



VOL.28, Nº1 (Marzo, 2024))

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

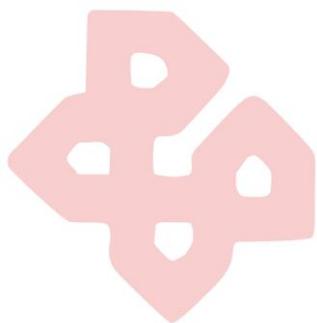
DOI: 10.30827/profesorado. v28i1.29489

Fecha de recepción: 23/11/2023

Fecha de aceptación: 01/03/2024

LA ENSEÑANZA DE LA FORMA MUSICAL A TRAVÉS DE LA AUDICIÓN ACTIVA: EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

The teaching of musical form through active listening: Evaluation of a proposal for teacher training



Marta Martínez-Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid

E-mail;

marta.martinezr@uam.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0003-0675-7752>

Resumen:

La audición desde un enfoque activo permite trabajar los elementos musicales de una forma más consciente, siendo la forma musical, un elemento complejo de trabajar en los primeros cursos de la Educación Primaria. Dado que, cuando se escucha una obra, no se puede percibir su estructura debido a que ocurre en el transcurso del tiempo. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones que tienen futuros docentes del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria sobre los conocimientos adquiridos y la valoración de la práctica educativa La Forma Musical a través de la Audición Activa. Para ello, se ha llevado a cabo una evaluación de programas a través de un cuestionario ad hoc, aplicado a una muestra de 127 estudiantes. Los



resultados indican que la mayoría de los alumnos entienden el concepto de forma musical y los tipos de formas básicas, pero se sienten menos competentes para su reconocimiento. Se obtienen buenas valoraciones de la práctica donde destacan el uso de paisajes de aprendizaje. Se concluye que es necesario generar prácticas educativas que proporcionen herramientas a los futuros docentes para crear recursos didácticos musicales con una aplicación real en el aula.

Palabras clave: audición musical activa; formación inicial de docentes; educación musical; paisajes de aprendizaje.

Abstract:

Listening from an active approach allows to work on musical elements from a conscious perspective, being the musical form a complex element to work on in the first years of Primary Education. Therefore, when listening to a musical piece, its structure cannot be perceived due to it happens in the course of time. The aim of this research is to analyse the perceptions of future teachers of the Double Degree in Early Childhood Education and Primary Education at the Institution 1 about the knowledge acquired and the assessment of the educational practice of The Musical Form through Active Listening. To this end, a programme evaluation was carried out using an ad hoc questionnaire, applied to a sample of 127 students. The results indicate that most of the students understand the concept of musical form and the basic types of forms, but feel less competent in recognising them. Good evaluations of the practice are obtained, where the use of learning landscapes stands out. It is concluded that it is necessary to generate educational practices that provide future teachers with tools to create musical didactic resources with a real application in the classroom.

Key Words: active music listening; initial teacher training; music education; learning landscape.

1. Introducción

La asignatura de Música sigue manteniendo en el currículo actual su condición binaria y compartida con la Educación Plástica y Visual para conformar el Área de Educación Artística. También es compartida la carga lectiva, lo que provoca que las horas de docencia de Música y Danza sean escasas, como ya sucedía en la anterior normativa (Martínez-Rodríguez, 2021), por lo que, para rentabilizar el tiempo y dar cumplimiento a los contenidos del marco legislativo (Real Decreto 157/2022), el profesor de música debe organizarlo del mejor modo posible. Una buena forma de abordar cualquier sesión de música y trabajar todos los saberes básicos relacionados con los bloques del currículo en la Educación Primaria son las rutinas musicales, entendidas como las partes en las que se organiza y divide una sesión de música (Cotterell, 2021). En toda clase de música la audición se constituye como un aspecto clave, ya que toda experiencia musical tiene incorporada la audición: cuando se canta, cuando se realizan actividades de movimiento, de interpretación o incluso en la enseñanza del lenguaje musical, por lo que la audición se constituye como un eje fundamental para trabajar todos los ámbitos y apartados que integran el currículo (de la Ossa, 2015; Loane, 1984). Además, la audición desde un enfoque activo nos permite trabajar los elementos musicales de forma más consciente (Garmendia, 1981). Uno de los elementos musicales difíciles de trabajar en los primeros cursos de la Educación Primaria es la forma musical, ya que, cuando se escucha una obra no se

puede percibir su estructura dado que la percepción musical ocurre en el transcurso del tiempo (Wuytack y Boal-Palheiros, 2009).

En los últimos años son varias las investigaciones que han trabajado la audición en la Educación Primaria. Desde trabajos que analizan los tipos de enfoques didácticos que utiliza el alumnado ante la audición de una pieza musical (Vidulin et al., 2022), hasta otros que implementan programas de educación musical utilizando las TAC para el desarrollo de la competencia de la audición (Hernández-Bravo et al., 2016; Innocenti et al., 2019). Por otro lado, existen estudios realizados a docentes de música sobre la frecuencia con la que realizan audiciones en el aula y sus competencias para llevar a cabo actividades de escucha musical (Svalina y Sukop, 2021). También se han desarrollado proyectos educativos para trabajar la escucha activa y mejorar su percepción auditiva (Hurtado-Soler et al., 2020), incluso una investigación con futuros docentes, donde después de ser sometidos a un entrenamiento auditivo, concluyó que la mayor parte fueron capaces de reconocer formas musicales (Sarffson y Vela, 2021). Pero no se encuentran investigaciones específicas que planten como los docentes pueden trabajar la enseñanza de la forma musical a través de la audición activa en la Educación Primaria.

1.1. Las rutinas musicales y la audición activa

El hábito es una rutina de comportamiento que se repite regularmente, y a través de la repetición y la práctica, es posible generar y mantener nuevos procesos en los que se crean nuevos mecanismos de respuesta (Chen et al., 2020). En la formación del hábito, la rutina es un componente esencial. Por ello, las rutinas de aprendizaje son buenos activos para los estudiantes, ya que les ayudan a lograr el dominio en áreas de especialización, y ejercen influencias significativas sobre el aprendizaje y su propio desarrollo (Chan et al., 2018). Las rutinas de aprendizaje se definen como patrones liderados y dirigidos por el docente para organizar y gestionar el aprendizaje de los estudiantes (Dietz et al., 2007). Esta forma de organizar el aprendizaje es muy utilizada en edades tempranas (Loizou y Demetriou, 2019), y, en la etapa de Educación Primaria, se considera que la forma en la que el docente establece rutinas de aprendizaje tiene más influencia en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes que la medida en que estos pueden considerar inicialmente un contenido atractivo (Cotterell, 2021). Sobre esta base se plantea la idea de las rutinas musicales como las partes en las que se organiza y divide una clase de música.

La necesidad de estructurar una sesión de música también se observa en muchos de los métodos desarrollados por los grandes pedagogos musicales del Siglo XX. A pesar del enfoque y las especificidades de cada método, todos ellos buscan desarrollar una metodología integral para la enseñanza de la música, y las rutinas nos permiten trabajar en la consecución de una formación musical completa. A continuación (Figura 1), se presenta un posible modo de como estructurar una sesión musical en la Educación Primaria basada en los aportes de los pedagogos musicales (Willems, Dalcroze, Martenot, Kodaly, Orff, Suzuki, etc.) que revolucionaron la enseñanza de la música, principalmente en el nivel inicial, en todo el mundo

occidental (Hemsey de Gainza, 2011). Se plantea una sesión estructura en rutinas que se pueden ir intercalando a lo largo de una clase. Estas rutinas deben ser más rigurosas en los primeros cursos y se pueden ir flexibilizando a medida que los alumnos van avanzando en la etapa educativa. No es imprescindible utilizar todas ellas en la misma sesión, pero sí es aconsejable que todas estén presentes en una unidad didáctica completa.



Figura 1. Metodología basada en rutinas en la asignatura de Música.
Fuente: Elaboración propia

Dentro de estas rutinas, la audición se establece como una práctica común en muchas de las metodologías para la enseñanza de la música, porque la música apela directamente al sentido del oído, que es su receptor natural (Munar et al., 2022). Esta idea también se refuerza con la afirmación de autores como Elliot (1995) o Small (1998), de que la música tiene que comenzarse por experimentarse y luego racionalizarse.

En el ámbito de la pedagogía musical existen diferentes clasificaciones en relación con el modo que tenemos de escuchar. El método Willems da gran importancia al desarrollo del oído musical y define la audición como escuchar, recibir y entender los sonidos de la imaginación y clasifica la audición musical en: sensorial, afectiva y mental (Willems, 2001). Ante las distintas maneras de enfocar el aprendizaje de la escucha, Copland (1992) establece tres planos de audición: el sensual, el expresivo y el puramente musical. El plano sensual es el que oímos música sin pensar, ni analizarla. El plano expresivo, es el que afecta a nuestras emociones y que expresa nuestros estados de ánimo, y finalmente el puramente musical, ya que es capaz de analizar los ritmos, melodías, armonía, etc., de forma consciente (citado en López y Nadal, 2018). En la misma línea, Schaeffer establece cuatro tipos de escuchas: 1. Escuchar, interesarse por algo auditivamente. 2. Oír, es percibir con el oído, y se corresponde a una actitud más activa. 3. Entender, tener la intención y 4. Comprender, que tiene una doble relación con escuchar y entender (2003, p. 62). En este sentido, la significación de la música no viene por el conocimiento de los signos que la representan, sino por la comprensión. Los nuevos compositores y pedagogos también consideran que las personas estamos escuchando continuamente pero no siempre de forma efectiva.

Todos estos enfoques tienen como denominador común la elaboración de clasificaciones que parten desde una escucha más fisiológica y menos conscientes hacia una escucha que se realiza de forma consciente y analítica. También destaca la diferenciación que establecen entre el concepto de oír, entendido mayoritariamente como un acto de respuesta fisiológica, y el de escuchar en donde se establece una clara intencionalidad. A este análisis sobre el concepto de la escucha, se suma la aportación de nuevos compositores y pedagogos musicales, como Schafer que distingue entre: 1. Escucha focalizada, aquella escucha consciente que se centra en

unos sonidos determinados y 2. Escucha periférica, en la que no se presta atención a aquello que se está escuchando (p. 11-12). Por su parte, Delalande (1995) diferencia entre dos tipos de escucha: 1. Escucha especializada, donde propone la escucha motivada donde considera que plantear al alumnado elaborar sus producciones será la mejor manera de que aprenda a escuchar (p. 61-62), y la 2. Escucha creativa, que es aquella que realiza cada individuo a lo que escucha en función de sus intereses (p. 67-68).

Por lo tanto, para conseguir trabajar la audición se tienen que trabajar desde el concepto de la escucha y abordar diferentes formas de percepción. Aspectos como la discriminación auditiva, la audición activa y la memoria comprensiva, son cuestiones fundamentales en el aprendizaje de la música y también de cualquier materia (Garmendia, 1981; Schafer, 2006). En esta línea, Martenot (1993), defiende la necesidad de trabajar la atención auditiva a través de la escucha activa, desarrollar la audición interior a través de la memoria musical, para lograr el pensamiento musical. La metodología de la audición musical activa fue desarrollada por Wuytack en 1971 para enseñar a escuchar música clásica a niños y jóvenes sin formación musical. Este método requiere la participación física y mental del oyente antes y durante la audición intencional y focalizada, y utiliza la percepción visual para mejorar la percepción musical (Wuytack y Boal-Palheiros, 2009). Este apoyo visual, que recibió el nombre de musicograma, fue una de las aportaciones más relevantes del autor, que supuso un nuevo modo de entender la audición activa mediante la visualización de la audición (Boal-Palheiros y Wuytack, 2006). Además, la audición musical activa también permite trabajar elementos musicales de forma más consciente (Garmendia, 1981; Wuytack y Schollaert, 1977), siendo una metodología que permite adaptar el nivel a todos los cursos de la etapa.

1.2. La enseñanza de la forma musical a través de la imagen y las narraciones musicales

La forma es un elemento musical difícil de trabajar en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria, ya que cuando se realiza la audición de una obra no se puede percibir su estructura, puesto que esta solo se aprecia en el transcurso del tiempo. Por lo tanto, la percepción de la forma musical únicamente se puede entender tras la escucha de la obra musical. Al contrario que sucede con las artes visuales que “se presentan en el espacio y su percepción visual completa tiene lugar en un determinado momento” (Wuytack y Boal-Palheiros, 2009, p. 45). Por este motivo Wuytack y Boal-Palheiros (2009) argumentan que la percepción visual puede ser usada para apoyar la percepción de la estructura y totalidad de la música. En la misma línea, de la Ossa (2016) defiende que el lenguaje plástico o las imágenes pueden contribuir a generar un ambiente propicio para escuchar música. Además, afirma que “los gráficos, partituras, musicogramas, dibujos, esquemas y diseños nos permiten atraer a nuestros alumnos por medio de la visión, la observación de las estructuras formales de la música y seguir el paso del tiempo a través de ellos” (de la Ossa, 2015, p. 7). Este autor sostiene que la imagen nos ayuda a trabajar las

estructuras formales de la música y que los recursos visuales, a modo de apoyo, ayudan al alumnado a seguir el paso del tiempo musical a través de ellos.

Diversos estudios se apoyan en la imagen para facilitar la enseñanza de la música, como la investigación desarrollada por Merzero et al. (2018) donde se trabaja la audición basada en imágenes para su posterior interpretación vocal, y se concluye que la ejecución de la mayoría de los alumnos mejora y que las imágenes también ayudan a mejorar la concentración para la interpretación musical. Además, la disciplina plástica también se utiliza en trabajos que ofrecen estrategias alternativas para visualizar una partitura musical y presentan soluciones visuales a conceptos musicales de cierta complejidad (Malvano, 2023). Incluso existen investigaciones que desarrollan herramientas para enseñar principios de percepción auditiva apoyándose en grafías (Ng y Schutz, 2017). También existen trabajos que abordan la audición activa a través del movimiento corporal (Montoro, 2004) o el uso de música de bandas sonoras (Hernández-Bravo et al., 2011), y otros que defienden la audición activa como uno de los ejes de la pedagogía de las músicas populares urbanas (García-Peinazo, 2017). Estas investigaciones muestran los beneficios de trabajar la audición a través de la escucha activa basada en imágenes y otros elementos.

Por otro lado, Lizaso y Cremades (2017) defienden que la narración musical, que consiste en la narración de una historia a partir de una música descriptiva o programática, supone una herramienta útil para la audición. Sobre la base de estos referentes teóricos que relacionan la audición con la imagen y el texto se desarrolla la propuesta educativa *La Forma Musical a través de la Audición Activa* donde futuros docentes deben profundizar en los horizontes expresivos de una obra de música para crear un recurso didáctico.

1.3. Práctica Educativa: *La Forma Musical a través de la Audición Activa*

La práctica educativa se diseñó para los alumnos del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Esta práctica se desarrolló dentro de la asignatura Música en Primaria (9 ECTS) y tuvo una doble finalidad: enseñar a los alumnos el concepto de forma musical y el reconocimiento de formas musicales y, por otro lado, ofrecer las pautas para que el alumnado crease un recurso didáctico para trabajar la forma musical a través de la audición activa en el 1º ciclo de Educación Primaria. Se propuso utilizar música clásica para la creación del recurso didáctico ya que, en muchos casos, la música que los niños escuchen en el colegio será la única alternativa a la música comercial, que consumen de forma más generalizada (Charvert, 2010). Entendiendo en este trabajo la música clásica según la tradición musical academicista occidental (Burkholder et al., 2009).

Para llevar a cabo la práctica se comenzó con una sesión donde se explicó al alumnado el concepto de forma musical, los tipos de formas musicales simples (binaria, ternaria, Rondó...) y compuestas (sonata, sinfonía, concierto y ópera) y los principios estructurales de la forma musical, es decir, las maneras en las que las

secciones de una composición pueden relacionarse entre sí (repetición exacta, repetición por variaciones, desarrollo y contraste). Se comenzó trabajando el reconocimiento de la forma en canciones infantiles, tanto en partitura como auditivamente, ya que el texto presente en las canciones infantiles es un elemento que ayuda a identificar las secciones de la forma. Se utilizaron algunas canciones infantiles como *Donde vas Alfonso XII*, *Tengo una muñeca vestida de azul* o *Pajarito que cantas*. Posteriormente, se trabajó el reconocimiento auditivo de la forma en obras instrumentales de música clásica. Se seleccionaron composiciones cortas, de música programática, y que tuvieran secciones claras de repetición y contraste. Las audiciones que se trabajaron fueron *El Cascanueces Op. 71a: No. 7*, *Danza de los mirlitones* de Tchaikovsky, la *Marcha turca* de Beethoven, el *Vals del minuto* de Chopin y *Fósiles* de Saint Saëns.

Se utilizó una metodología de trabajo cooperativo y se crearon 12 grupos de trabajo en cada clase. La evaluación de la práctica se llevó a cabo a través de una hoja de registro para valorar estándares de evaluación -compartidos también con el alumnado- sobre el trabajo y la exposición de cada grupo.

Las directrices para la realización del trabajo que se dieron a los alumnos fueron:

- 1 Selecciona una audición de música clásica (entre 1' y 3'). Las audiciones de música programática y descriptiva son más adecuadas para esta práctica.
- 2 Analiza la forma musical de esa audición.
- 3 Crea un cuento apoyado en ilustraciones (no más de 6).
- 4 Elige algunas de las ilustraciones para relacionarlas con las secciones que configuran la forma musical de la audición. Estas ilustraciones se irán mostrando durante la audición activa (la parte A y sus repeticiones siempre deben tener la misma ilustración en el cuento, que será diferente a otras imágenes que se asocien a partes contrastantes de la audición B, C...).
- 5 Busca información sobre el compositor de la audición y adáptala para 1º ciclo de Educación Primaria.
- 6 Crea un genial.ly con los siguientes apartados: Portada, Menú, El cuento, La audición, La forma musical, El compositor.

Se solicitó que la práctica se elabore a través del software Genially para crear a su vez un paisaje de aprendizaje. Este software permite crear presentaciones animadas e interactivas, por lo que es un soporte ideal para crear paisajes de aprendizaje, que fomentan la autonomía, motivación e imaginación del alumnado (Poyatos, 2019). Los paisajes de aprendizaje son una herramienta pedagógica que combina las inteligencias múltiples (Gardner, 1987) y la taxonomía de Bloom (Bloom, 1971), y permite crear escenarios educativos personalizados combinando actividades

de comprensión con mundos simbólicos que fomentan y aprovechan la imaginación del alumno para su aprendizaje (Fernández et al., 2018).

De esta propuesta educativa derivó el objetivo general de este trabajo, que es analizar las percepciones que tienen los futuros docentes de Educación Primaria sobre los conocimientos adquiridos y la valoración que realizan sobre la práctica educativa La Forma Musical a través de la Audición Activa, que se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- 1 Conocer si consideran que han adquirido conocimientos sobre el concepto de forma musical y se sienten competentes para su reconocimiento visual y auditivo.
- 2 Conocer si la metodología de trabajo utilizada y la propuesta resultaron atractivas.
- 3 Conocer la utilidad educativa que consideran que tiene el recurso didáctico que han creado.

2. Método

2.1. Diseño

La metodología que sigue esta investigación está basada en la evaluación de programas (Bausela, 2003; Pérez, 2000, 2015; Tejedor, 2000). Se trata de una metodología evaluativa ligada a las intervenciones educativas y al análisis sobre la formación. A través de esta metodología, se plantea una exigencia en la planificación de la propia evaluación que pretende analizar los puntos fuertes y aspectos de mejora (Pérez, 2015). De esta forma, se persigue dar pie a reflexiones posteriores partiendo de las evidencias obtenidas. En esta investigación, se ha aplicado a una práctica educativa realizada en el Doble Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria y se plantea desde un enfoque descriptivo y no experimental, a través de un cuestionario ad hoc para la recogida de los datos (Tejedor, 2000). Este cuestionario busca valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa con la finalidad de tomar decisiones de progreso. Este tipo de evaluación se corresponde con la Evaluación de Producto según los tipos de evaluación del modelo que proponen Stfufellbeam y Shinkfield (1987 citado en Bausela, 2003).

2.2. Muestra

La población de este estudio han sido los estudiantes matriculados en la asignatura Música en Primaria del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Esta asignatura es obligatoria dentro del plan de estudios del grado. El proceso de selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico incidental y se seleccionó a aquellos grupos de alumnos en los que se impartía docencia (Bisquerra, 2004). El único criterio de exclusión fue la no realización del

cuestionario tras la realización de la práctica. La muestra resultante fue de $n = 127$ futuros docentes, lo que supuso un porcentaje de datos perdidos del 8,63%.

Tabla 1
Datos de la muestra.

	POBLACION	MUESTRA FINAL
Grupo 1	72	64
Grupo 2	67	63
Total	139	127

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, solo el 1,57% de la muestra poseía una titulación oficial de Música.

2.3. Instrumento

Para la recogida de información se creó el cuestionario “Percepciones sobre la práctica La Forma Musical a través de la Audición Activa” diseñado ad hoc que se articuló con relación a 3 bloques: B1. Forma musical: concepto y reconocimiento, B2. Evaluación de la práctica y B3. Utilidad del recurso didáctico. Se elaboraron un total de 16 ítems distribuidos del siguiente modo: B1 (1-7) B2 (8-12) y B3 (13-16) que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2
Estructura del cuestionario.

BLOQUE 1. FORMA MUSICAL: CONCEPTO Y RECONOCIMIENTO
1.1. He entendido el concepto de forma musical.
1.2. He interiorizado cuales son los principios estructurales de la forma musical.
1.3. Conozco los tipos de formas que puede tener una canción infantil.
1.4. Se reconocer las secciones de repetición, contraste y variación en la partitura de una canción infantil.
1.5. Se reconocer auditivamente el tipo de forma que tiene una canción infantil
1.6. Se reconocer auditivamente el tipo de forma que tiene una composición de música clásica sencilla.
1.7. He entendido el concepto de la audición activa
BLOQUE 2. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA
2.8. La práctica me ha enseñado como se pueden trabajar elementos de la música, como la forma musical, a través de la audición activa.
2.9. A través de esta práctica he aprendido tanto contenido musical como su didáctica.
2.10. La práctica me ha servido para perder el miedo a trabajar con música clásica en mi futura docencia.
2.11. La metodología de trabajo cooperativo me pareció adecuada para desarrollar el recurso didáctico.
2.12. La práctica me ha permitido mejorar mis habilidades en la creación de paisajes de aprendizaje.

BLOQUE 3. UTILIDAD DEL RECURSO DIDÁCTICO

- 3.13. El recurso didáctico creado puede ser aplicado directamente en el aula.
- 3.14. El paisaje de aprendizaje utilizado para crear el recurso didáctico es un soporte útil ya que permite combinar audio e imagen.
- 3.15. El recurso didáctico creado presenta interactividad para que también pueda ser utilizado por los alumnos.
- 3.16. El recurso didáctico creado puede ser compartido y utilizado por otros docentes.

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario utilizó ítems de escala tipo Likert de cinco valores, donde 1 equivalía a totalmente de acuerdo y 5 a totalmente en desacuerdo. Para su elaboración se tuvieron en cuenta los objetivos del estudio y fue validado por 5 docentes universitarios expertos en Educación Musical.

2.4. Procedimiento

Tras la realización de la práctica se administró el cuestionario de forma electrónica. Este se creó a través de una herramienta para la elaboración de cuestionarios *online* y se compartió con los alumnos en el Moodle de la asignatura. Los participantes fueron informados del propósito, confidencialidad y anonimato del trabajo, así como de la posibilidad de acceso a los resultados posteriormente. El tratamiento estadístico de los datos se sirvió de la traslación de los registros al programa informático *Microsoft Excel* y su posterior análisis en el programa *IBM SPSS 23.0*. (IBM Corp., 2013).

3. Resultados

A continuación, se describen los datos del estudio. Para ello, se han elaborado una serie de gráficos con el fin de facilitar la comprensión de los datos. Tras la realización de la práctica el 92,9% de los alumnos consideraron estar acuerdo o totalmente de acuerdo en haber entendido el concepto de forma musical, seguido de un 89,8% que consideraron conocer los tipos de formas que puede tener una canción infantil y un 84,3% los principios estructurales de la forma musical. El 32,3% indicaron estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo cuando se les preguntó si se consideraban competentes para reconocer las secciones de repetición, contraste y variación en la partitura de una canción infantil (Figura 2).

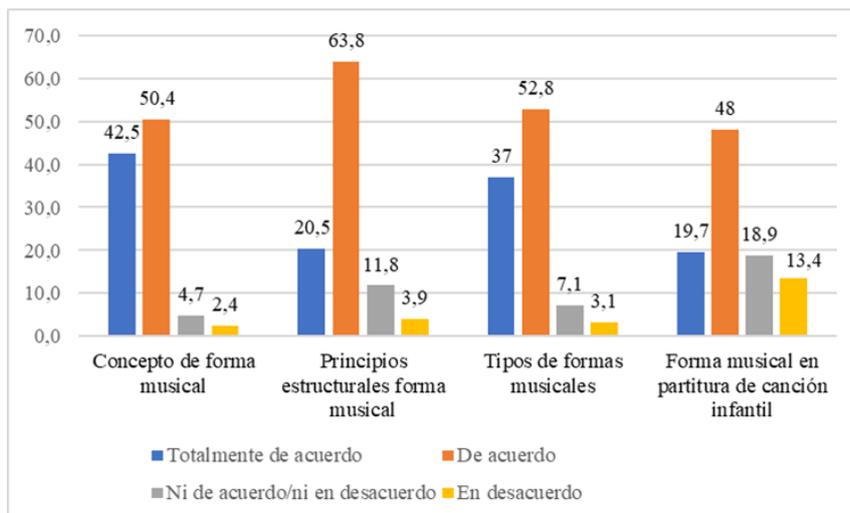


Figura 2. El concepto de forma musical y su reconocimiento.

Por otro lado, el reconocimiento auditivo presentó mayores dificultades de reconocimiento por parte de los futuros docentes como se puede observar en la Figura 3. Solo un 63% se sintieron totalmente o bastante capaces de reconocer auditivamente el tipo de forma que tiene una canción infantil. Además, este porcentaje aún es menor (53,5%), cuando se les preguntó sobre el reconocimiento auditivo de la forma musical en una composición de música clásica sencilla. Un porcentaje más elevado indicaron haber entendido el concepto de audición musical activa (69,7%).

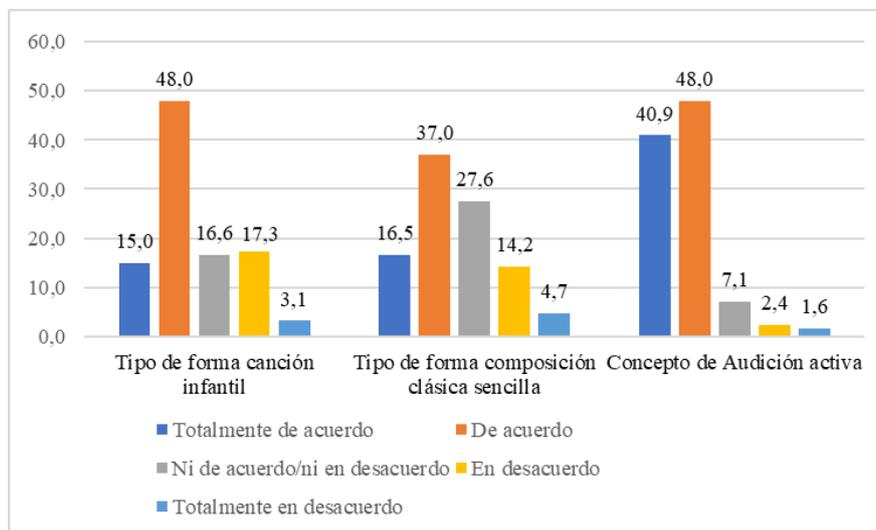


Figura 3. Reconocimiento auditivo de la forma musical y el concepto de audición activa.
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la valoración de la práctica educativa *La forma musical a través de la audición activa*, el 91,3% de los futuros docentes consideraron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en que la práctica les ha enseñado como se pueden trabajar elementos de la música, como la forma musical, a través de la audición activa. Con un porcentaje también bastante elevado, los alumnos indicaron que a través de la

práctica musical han aprendido tanto contenidos musicales como su didáctica (88,2%) y, en menor medida, consideraron que la práctica les ha servido para perder el miedo a trabajar con música clásica en su futura docencia (73,2%). El 93,7% señalan que están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la metodología de trabajo cooperativo les pareció adecuada para desarrollar el recurso didáctico y el 85,3% estiman que la práctica les ha permitido mejorar sus habilidades en la creación de paisajes de aprendizaje (Figura 4).

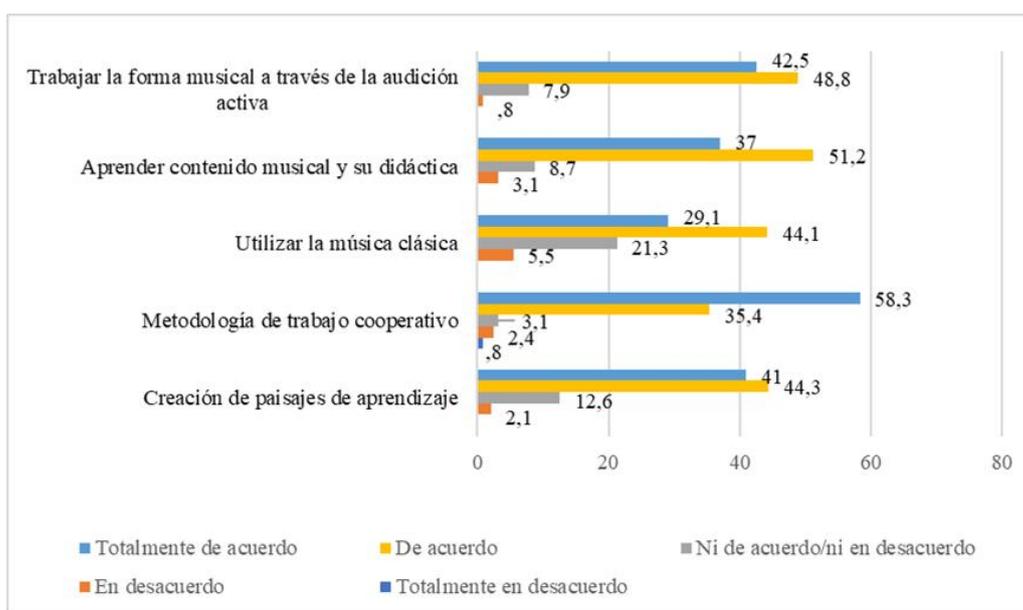


Figura 4. Valoración de la práctica educativa. La forma musical a través de la audición activa.
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los resultados sobre la utilidad del recurso didáctico indicaron que el 96,8% de los futuros docentes estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el recurso didáctico creado puede ser aplicado directamente en el aula, un 97,6% indicaron que el paisaje de aprendizaje utilizado para crear el recurso didáctico es un soporte útil ya que permite combinar audio e imagen. También en un 94,5% consideran que el recurso didáctico creado presente interactividad para que pueda ser utilizado directamente por los alumnos de primaria en el aula y que permite la posibilidad de que este sea compartido y utilizado por otros docentes (Figura 5).

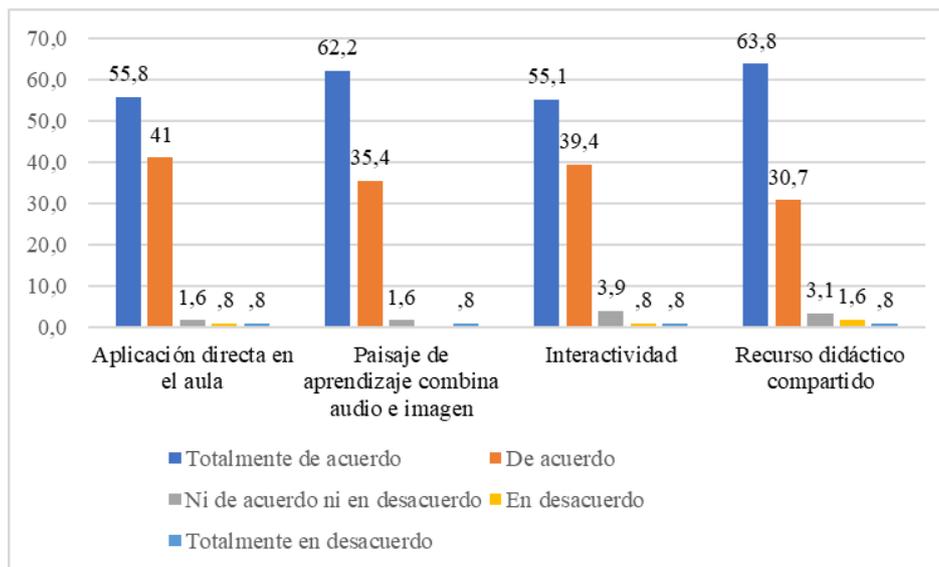


Figura 5. Utilidad del recurso didáctico creado.
Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

La audición musical es una actividad con infinitas posibilidades educativas en el aula, no sólo en la materia de música, sino en cualquier otra especialidad (Garmendia, 1981; Schafer, 2006). Por eso, es importante proporcionar a los futuros docentes herramientas que les permitan encontrar la manera de acercar la audición musical a sus futuros alumnos de una manera atractiva y útil. Sobre esta base se diseña la práctica educativa que plantea la enseñanza de la forma musical a través de la audición activa, que permite trabajar elementos musicales de forma más consciente (Wuytack y Schollaert, 1977).

Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los alumnos consideran haber entendido el concepto de forma musical, los principios estructurales y los tipos de formas musicales. Sin embargo, los futuros docentes se sienten menos competentes en relación con el reconocimiento de la forma sobre una partitura y, aún en menor medida, con el reconocimiento auditivo. En este sentido, estudios previos afirman que el adulto sin suficiente formación musical previa necesita abordar los contenidos referidos a la discriminación auditiva de la forma musical, utilizando diferentes recursos para facilitar la comprensión de conceptos abstractos, con el objetivo de desarrollar habilidades de reconocimiento auditivo de manera consciente y efectiva (Sarffson y Vela, 2021).

La valoración de la propuesta ha sido positiva, ya que gran parte del alumnado considera que en la práctica se han trabajado contenidos teóricos y su didáctica e indican que han adquirido las herramientas necesarias para trabajar la forma musical. La metodología de trabajo cooperativo les ha resultado atractiva. También consideran adecuada la utilización de un software on-line para crear el paisaje de aprendizaje, que les ha permitido diseñar elementos interactivos y de

gamificación, así como combinar audio e imagen para crear una historia animada o cuento ilustrado y trasladar al universo sonoro-musical el texto literario. Además, autores como Poyatos defienden que los paisajes de aprendizaje son una herramienta didáctica que fomenta la autonomía, motivación e imaginación del alumnado (Poyatos, 2019). Otros estudios también defienden los beneficios del uso de las TAC para el desarrollo de la competencia de la audición (Hernández-Bravo et al., 2016; Innocenti et al., 2019). Los futuros docentes consideran que el recurso didáctico que han creado tiene una aplicación real en el aula y que puede ser compartido con otros docentes. En esta línea, otras investigaciones afirman que los docentes son conscientes de la importancia de escuchar música como ámbito didáctico (Svalina y Sukop, 2021).

Teniendo en cuenta los resultados comentados, y a modo de propuestas de mejora, se considera necesario ampliar la parte teórico-práctica de la propuesta, para realizar más ejercicios de reconocimiento –auditivo y sobre partitura– de canciones infantiles y obras de música clásica sencillas, para que el alumnado se sintiera más competente a la hora de realizar el análisis formal de la obra seleccionada sobre la que elaborar el recurso didáctico. Estas conclusiones coinciden con el trabajo de Sarfson y Vela (2021) quienes afirman que el entrenamiento auditivo puede ser eficaz en niveles básicos, pero requiere de una amplia ejercitación sistemática, mediante ejemplos musicales que tengan estructuras formales claras, para que la forma musical se vaya codificando mentalmente gracias a las experiencias musicales variadas pero repetidas suficientemente para generar capacidad de abstracción de la estructura.

Estas competencias musicales son útiles para futuros maestros, pero estudios como el desarrollado por Svalina y Sukop (2021), sostienen que los docentes no reciben suficiente contenido música como parte del desarrollo profesional y no pueden ampliar sus conocimientos metodológicos en el campo de la escucha musical. Por lo tanto, la formación inicial debe brindar experiencias musicales que, mediante el entrenamiento de la escucha, fortalezcan su discriminación auditiva, y contribuyan de manera efectiva a la adquisición de las competencias musicales establecidas en los planes de estudio (Sarfson y Vela, 2021). Además, se debe luchar por ampliar el tiempo lectivo de las asignaturas de música dentro de los planes de estudios para que, por un lado, los futuros profesores de música dispongan de un mayor tiempo de formación específica, que se redujo con la incursión de la mención frente a la antigua especialidad (Berrón, 2021) y, por otro, para que el futuro profesorado generalista pueda aumentar el uso didáctico de la música en las aulas. Por otro lado, sentirse competentes en el reconocimiento de elementos musicales brindaría al profesorado generalista la posibilidad de un trabajo interdisciplinar, con una mayor integración de los saberes y presencia de la música en el resto de las materias, tal como señalan Aróstegui y Kyakuwa (2021). Esta podría ser una de las líneas de continuación de este estudio en la que, además, se debería intentar subsanar los sesgos metodológicos, tales como contrastar los datos aquí reflejados con opiniones externas o pruebas evaluativas sobre las mejoras que aquí se han planteado.

Referencias bibliográficas

- Aróstegui, J.L. y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715>
- Bausela E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP1. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220361A>
- Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 111-126. <https://doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bloom, B. S. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación la clasificación de las metas educacionales* (1º ed.). El ateneo.
- Boal-Palheiros, G. y Wuytack, J. (2006). Effects of the ‘musicogram’ on children’s musical perception and learning. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition, Bologna* (pp. 1264-1271). <http://www.awpm.pt/docs/ICMPC.pdf>
- Burkholder, J. P., Grout, D. J., Palisca, C. V. (2009). *A History of Western Music*. W. W. Norton & Company.
- Chan, T.-W., Looi, C.-K., Chen, W., Wong, L.-H., Chang, B., Liao, C. C. Y., et al. (2018). Interest-driven creator theory: Towards a theory of learning design for Asia in the twenty-first century. *Journal of Computers in Education*, 5, 435-461. <https://doi.org/10.1007/s40692-018-0122-0>
- Charvet, P. (2010). *Cómo hablar de música clásica a los niños*. Nerea.
- Chen, W., Chan, T. W., Wong, L. H., Looi, C. K., Liao, C. C. Y., Cheng, H. N. H., Wong, S. L., Mason, J., So, H., Murthy, S., Gu, X. y Pi, Z. (2020). IDC theory: habit and the habit loop. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00127-7>
- Copland, A. (1992). *Cómo escuchar la música*. Fondo de cultura económica.
- Cotterell, D. (2021). Is there still a place for teacher-led learning routines in the Australian primary school classroom? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 4(2), 79-90. <https://doi.org/10.37074/jalt.2021.4.2.4>
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi

- Dietz, F., Hofer, M. y Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906. <http://dx.doi.org/10.1348/000709906x169076>
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Fernández, R., Hernando, A. y Poyatos, M. (2018). *Paisajes de aprendizaje*. Comunidad de Madrid.
- García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, 14-31. <https://doi.org/10.7203/LEEME.40.10914>
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Fondo de cultura económica.
- Garmendia, E. (1981). *Educación audioperceptiva*. Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da abem*, 19(25), 11-18. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/186>
- Hernández-Bravo, J. R., Cardona-Moltó, M. C. y Hernández-Bravo, J. A. (2016). The effects of an individualised ICT-based music education programme on primary school students’ musical competence and grades. *Music Education Research*, 18(2), 176-194. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1049255>
- Hernández-Bravo, J. R., Hernández-Bravo, J. A. y de Moya, M. V. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *ENSAYOS*, 26, 165-178. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/77>
- Hurtado-Soler, A., Marín-Liébana, P., Martínez-Gallego, S. y Botella-Nicolás, A. M. (2020). The Garden and Landscape as an Interdisciplinary Resource Between Experimental Science and Artistic-Musical Expression: Analysis of Competence Development in Student Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02163>
- Innocenti, E. D., Geronazzo, M., Vescovi, D., Nordahl, R., Serafin, S., Ludovico, L. A. y Avanzini, F. (2019). Mobile virtual reality for musical genre learning in primary education. *Computers and Education*, 139, 102-117. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.010>
- 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). Paraninfo.

- Loane, B. (1984). On 'Listening' in Music Education Brian Loane. *British Journal of Music Education*, 1(1), 27-36. <https://doi.org/10.1017/S0265051700004113>
- Loizou, E. y Demetriou, M. (2019). Infancy pedagogy and praxis. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 436-453. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634232>
- López, M. B. y Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (20), 1-18. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.7>
- Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 27-37. <https://doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Malvano, A. (2023). Using architecture to understand music: an interdisciplinary active learning pilot project. *Music Education Research*, 25(2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2183495>
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Rialp.
- Merzero, A., Laucirica, A. y Ordoñana, J. A. (2018). La imagen visual como herramienta docente en el aula de canto. *Psychology, Society and Education*, 10(1), 55-78. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/1107>
- Montoro, P. (2004). *Audiciones musicales activas para el aula*. Editorial CCS.
- Munar, E., Rosselló, J., Mas, C., Morente, P. y Quetgles, M. (2002). El desarrollo de la audición humana. *Revista Psicothema*, 14 (2), 247-254. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8011>
- Ng, M. y Schutz, M. (2017). Seeing sound: A new tool for teaching music perception principles. *Canadian Acoustics - Acoustique Canadienne*, 45(3), 104-105. <https://jcaa.caa-aca.ca/index.php/jcaa/article/view/3086>
- de la Ossa, M. A. (2015). La audición musical en la etapa de Educación Primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *ARTSEDUCA*, 11, 20-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5443260>
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>

- Pérez, R. (2015). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>
- Poyatos, M. (2019). Paisajes de aprendizaje: Una aventura para aprender. En I. Nieto y S. Prados (Coords.), *Experiencias para nuevos espacios de aprendizaje en educación musical* (pp. 167-272). Procompal Publicaciones.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, núm. 52 de 02/03/2022, páginas 24386 a 24504. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Sarfson, S. y Vela, M. (2021). Discriminación auditiva de la forma musical en estudiantes universitarios de magisterio en educación infantil. *Profesorado*, 25(1), 177-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8506>
- Schaeffer, P. (2003). *Tratado de los objetos musicales*. Alianza Música.
- Schafer, R. M. (2006). *Hacia una educación sonora: 100 ejercicios para una educación sonora*. Teoría y Práctica del Arte
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Svalina, V. y Sukop, I. (2021). Listening to music as a teaching area in Croatian primary schools: the teacher's perspective. *Music Education Research*, 23(3), 321-334. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866519>
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista Investigación Educativa*, 18, 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Vidulin, S., Žauhar, V. y Plavšić, M. (2022). Experiences during listening to music in school. *Music Education Research*, 24(4), 512-529. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2098262>
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós.
- Wuytack, J. y Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía Didáctica de la Música* 47, 43-55. <http://www.awpm.pt/docs/EufoniaMai09.pdf>
- Wuytack, J. y Schollaert, P. (1977). *Musicogramas. La audición musical activa*. Louvain.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Esta investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Martínez, M. (2024). La enseñanza de la forma musical a través de la audición activa: Evaluación de una propuesta para la formación de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 323-341. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29489>