
11. En la clase de música me encuentro a gusto:				
1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho

La utilización del *musicobodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

ANEXO 4. ANÁLISIS DEL FRAGMENTO *EL VALS DE LAS FLORES* DE P. I. TCHAIKOVSKY

Leyenda del análisis del fragmento *El Vals de las flores* de P. I. Tchaikovsky

Intervenciones trompa	
Intervenciones clarinete	
Intervenciones flauta	
Intervenciones cuerdas	
Dinámica <i>crescendo a forte</i>	
Tempo a <i>ritardando</i>	Ritardando
Cambios de sección	

Nutcracker Suite, Op. 71a

Tchaikovsky Nutcracker Suite VIII. Waltz of the Flowers

Tempo di Valse.

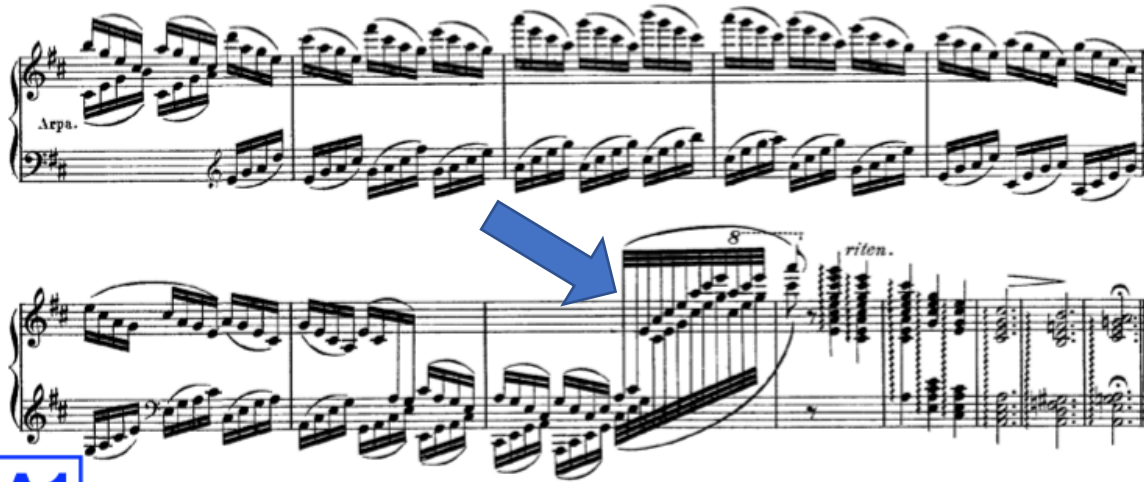
Flauto I.
Flauto II.
Piccolo.
Oboi I.II.
Clarineti I.II. in A.
Fagotti I.II.
I.
II.
Corni in F
III.
IV.
Trombe in A.
Tromb. Tenori.
Tr. Basso e Tuba.
Timpani A,D,E.
Triangolo.
Arpa.
Violini I.
Violini II.
Viole.
Celli.
C-Bassi.

Tempo di Valse.

Nutcracker Suite, Op. 71a

The image displays two systems of musical notation for the Nutcracker Suite, Op. 71a. The first system includes staves for Ob. I. II., Cl. I. II., Fag. I. II., Corni I. II., Corni III. IV., Timp., and Arpa. The woodwinds and brass parts feature dynamic markings such as *f*, *mf*, and *dim.*. The Arpa part is marked with *mf* and *p*. The second system shows the woodwinds and brass parts with a *p* dynamic marking, and the Arpa part with a *ff* dynamic marking and the instruction *Cadenza ad libitum*.

Nutcracker Suite, Op. 71a



A1



Nutcracker Suite, Op. 71a

A2

The image displays two systems of a musical score for the Nutcracker Suite, Op. 71a. The first system includes parts for Cl. I.II., Cor. I.II., Cor. III.IV., Viol. I., Viol. II., Viola, Cello, and Basso. The second system includes parts for Cl. I.II., Viol. I., Viol. II., Viola, Cello, and Basso. The score is annotated with dynamic markings such as *pp*, *p*, *mf*, and *f*, and includes vocal lines with lyrics like "cre - - scen -" and "do". Specific sections of the score are highlighted with purple and yellow backgrounds. A blue box labeled "A2" is positioned above the first system.

Nutcracker Suite, Op. 71a

B1 **B2**

The image displays a musical score for the Nutcracker Suite, Op. 71a, specifically the section marked 'B'. The score is arranged in a system of staves. The top staff is the Violin I part, with two sections of sixteenth-note runs highlighted in green, labeled B1 and B2. The second staff is the Violin II part, also featuring sixteenth-note runs. The third staff is the Piano part, with two sections of sixteenth-note runs highlighted in purple. The bottom section of the score includes the Piano accompaniment, with the right hand playing a melody of eighth notes and the left hand playing a bass line of eighth notes. The score is marked with dynamics such as *ff* and *mp*. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4.

Nutcracker Suite, Op. 71a

The image displays a musical score for the Nutcracker Suite, Op. 71a, consisting of piano and violin parts. The score is divided into two systems. The first system includes a piano part with a green highlight on a triplet of eighth notes in the first measure and a purple highlight on a sixteenth-note figure in the fourth measure. The second system features a violin part with a yellow highlight across the entire section. The score includes dynamic markings such as *mf* and *ff*, and first and second endings are indicated at the bottom. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4.

Ritardando

La utilización del *musicbodygrama* como recurso para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en Primaria

Nutcracker Suite, Op. 71a

A1

Fl. I. *mf*

Fl. II. *mf*

CL. II. *p* a2.

Cor. I. *cantabile mp*

Cor. III. IV. *cantabile mp*

Viol. II. *p*

Viola. *p simile*

Cello. *p*

Basso. pizz. *p simile*

Fl. I. *mf*

Fl. II. *mf*

CL. II. *cresc.*

Cor. III. IV. *mf*

Viol. I. *mf*

Viol. II. *mp simile*

Viola. *mf*

Cello. *mf*

Basso. *poco cresc.*

Nutcracker Suite, Op. 71a

B1 **B2**

The image displays a musical score for the Nutcracker Suite, Op. 71a, specifically the section marked 'D'. The score is arranged in a system of staves. The top staff is for the Violin I, followed by Violin II, and then the Piano. The piano part is divided into two systems. The first system includes the piano's right and left hands, and the second system shows the piano's right and left hands with a grand staff notation. The score is marked with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. The dynamic markings include *ff* (fortissimo) and *mp* (mezzo-piano). Two sections are highlighted with colored boxes: a green box labeled 'B1' and a purple box labeled 'B2'. The green box highlights a passage in the Violin I part, and the purple box highlights a passage in the Violin II part. The piano part features a rhythmic accompaniment with chords and single notes. The bottom system of the piano part is highlighted with a yellow box.

Nutcracker Suite, Op. 71a

The image displays a musical score for the Nutcracker Suite, Op. 71a, featuring piano and violin parts. The score is divided into two systems, each with a first and second ending. The first system includes a piano part with a green highlight on the first measure and a violin part with a purple highlight on the first measure. The second system includes a piano part with a yellow highlight on the first measure and a violin part with a yellow highlight on the first measure. The score is marked with various dynamics such as *cresc.*, *sf*, *ff*, *p dolce*, *f*, *mf*, *ff*, *fff*, and *ff*. The tempo marking *Ritardando* is indicated at the bottom of the page.

Ritardando