

CONTENIDOS MUSICALES ENTRE LO TRANSVERSAL Y LO ESPECÍFICO¹

Julio Ogas²

Abstract: This paper addresses the training of future teachers of secondary and high schools in the subject "Complementary Training: Music" in the *Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education, and Training School at the University of Oviedo*. It begins with an analysis of the characteristics of the teaching-learning process in the music room of Secondary Education in different centers of Asturias. From the proposal it held in the past four years the subject has been presented. It is based on the choice of two areas of work that act as determinants content and methodologies to be used in the classroom, these being: music in the education of consumers (market, new technologies and media) and musical expression and development of emotional intelligence.

Keywords: music and education; content and mainstreaming; music and communication

Resumen: Este trabajo aborda la formación de futuros docentes de ESO [Educación Secundaria Obligatoria] y Bachillerato en la asignatura "Complementos de Formación: Música" en el *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional* en la Universidad de Oviedo. Se parte de un análisis de las características del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de música de la Educación Secundaria Obligatoria en diferentes centros de Asturias. A partir de ella se expone la propuesta llevada a cabo en los últimos cuatro años en la asignatura mencionada. La misma se basa en la elección de dos ejes de trabajo que actúan como condicionantes de los contenidos y las metodologías a emplear en el aula, siendo estos: La música en la formación del consumidor (mercado, nuevas tecnologías y medios de comunicación) y Expresión musical y el desarrollo de la inteligencia emocional.

Palabras Clave: música y educación; contenidos y transversalidad; música y comunicación

Introducción

La puesta en marcha del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la Universidad de Oviedo ha generado, en quienes nos desempeñamos en el ámbito de la educación musical, una necesidad de replantear los principios metodológicos y

didácticos para adaptarlos a la realidad de la educación española actual y a las necesidades de la educación musical del siglo XXI.

Para cumplir con este objetivo, al mismo tiempo que se ponían en marcha las clases del Máster, se desarrollaron unas series de acciones de indagación dentro del marco de lo que se entendió como una imprescindible acción de innovación docente. En este trabajo se presentará el proceso y las conclusiones parciales obtenidas, así como las decisiones que se han tomado en relación a la clase de “Complementos de Formación Disciplinar: Música” como punto de inicio de la formación de profesores de la especialidad.

Este primer período de trabajo ha permitido, según nuestro punto de vista, tener puntos de referencias fuertes ante el nuevo cambio que se aproxima en el ámbito del Máster y de la educación musical nacional: en el primer punto, debido a que desde el próximo curso el perfil de alumnado cambiará, de la mayoría de alumnos provenientes de los Conservatorios de Música se pasará a alumnos provenientes del Grado en Historia y Ciencias de la Música; y, en el segundo apartado, por los retos que esta especialidad deberá afrontar dentro del nuevo esquema de la Ley de educación que se encuentra en desarrollo.

Objetivos

El trabajo se propuso analizar las características del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de música de la Educación Secundaria Obligatoria en diferentes centros de Asturias, con el fin de detectar la aplicación de las diferentes metodologías de educación musical y su relación con los contenidos abordados. Este trabajo se realizó, en primer lugar, individualmente por parte del autor de este escrito y, posteriormente, junto al alumnado de la especialidad en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la Universidad de Oviedo. Con ello se buscó involucrar al alumnado en una actividad de trabajo cooperativo y reflexivo sobre las necesidades detectadas en las aulas de la Enseñanza Secundaria y las capacidades propias para enfrentarlas.

Todo esto se llevó a cabo con el fin de establecer ejes temáticos que atendieran a la realidad educativa detectada en las aulas, que permitieran acercar la enseñanza musical a la realidad socioeducativa actual; y desarrollar estrategias de formación destinadas a que los futuros profesores pudieran atender a esos ejes

en sus prácticas docentes durante el Máster y en su labor profesional ulterior.

Metodología y resultados

El primer aspecto abordado en la indagación se centró en los contenidos abordados en clase de secundaria y bachillerato, y las metodologías empleadas en las mismas. Para ello se procedió a realizar entrevistas a profesorado en ejercicio y al profesorado en prácticas (alumnado del Máster).

En relación a los contenidos se detectó que el bloque, denominado dentro de la LOE [Ley Orgánica de Educación], “escucha” tiene presencia, pero ceñido, casi exclusivamente al aspecto memorístico, solo en un 20% (aprox.) de los casos se trabajaba la escucha activa o la comprensión a partir de la propia memoria o utilizando otros recursos. Sin embargo el bloque “contextos musicales” es trabajado extensamente en pos de otorgar al alumnado los “conocimientos” musicales que se entienden imprescindibles, tanto en la ESO como en el bachillerato. El bloque interpretación no tiene una importante presencia en los dos primeros cursos de la ESO en relación al dominio de la lectoescritura musical, solo en algunos casos (dos de los profesores en ejercicio) es la actividad excluyente del aula. Por último el bloque “creación” se detectó que casi no tiene presencia en las clases de música de los institutos asturianos (solo dos profesoras incluían alguna actividad de creación musical en sus clases).

En cuanto a las metodologías, con estos datos, más las apreciaciones sobre sus propias clases que dieron los profesionales y la observación del alumnado, se llegó a la conclusión que existe una clara predominancia del modelo dictar y tomar apuntes o buscarlo en internet y estudiarlo (generalmente en fuentes poco fiables como Wikipedia), a la vez que en el caso de la interpretación se sigue el modelo de repetición y memorización de posiciones. Un último aspecto que se debe mencionar en relación a esta indagación, es el interés que despertó en el alumnado del Máster el enfoque transversal que se daba a los contenidos en algunos de los institutos, especialmente en tres de ellos ubicados en zonas más desfavorecidas de la región.

En cuanto al alumnado del Máster se han detectado algunos aspectos dignos de destacar aquí. En primer término, en relación a los contenidos, la falta de conocimientos relacionados con la historia de la Música y la etnomusicología de buena parte del alumnado

proveniente de los conservatorios. Esto que podría estar dado por una formación centrada en la práctica instrumental, se contradice con la percepción muy teórica de conocimientos ligados a la armonía o el análisis musical. A esto se debe sumar la negativa percepción inicial del máster, que en casi un 30% del conjunto del alumando de los últimos cinco años (un 90% el primer año, reduciendo paulatinamente hasta un 20% apróx. el pasado curso) no se ve modificada al final del mismo ya que se sienten perjudicados respecto a las generaciones precedentes que debieron hacer el CAP. Se puede decir que predomina en estos estudiantes la visión de que el Máster, más que como una posibilidad de formación, es solo el paso obligado para acceder a una plaza docente.

El conjunto de datos obtenidos a partir de las entrevistas, observaciones, discusiones y las clases del máster me permitió contrastar las características de la enseñanza de la música en ESO y bachillerato en Asturias con las expectativas que, según mi experiencia, debe tener el nuevo profesor a la hora de abordar esta tarea educativa. Es así que decidí centrarme en lo que los diferentes agentes consultados (profesores en actividad y profesores en prácticas) delimitaban tácita o explícitamente como lo específico y lo transversal en la educación musical.

Así, se puede afirmar, que cuando nos referimos a contenidos específicos dentro de la educación musical obligatoria, parece que es un tema bastante claro y muy desarrollado. En este sentido la adquisición de unos contenidos básicos de lenguaje musical (que puede incluir la ejecución instrumental) y de la historia de la música aparecen como los referentes excluyentes. Sin embargo una pequeña revisión de los materiales a disposición del profesorado y alumnado, de las metodologías de trabajo y de las teorías educativas relacionadas o que se pueden relacionar con nuestra disciplina, nos abre un abanico de posibilidades que tiende a disgregar ese núcleo de conocimientos mencionados antes. Así se puede incluir el conocimiento y la destreza en el manejo de algunos programas informáticos relacionados con la música, la utilización de la música en los productos audiovisuales, la música como estructuradora de identidades colectivas e individuales, la función cognitiva de la música, etc. Por ello no es desacertado decir que, en este inicio del siglo XXI, todo esto que acabamos de enumerar lo consideramos como inherente a la educación musical y por lo tanto específico. Pero, al mismo tiempo, no podemos negar que mientras las teorías y metodologías desarrolladas en torno a la enseñanza-

aprendizaje del lenguaje musical y la historia de la música se centran en la educación musical, las que introducen esos contenidos mencionados generalmente lo hacen desde una perspectiva interdisciplinar o transversal.

A esto debemos sumarle el hecho de que la formación del instrumentista en los conservatorios mantiene una férrea concepción del ámbito de acción del músico y el educador musical ligada a ese primer apartado de especificidad relacionada al lenguaje y en cierta medida a la historia de la música. Este alumnado comparte con el musicólogo universitario la idea de un necesario acercamiento racional al lenguaje musical y sospechan de todo aquel proceso de adquisición del lenguaje a partir de la experiencia sonora. Todo esto se ve reforzado por la planificación de las asignaturas musicales que el alumnado del máster observa en casi la totalidad de los institutos de la región.

De forma que temáticas tales como la relación de la música con el cine, cuestiones de género, el consumo y la publicidad, el arte, la literatura o la poesía, la informática, internet, etc. son considerados como contenidos interdisciplinares o transversales a desarrollar desde las asignaturas de música en ESO y bachillerato. Es decir son vistos desde la perspectiva del concepto de eje transversal que según José Gutiérrez Pérez “se refiere a un tipo de enseñanzas que deben estar presentes en la educación obligatoria como *“guardianes de la interdisciplinariedad”* en las diferentes áreas, [...] como ejes claros de objetivos, contenidos y principios de procedimiento que han de dar coherencia y solidez a las materias y salvaguardar sus interconexiones en la medida de lo posible... Sobre ellos pivotan en bloque las competencias básicas de cada asignatura con la intención de generar cambios en su interior e incorporar nuevos elementos” (Gutiérrez, 1995: 160-161).

Pero no es menos cierto que dentro de la enseñanza de corte vertical, como la que se da en la mayoría de los institutos de España y en la totalidad de los estudiados en Asturias, la participación de la música en una formación basada en el modelo de la transversalidad es casi nula y cuando se produce queda, como lo expone Pujol Villalonga para la educación ambiental, reducida a la participación en “una serie de actividades programadas, en el mejor de los casos, en todas las vías curriculares, llegando a los sujetos en formación como una parte más de los contenidos que, más que vivílos, los tienen que aprender” (Pujol Vilallonga, 1999: 235).

Es por ello que observé la necesidad de ofrecer al alumnado una visión de los contenidos específicos más integradora y de diferenciarla claramente de las posibles acciones de educación interdisciplinar que se pueden desarrollar en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato.

Ante esta realidad me propuse una serie de acciones docentes que permitieran dar a los contenidos musicales un enfoque que fuera interesante para los futuros profesores a partir de verlos útiles y adecuados para la formación de adolescentes en la actualidad. Con ello se pretende que indirectamente también esos adolescentes perciban la importancia de los contenidos que la música puede ofrecerles para su formación personal y social. Así se tomó como punto de partida de la asignatura “Complementos de formación...” la dicotomía transversalidad y especificidad de los contenidos musicales. A partir de esta se propusieron y desarrollaron ejes de trabajo que condicionaran la elección de los contenidos y las metodologías a emplear en el aula con el fin de superar esa dicotomía. En este sentido me decanté por dos ejes principales a considerar como específicos de la educación musical en ESO y bachillerato, estos son:

- La música en la formación del consumidor (mercado, nuevas tecnologías y medios de comunicación).
- Expresión musical y el desarrollo de la inteligencia emocional.

De estos dos se desprenden otros ejes complementarios que hacen la propia identidad de la asignatura, como son:

- La comprensión de la música, su significado y el desarrollo de la capacidad cognitiva.
- La música como factor de integración y convivencia.
- La clase de música y el aprendizaje del trabajo cooperativo y colaborativo.
- Creación musical y desarrollo expresivo.

Aunque estos cuatro ejes complementarios pueden alinearse debajo de algunos de los epígrafes de los principales, la realidad es que la integración de todos ellos bajo el paraguas de los primeros permite una mejor interacción y comprensión del enfoque que pretendo transmitir al alumnado del Máster sobre la asignatura.

¿Por qué la elección de la formación del consumidor como uno de los ejes fundamentales? En primer lugar porque en este mundo globalizado actual todos somos consumidores y los adolescentes se enfrentan a un permanente bombardeo de ofertas de consumo desde diferentes ámbitos. Demás está decir que

otorgar herramientas para un consumo crítico y responsable es una tarea de formación fundamental de este momento educativo. Pero en el caso de la educación musical esta tarea es, a mi entender, una responsabilidad ineludible, ya que la música interviene permanentemente y de una forma incisiva en el desarrollo de modelos de consumo, tanto como lo hace en la propagación de modelos culturales. Además, y esto es fundamental, abordar el consumo desde la educación musical en secundaria y bachillerato, permite articular nociones o contenidos que son inherentes a nuestra especialidad educativa, ya que toda la formación musical repercute en la conformación del presente/futuro ser social y, por lo tanto, del consumidor.

Para abordar este eje de contenidos partimos de considerar el consumo, tal como lo hace García Canclini, como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (García Canclini, 1995: 42). También como afirma este autor, la “expansión educacional” que se da en el siglo XXI, es un factor destacado en los movimientos de los consumidores y sus demandas (García Canclini, 1995: 42). La incidencia social e individual de estos procesos tiene una fuerte impronta en el concepto de identidad grupal, algo que es de extrema importancia en los adolescentes y, que por ello, debe constituirse en un objeto fundamental a tener en cuenta en la formación de esos individuos.

Como expresa García Canclini, en muchas investigaciones suele “mirarse los comportamientos de consumo como si solo sirvieran para dividir. Pero si los miembros de una sociedad no compartieran los sentidos de los bienes, si solo fueran comprensibles para la élite o la minoría que los usa, no servirían como instrumentos de diferenciación” (García Canclini, 1995: 43). En este sentido la música que cada adolescente escucha tiene un valor diferencial, ya sea porque el resto de jóvenes puede reconocer en la misma la novedad que difunden ciertos medios de comunicación o redes sociales, identificarla como referencias a una etnia o a un lugar de procedencia, asociarla con ciertos grupos sociales donde prevalecen los adultos, etc. De forma que un determinado estilo o género musical es un referente de valores compartidos para el individuo o para el grupo que lo disfruta, tanto por ese reconocimiento en el gusto musical propio como por el interés que puede despertar en el resto y a la comprensión, aunque sea parcial, de su significado cultural. Por lo tanto, como dice García Canclini “debemos admitir que en el consumo se construye parte de

la racionalidad integrativa y comunicativa de una sociedad” (García Canclini, 1995: 144).

Como se aprecia al hablar de consumo y consumidor, no estamos refiriéndonos solo al mercado de la música, el buen consumidor o el consumidor compulsivo musical o de la incidencia de esto en el gasto del individuo o la familia. Estamos hablando de dos conceptos fundamentales para el ser humano y su relación con el arte: la identidad y la apreciación estética. La música nos permite tanto indagar en una parte importante de los valores que conforman el autoconcepto del adolescente como su percepción de aquellos que asume o se atribuye a otros individuos o grupos. Siguiendo las áreas específicas de acción en torno a la consecución de futuros consumidores responsables, es decir Conducta del consumidor, Influencia en el consumo, Consumo privado, Política de consumo e Influencia del consumidor, se puede apreciar la relación con nuestra propuesta de trabajo para la educación musical en ESO y bachillerato.

Así cuando nos referimos a la **Conducta del consumidor**, es necesario partir de la autovaloración de la música que se consume o disfruta, la percepción que de uno mismo se tiene por escuchar determinada música y revisar los tópicos relacionados con la música que escuchan los demás y su implicación cultural. Aquí se propone partir del mercado musical y los espacios culturales actuales para ahondar en la percepción de la identidad propia y en la que se les atribuye a los demás. Ese mercado nos permite abordar diferentes géneros y estilos entre los cuales podemos mencionar aquí: la música popular urbana que el alumnado reconoce como de su época, las músicas académicas que aprecian en anuncios publicitarios, films, series, etc., la música popular urbana de décadas pasadas presente en muchas emisoras radiales que escuchan sus padres e incluso ciertas músicas tradicionales presentes en fiestas populares, etc.

El trabajo sobre esta apreciación del mercado se realiza a partir de los gustos del alumnado, primero, y luego a partir del profesorado que va llamando la atención sobre esos otros géneros y estilos que están presentes en la actualidad pero a los que los adolescentes suelen prestarle menos atención. Conjuntamente a esta apertura de miras sobre el mercado musical se busca la reflexión sobre los diferentes tipos de música y su asociación a estereotipos culturales y la reflexión sobre los mismos.

Un segundo paso en este sentido tiende a la introducción en el aula por parte del alumnado de las músicas que escuchan y entienden representan a su padres y abuelos. Aquí la carga emotiva puede ser mayor y por ello se procede con cautela a partir de ese primer reconocimiento del grupo y sus características.

En relación a **la Influencia en el consumo** es un apartado indispensable para abordar la influencia del marketing y el conjunto del mercado de la música actual en nuestros gustos y consumo. Si en el apartado anterior nos referíamos a qué música nos gusta y como eso nos hace sentir bien, aquí nos centramos en analizar cómo llegamos a apreciar favorablemente o desfavorablemente determinada música y que influencia tiene en ello el marketing. Por otra parte es imprescindible llamar la atención sobre el uso y abuso de la música en la publicidad para destacar determinadas cualidades, reales o supuestas, del producto que se quiere vender.

En relación a las modas y la maquinaria que las genera, realimenta y sustituye nos ha sido de mucha utilidad el trabajar sobre tres ámbitos: televisión y cine, las radios y la red. La televisión para los primeros cursos de la ESO constituye un referente de la música que debe escucharse, desde los fenómenos Disney/nickelodeon a los concursos, este medio se ve reforzado y refuerza al cine con el surgimiento y promoción de nuevas estrellas. En los adolescentes la radio tiene una menor incidencia actualmente, sin embargo no deja de ser un referente del consumo masivo, con sus 40 principales o los top100, pero también con algunos "Revival" o persistencia como "música de todos los tiempos". Por último la red es una fuente de música para poseer (bajar) aunque solo en algunos pocos alumnos de bachillerato encontramos el uso de *spotify* o determinadas radios a la carta.

Para el trabajo en este ámbito recurrimos a los esquemas de programación de las radios fórmulas y los canales musicales. Además del análisis de estas estructuras se trabaja sobre estructuras propias y consensuadas entre el alumnado, llegando en algunos casos a generar proyectos de radios para el recreo. Esto, sin duda permite, a través del conocimiento, reflexionar sobre lo que se desea transmitir a la hora de una selección musical, tanto para el objetivo del grupo como para pensar sobre lo que recibimos de los medios de difusión.

Otro aspecto del trabajo es la comparación entre los productos musicales y las cualidades de ellos, teniendo en cuenta los sellos discográficos y los grupos (empresas) multimedia que se

encuentran detrás de cada uno de esos productos. Aquí ahondamos en la apreciación del estilo musical para comparar e intentar agrupar artistas semejantes. Esto permite posteriormente revisar la secuencia temporal de aparición de determinados grupos y solistas, y, teniendo en cuenta los grupos empresariales que sustentan su actividad, comprobar cómo se produce la disputa por los diferentes fragmentos del mercado musical.

El estudio de estos estilos musicales permite retomar ese mercado actual en relación a las músicas menos cercanas al alumnado y aquí introducir el conocimiento de músicas de otras épocas y otras culturas poniendo énfasis en el valor cultural de este producto. Es decir, distinguir como en determinadas épocas “consumir” cierto tipo de música era lo actual versus lo anticuado (ópera francesa y ópera italiana; estilo galante y estilo barroco, etc.) y también como la práctica de ciertas músicas tradicionales conllevan una fuerte carga de magia o mítica para el pueblo que las practica y constituyen un elemento de distinción de esa cultura.

El otro centro de atención en relación **influencia en el consumo** es el estudio del significado de la música a partir de los valores que se la asocia en los relatos y la publicidad audiovisual. En este aspecto se trabaja en la percepción y análisis de los mensajes publicitarios y de determinadas escenas cinematográficas, para establecer la existencia de determinados tópicos y con ello luego musicalizar escenas teatrales, re-musicalizar fragmentos de películas o realizar Jingles publicitarios. Es evidente que no es muy complejo establecer una relación entre estos tópicos musicales más o menos actuales y la historia de la ópera o la música instrumental de los siglos XVIII, XIX y XX. De forma a abordar el significado musical dentro del desarrollo de la música occidental y su utilización en el mercado sonoro actual.

En cuanto a lo que Cansado González define como **consumo privado y política de consumo**, un apartado fundamental que la asignatura de música debe abordar es el problema de la propiedad intelectual y el mercado de la música. Además de los debates y concienciación posibles sobre el respeto al autor musical, en estos momentos es un buen punto de partida ahondar en los usos intertextuales que se producen en la música popular urbana actual, especialmente en las citas que introducen los DJs o Rappers. Como sabemos esto no es solo un fenómeno actual por lo tanto entiendo muy pertinente orientar este trabajo también

hacia la evolución del concepto de autor en la cultura occidental y su presencia (o no presencia) en las músicas tradicionales.

Este punto ha resultado en estos años de especial interés para el alumnado del Máster, dado que los diferentes puntos de vistas sobre el concepto de autor y los derechos legales (incluidos los conflictos de la SGAE [Sociedad General de Autores y Editores]) han dado pie en cada sesión a enfoques relativamente diferentes de este punto en relación al momento actual y al pasado. Por ello también ha sido fructífero su traslado a las aulas de los institutos, especialmente en los adolescentes de cuarto curso de la ESO donde en Asturias la asignatura de música es optativa.

Por último creo que no es necesario ahondar en como todo esto que se ha comentado muy sucintamente hasta aquí conduce a tomar conciencia por parte del alumnado, especialmente el de ESO y bachillerato, de las posibilidades que individual y grupalmente tiene los consumidores de **influir en el mercado** de la música. Al fin y al cabo lo que se pretende es formar un consumidor responsable a partir de:

- generar un conocimiento del mercado de la música actual y sus antecedentes,
- despertar la inquietud por una escucha activa y crítica,
- reconocer los valores culturales que se asocian a las diferentes expresiones de la música actual y del pasado,
- identificar conscientemente los elementos musicales y culturales que conforman el gusto personal y el de otros individuos o grupos de su entorno,
- asumir que el valor cognitivo de la música va siempre unido a la fruición personal que generan en nosotros sus aspectos expresivos y/o lúdicos.

Este último objetivo descrito es el que nos conduce al segundo eje rector de la asignatura “Complemento de formación...” del Máster y su posterior traslación a la educación secundaria. Me refiero al desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes a partir de la clase de música.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad

para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer; Salovey, 1997: 5).

Para realizar la exposición de estas habilidades en relación a la educación musical, nos valdremos de la descripción que realizan Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extremera Pacheco en su artículo sobre “La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey” (2005):

La percepción emocional

“La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas conllevan” (Fernández Berrocal; Extremera Pacheco, 2005: 69).

La necesidad de un orden expositivo hace que presente ahora aspectos del significado musical que son complementarios y, necesariamente, deben coincidir temporalmente con algunos apartados tratados en las páginas precedentes. Pero esto es necesario ya que aquí abordaremos aspectos de estos conocimientos desde una perspectiva diferente. En este sentido un primer aspecto que ahora es necesario poner de relieve es el de la interpretación musical, especialmente el relacionado con el uso de la voz y el cuerpo. Como introducción se propone al alumnado realizar en clase una breve historia de la música occidental a partir del uso de la voz y de los instrumentos Orff con los que se cuente en clase o cotidiáfonos. La inclusión de estos instrumentos y lo que denomino esquemas estilísticos es para hacer menos dificultoso la introducción del uso de la voz y la expresión corporal en el aula, ya que por lo general el alumnado de ESO no ha realizado actividades de este tipo en las aulas del instituto.

Esos esquemas estilísticos pueden ser melodías modales interpretadas monódicamente y luego homofónicamente superponiendo cuartas y quintas, realización de cánones, melodías con acompañamiento de bajo albertiano, etc. En ellos se busca introducir, en la medida de lo posible, la palabra cantada con el fin de lograr ese paulatino acostumbramiento a cantar o entonar en clase. También se van introduciendo pequeños movimientos, primero sentado y luego de pie que acompañan el ritmo o la descripción verbal a la manera de una lengua de símbolos

gestuales. La finalidad de esta tarea es la de lograr que el trabajo con la voz y el gesto lleve al alumnado a poder expresar a través de la entonación, el ritmo y la gestualización (o caracterización) diferentes sentidos de frases verbales. Esto, a su vez, permitirá reflexionar sobre la forma de expresar las emociones y la efectividad de la misma, teniendo en cuenta los criterios propios de elaboración del mensaje y la interpretación del mismo que hace el resto de compañeros. Aquí se insiste en la necesidad del uso tanto de la voz hablada como de la voz cantada y de no descuidar la postura y gesto corporal. Además luego se comparan algunos resultados con canciones de la música popular urbana que conozcan los alumnos, preferentemente a partir de algún videoclip, haciendo hincapié en la credibilidad de ciertos gestos y expresiones.

La facilitación o asimilación emocional

“La facilitación o asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante” (Fernández Berrocal; Extremera Pacheco, 2005: 69).

Esta propiedad está íntimamente ligada a la formación musical. La percepción auditiva, el reconocimiento de motivos, temas, formas y texturas involucra el sistema cognitivo y los sentimientos que todo ello despierta en nosotros. Algo semejante sucede cuando nos referimos a la interpretación y la creación musical. Para atender a esta habilidad es importante que el alumnado del Máster revise los diferentes procesos cognitivos que se producen o pueden producirse en la práctica musical. Es necesario, a la vez que complejo, que estos músicos con formación superior analicen los diferentes razonamientos que guían sus decisiones interpretativas y creativas, para que con ello se acerquen a la práctica musical en el aula no solo como un ejercicio lúdico expresivo, sino como un verdadero proceso de conformación y manifestación de la inteligencia emocional. Aunque no se pretende desarrollar una teorización sobre esta observación de la práctica, si se busca que esas apreciaciones permitan llamar la atención al alumnado de ESO y Bachillerato sobre los diferentes problemas y pruebas de razonamiento a las que se enfrentan en la clase de música. En este sentido nunca es suficiente insistir en la necesidad

de desarrollar la creación musical en el aula a partir de la improvisación controlada y los estímulos visuales, verbales o sonoros. Conocer las técnicas de improvisación y de creación sonora grupal es un fundamento sobre el cual pongo mucho énfasis ya que su presencia en cada una de las unidades didácticas es fundamental para fomentar el desarrollo de un razonamiento que tenga en cuenta las emociones.

Otro aspecto que hace a esta habilidad estar en la representación en el plano o en el espacio de formas y texturas musicales, teniendo en cuenta la importancia de esa combinación entre la resolución de forma abstracta, a través del gesto corporal y expresándola gráficamente en un soporte fijo. Tampoco debemos olvidar todos los aspectos relacionados con el cálculo o las matemáticas y la música, así como la presencia de la prosodia en las actividades del aula de música, tal como ya lo hemos comentado. También es de relevancia estimular la expresión pictórica a partir de determinados estímulos musicales, no solo para generar la expresión visual, sino con el fin de luego conceptualizar y examinar esa experiencia.

La comprensión emocional

“La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones” (Fernández Berrocal; Extremera Pacheco, 2005: 70).

Es evidente que el desarrollo de la capacidad de reconocer un repertorio de emociones está íntimamente ligado a la expresión musical. Aunque aquí se otorga mayor peso al significado musical desde la percepción sonora. El reconocimiento de iconos, índices y símbolos sonoros y, por ende, la relación del sonido con un significante expresivo condicionado por el propio discurso artístico y, fundamentalmente, por el contexto cultural, constituye una labor fundamental en este apartado. Aquí tomamos como referencia los trabajos de Philipp Tagg y Eero Tarasti, para ahondar en las propuestas audiovisuales y estrictamente musicales. Un apartado especial tiene el trabajo con software para la manipulación sonora (tipo Audacity) para generar fragmentos musicales con un determinado fin expresivo/emocional. Este trabajo se centra, especialmente, en la realización o recreación de paisajes sonoros o

situaciones sonoras imaginarias, con el fin de que el alumnado sea capaz de elaborar y modificar procesos expresivos a partir de diferentes centros de interés.

La regulación emocional

“La regulación emocional es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas” (Fernández Berrocal; Extremera Pacheco, 2005: 71).

Este campo es de una aplicación permanente en las propuestas metodológicas para las asignaturas de música en la ESO y Bachillerato, a partir de formar al alumnado del máster en algunas técnicas de trabajo grupal y en el trabajo por proyecto, colaborativo y cooperativo. Esta dinámica debe dejar de lado el simple trabajo grupal fuera de las horas de clase, para centrarse en un trabajo donde se busque y consiga la mayor implicación posible del alumnado. Para ello es imprescindible siempre, como se ha comentado hasta aquí, partir de las inquietudes del alumnado y las posibilidades de espacio y tiempo de trabajo con el cual se cuenta en el aula. Ya que la permanente excusa de que si se realizan tareas participativas en el aula no queda tiempo para dar los contenidos de la asignatura, queda desactivada con los ejes y líneas de trabajo presentadas aquí, al asumir como propios muchos contenidos que en las aulas visitadas se percibían exógenos o transversales.

Conclusiones

De estos cuatro años de experiencia se puede afirmar que a el 95% del alumnado del Máster de la especialidad estos enfoques les han resultado motivadores y han intentado llevarlo a cabo en sus prácticas, tanto en el aula de la universidad como en las aulas de los institutos. De ellos un 25 % (Aprox.) los dejó de lado en sus prácticas por encontrarlos muy difícil de llevar adelante. Aunque en todos los casos se alegó que el problema residía en la estructura de clase que tenía el tutor del centro, la realidad es que con un mismo tutor se han dado casos en los que se ha aplicado y otros que ha desistido. El resto del alumnado, no solo lo llevó adelante con sus grupos de trabajo sino que desarrollaron estudios e investigaciones

en alguna de estas líneas para sus trabajos de Fin de Máster con diferentes tutores universitarios. Claramente esta decisión está ligada a la buena recepción que tuvieron sus propuestas por parte del alumnado de ESO y Bachillerato. Esto haría pensar que la elección de contenidos y de las metodologías de aula motivadas por el seguimiento de estas líneas de trabajo, han tenido una muy buena recepción entre los adolescentes. Aunque esto pueda ser una parte de la verdad, lo cierto es que este proyecto cuenta con el beneficio de ser, casi siempre, una novedad en el aula de música del instituto y de estar desarrollado en condiciones de trabajo muy específicas que permiten prever un número importante de variables que se pueden dar en el aula. Por ello, consideramos que esto es solo un punto de partida que se debe enriquecer con nuevas propuestas y la obtención y discusión de nuevos resultados.

Bibliografía

- Abad Morales, L. A. (2003). *Mito e industria cultural*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Fiske, J. (1991). *Television Culture*. Londres: Routledge.
- Fernández Berrocal, P.; Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 19, 3 (2005) 63-72.
- Fraser, P. (2010). *Teaching music video*. Londres: BFI.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F.: Grijalbo.
- Gertrudix, M. (2009). La música como objeto cultural de red. *Actas nº A1: SIC: Imágenes y Cultura en los Medios de Comunicación*. Madrid: Icono 14 (2009) 15-24.
- Giraldez, A. (Coord.) (2010). *Música: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez Pérez, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- Mayer J. D.; Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey; D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- Meyer, L. (2000). *El estilo en la música: Teoría musical, historia e ideología*. Madrid: Pirámide.
- Morduchowicz, R. (2001). *A mí la tele me enseña muchas cosas*. Buenos Aires: Paidós.
- Oriol de Alarcón, N. M. (2005). Educación estética y artística. En J. Ruiz Berrio (Coord.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, 521-548.

Universidad Complutense: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Pujol Vilallonga, R. M^a (1999). Un proceso metodológico para la ambientalización curricular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ponencia presentada al Seminario Nacional de Educación Ambiental y Universidad, organizado por la Oficina Eco-Campus de la Universidad Autónoma de Madrid y el Ministerio de Medio Ambiente. Valsain. Segovia.

Rodríguez Cordero, D. F. (2010). Retos en la formación del músico como pedagogo. Una mirada desde la Universidad de las Artes. *Arte y Movimiento*, 2, Junio (2010) 17-30.

Sedeño, A. (2002). Música e imagen en el aula. *Revista Comunicar*, 18 (2002) 137-142.

Rivera Camino, J.; Arellano Cueva, R.; Molero Ayala, V. M. (2000). *Conducta del consumidor. Estrategias y tácticas aplicadas al marketing*. Madrid: Esic.

¹ ***Music content between the cross and the specific***

Recibido: 06/10/2014

Aceptado: 13/10/2014

² Doctor.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: jrogas@uniovi.es