

Universidad Nacional
Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística
CIDEA

**TALLER SOBRE MÚSICAS DEL MUNDO PARA LOS ESTUDIANTES DE QUINTO
GRADO DE LA ESCUELA SAN LUIS DE CARRILLOS BAJO DE POÁS DE ALAJUELA**

Proyecto de Graduación presentado en la
Escuela de Música
Universidad Nacional
Campus Omar Dengo

Para optar al grado de Licenciatura en Música con
Énfasis en Educación Musical

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: OSCAR FELIPE RUIZ SOLANO

Cédula: 1-1517-0813

NOVIEMBRE, 2024

Índice

Capítulo I	4
Introducción	4
Justificación.....	4
Objetivos.....	9
Antecedentes.....	10
Capítulo II.....	16
Marco Referencial.....	16
Aprendizaje Significativo.....	16
Aprendizaje Cooperativo.....	28
Lectura Musical.....	39
Ejecución Instrumental.....	49
Músicas del mundo.....	55
Capítulo III.....	62
Metodología de la Investigación.....	62
Sujetos de Investigación y Fuentes de Información.....	63
Técnicas e Instrumentos Utilizados en la Investigación.....	64
Categorías de Análisis.....	66
Estrategia Metodológica.....	66
Presentación de los datos.....	68
Análisis de los Datos.....	72
Capítulo IV.....	78
Diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta.....	78
Descripción de la propuesta.....	78
Objetivos del taller.....	78
Recursos.....	79
Etapas del taller.....	79
Criterios para la elección del repertorio.....	81
Descripción de las sesiones del taller.....	92
Evaluación del proyecto.....	145
Capítulo V.....	151
Conclusiones y Recomendaciones.....	151
Apéndice A.....	154

Apéndice B.....	155
Apéndice C.....	156
Apéndice D	157
Referencias Bibliográficas	159

En el presente informe no se utilizará el lenguaje inclusivo por la única razón de facilitar su lectura, sin embargo, se comprenden y respetan las razones de su uso en otros contextos.

Capítulo I

Introducción

La frase: *profe, el próximo año me vuelvo a inscribir en el taller* expresada por algunos de los estudiantes que participaron de este proyecto, puede tomarse con un indicador del disfrute que experimentaron a lo largo de su proceso de aprendizaje y como un signo de la trascendencia que tuvo este abanico de experiencias en sus vidas, incluso algunos comentaron que le iban a “pedir al niño” un instrumento musical.

Justificación

Este proyecto fue motivado por la necesidad de un abordaje más amplio y significativo de la diversidad cultural global por medio del aprendizaje de músicas del mundo, que el que permiten las estrategias que comúnmente se abordan en el sistema educativo regular del MEP.

La segunda unidad del Programa de Estudios para quinto grado tiene como propósito: “Desarrollar familiaridad y aprecio por la música vocal e instrumental del mundo, de distintas épocas, regiones geográficas, grupos humanos, géneros y estilos, culturas, entre otras” (MEP, 2013, p. 160). En este programa de estudios, se busca que los estudiantes desarrollen valores, actitudes y comportamientos éticos, estéticos y ciudadanos como el “aprecio por la comunidad global, el reconocimiento y aprecio por diversas culturas y la exploración de características de prácticas de géneros musicales de otras culturas” (MEP, 2013, p. 161).

¿Por qué es necesario buscar otras estrategias participativas para abordar estos contenidos?

Siendo tan vasto y diverso el panorama cultural del mundo, el tiempo promedio de las clases de Educación Musical en el sistema regular del MEP podría tornarse insuficiente para atender la necesidad de los estudiantes por explorar o experimentar con músicas de latitudes ajenas a la propia, sobre todo si éstas les parecen atractivas.

En la Escuela San Luis de Carrillos de Poás de Alajuela se trabaja bajo la modalidad de horario ampliado, la cual consiste en que los estudiantes reciben 45 lecciones durante los 5 días lectivos de cada semana (de lunes a viernes). De todas estas lecciones únicamente 2 corresponden a la asignatura de Educación Musical y cada lección tiene una duración de 40 minutos (MEP, 2020). Afortunadamente, en este centro educativo estas lecciones son continuas (se imparten juntas) y esto permite que el proceso de aprendizaje tenga cierta continuidad, aunque no la suficiente.

Cuando las clases de Educación Musical transcurren normalmente, su duración es de ochenta minutos semanales, aunque en ocasiones estos lapsos pueden verse interrumpidos por la celebración de efemérides, idas al comedor, distracciones de diversa índole, etc. haciendo que este tiempo, ya de por sí corto, sea aún menor y por lo tanto menos efectivo para la interacción con los temas de estudio.

¿Por qué las músicas del mundo?

Costa Rica sirve de hogar para muchos extranjeros y por ende también de sus raíces culturales. A la Escuela San Luis asisten estudiantes extranjeros que merecen ser respetados y educados como el resto de los estudiantes. El estudio de música ajena a la cultura propia ayuda a los estudiantes a comprender lo valiosas que son las personas que habitan en otras latitudes y a entender sus realidades.

En un estudio realizado por Sánchez y Epelde (2014) se observó el abordaje de la interculturalidad para generar una convivencia sana y una cultura de paz. Las maestras de música participantes estuvieron de acuerdo en que la música es un recurso imprescindible para inculcar la cultura de paz y mejorar la interculturalidad entre los estudiantes. Coincidentemente con la experiencia del autor de este proyecto, estas maestras manifestaron como principal impedimento para un pleno abordaje de esta materia las restricciones horarias, pues según ellas éstas no permiten un desarrollo curricular de todo lo que consideran necesario en el aula.

¿Por qué utilizar la ejecución instrumental como estrategia de mediación para estos contenidos?

Este taller fue una oportunidad para que los estudiantes experimentaran con la ejecución de instrumentos musicales, además de sus funciones dentro de un ensamble musical. Esto les resultó emocionante y les permitió generar aprendizaje significativo.

Otro motivo para el uso de instrumentos musicales fue que según Pascual (2002) el grupo etario al que pertenecían los estudiantes participantes (un promedio entre los 10 y 12 años) suele empezar a experimentar la muda de voz y otros síntomas de la pubertad, por lo que tienden a preferir el uso de instrumentos como principal recurso didáctico para el aprendizaje musical.

Conocer esta información sobre los intereses de los estudiantes fue un recurso muy importante a la hora de planear la estrategia de mediación que se trabajó en cada clase, ya que de esta manera es más posible que el aprendizaje sea significativo. En un estudio realizado por Arriaga (2005), en el que analiza los intereses de los estudiantes en cuanto al tipo de actividades que les gusta realizar en la clase de Educación Musical, fue notable la preferencia hacia la ejecución instrumental.

Afortunadamente, en la Escuela San Luis de Carrillos, el conocer y aprender sobre las músicas del mundo más allá de su contexto inmediato, suele ser interesante para los estudiantes. La exploración de los contenidos por medio del uso de instrumentos musicales resulta ser una actividad muy significativa y llamativa, aunque no siempre es posible su plena implementación, ya que la cantidad de estudiantes (en el contexto de la Escuela San Luis) sobrepasa la cantidad de instrumentos disponibles o al menos la de los instrumentos que parecieran ser más atractivos para los estudiantes (como cajones de los cuales solamente hay dos disponibles, al igual que las guitarras) cuando éstos se quieren utilizar en el corto tiempo de la clase.

Tener la opción de un espacio físico y temporal fuera de las clases normales, especializado en el uso de instrumentos para el aprendizaje de las músicas del mundo, despertó la curiosidad y el interés de los estudiantes por este tipo de contenidos y amplió de cierto modo el panorama que ellos tenían sobre la diversidad cultural del mundo.

Este acercamiento a culturas, sonoridades y actividades fuera de su entorno cotidiano ayudó a los estudiantes a profundizar en su sensibilidad artística musical, a valorar la música como soporte de otras expresiones artísticas, a conocer nuevos géneros y estilos musicales y a reconocer auditivamente nuevos instrumentos.

¿Qué contribución le dio este proyecto al desarrollo de los estudiantes?

Además de aspectos beneficiosos antes mencionados de este proyecto, está la posibilidad de que los estudiantes se sientan más motivados en cuanto a su educación en asignaturas como la Educación Musical y otras materias. González (2013) menciona que el alumnado que ha tenido contacto con la música desde su ejecución ha mostrado una motivación más grande tanto en la

clase de Educación Musical como en las demás materias escolares, a diferencia de los estudiantes que no han tenido este tipo de acercamiento.

González (2013) también menciona que:

Es necesario proporcionar más oportunidades en las escuelas para aquellos estudiantes a quienes sus padres no están en capacidad de pagarles clases particulares. Las oportunidades que se ofrezcan necesitan abordar los intereses musicales de los estudiantes adolescentes para prevenir la disminución de interés por la música en la escuela. (p. 39)

Rusinek (2004) habla sobre lo significativas que pueden ser las experiencias musicales en estudiantes con problemas de conducta, en su caso los estudiantes realizan conciertos y se preparan para éstos fuera de la clase regular de Educación Musical. A continuación, se encuentran un par de menciones a casos de estudiantes en los que esta cualidad de la ejecución musical se ve reflejada:

Un alumno muy conflictivo, que cursa el programa de diversificación curricular y que en menos de un mes y medio ya había sido expulsado varias veces por faltar al respeto a sus profesores, por discriminación racista y por agredir a sus compañeros, me comenta a principio de curso:

-Estoy esperando el concierto para mostrar a los profesores que los alumnos de diversificación pueden hacer cosas, que no lo arruinan todo.

Este alumno había participado ya en los conciertos durante cursos anteriores, y para él habían sido una oportunidad de mostrarse diferente. Una compañera suya, que está

repetiendo el curso -y que un año más tarde abandonará definitivamente sus estudios-, también valora esta oportunidad:

-Nos lo dijeron todos los profesores: que habíamos trabajado mucho. Porque éramos una clase que dábamos muchos problemas. La verdad es que se quedaron alucinados con el trabajo que hicimos. (Rusinek, 2004, p. 10)

De esta forma se ve que el acercamiento a la música desde adentro, desde el rol artístico, puede reforzar la autoestima de los estudiantes y fomentar su interés por la adquisición de conocimientos que les permitan seguir expresándose por este medio.

Objetivos

Objetivo General:

- Propiciar el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares de la clase de música en los estudiantes del quinto grado de la Escuela San Luis de Poás, por medio de un taller sobre las músicas del mundo y su respectiva ejecución instrumental.

Objetivos Específicos:

- Identificar conocimientos previos de los estudiantes participantes en el área de la ejecución instrumental y sus intereses o expectativas en cuanto al proyecto para el adecuado diseño del taller.

- Generar un espacio de interacción musical entre los estudiantes participantes del taller, mediante el estudio de obras musicales pertenecientes a distintos géneros musicales catalogados como músicas del mundo.
- Seleccionar las obras que se trabajarán en el taller con base en los conocimientos previos de los estudiantes y su factibilidad de ejecución dentro de la duración del taller, tomando en cuenta su complejidad de ejecución.
- Motivar el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante el montaje y ejecución de un concierto en que se puedan aplicar los conocimientos construidos en el taller.
- Evaluar los resultados del taller de forma cualitativa para conocer los alcances afectivos y actitudinales de éste por medio de observaciones.

Antecedentes

Entre los trabajos investigativos que se han realizado alrededor del mundo, que involucran un acercamiento musical por medio de la ejecución, en los que participan los estudiantes de edad escolar y en los cuales se descubren los efectos que esto puede tener en la vida de ellos, se encuentra el de Gabriel Rusinek realizado en España en el año 2002, con estudiantes de tercer curso de educación secundaria, titulado “Concierto con alumnos en el instituto”, en el cual, según Rusinek (2004), intenta averiguar si la experiencia musical que les propone a sus estudiantes por medio de conciertos es importante o significativa para ellos.

En este trabajo se pudo notar que el interés de los alumnos fue muy significativo al ver la dedicación con la que asistían a los ensayos: “Para muchos no es suficiente ensayar durante las clases, y en el mes anterior a la fecha del concierto el aula de música está ocupada durante casi todos los recreos por alumnos practicando” (Rusinek, 2004, p. 10).

Otro trabajo relacionado con la participación de los estudiantes en el quehacer musical es el de Oriol (2009) titulado: “Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo”. Este proyecto consistió en la elaboración de composiciones musicales originales por parte de los estudiantes y su posterior ejecución. En el proyecto se buscaba el mejoramiento de las actitudes de los estudiantes hacia la educación musical, su autoestima y su socialización, además de mejorar la propia práctica docente de la investigadora:

Intento favorecer situaciones de aprendizaje práctico de la música que motiven y generen actitudes positivas en el alumnado. Al mismo tiempo, como profesora investigo mi propia práctica docente a través de una estrategia de investigación-acción. Los interrogantes de la investigación responden a unas inquietudes y preocupaciones. Por una parte, la situación tradicional de la música en educación secundaria. En segundo lugar, el convencimiento de que la música puede contribuir a la formación integral de la persona. (Oriol, 2009, p. 1)

Como resultado de este proceso, se pudo observar un claro mejoramiento actitudinal y de autoestima en los estudiantes. Estas nuevas actitudes tuvieron como consecuencia un aprendizaje más significativo de la música y una valoración muy positiva por parte de los estudiantes hacia la materia. Los jóvenes aprendieron haciendo y pudieron explorar sus posibilidades musicales expresándose por medio de sus composiciones:

El aprender “haciendo música” en grupo favoreció actitudes que posiblemente no se habrían desarrollado del mismo modo si la asignatura se hubiera impartido teóricamente. El reconocer cualidades que no sabían que tenían y la valoración positiva no sólo de sí mismos sino de los demás, potenció el autoconcepto personal, así como la obtención de resultados positivos por el trabajo realizado. La satisfacción producida por la obra bien

hecha les sirvió como refuerzo de la propia seguridad y, en consecuencia, de la autoestima. Cuando algo les supone esfuerzo, lograrlo se convierte en un importante factor de satisfacción; por ello la elaboración de la partitura totalmente original y la actuación en el concierto final pueden considerarse medios para el desarrollo de la autoestima. (Oriol, 2009, p. 9)

La ejecución instrumental no es la única forma de hacer música, aunque es culturalmente aceptado el hecho de que es una de las formas más representativas de realizar este arte. Como experiencia de mediación didáctica la ejecución instrumental adquiere un papel especial entre las otras formas de musicar¹, dado el aprendizaje significativo que puede generar cuando ésta acompaña otras áreas de la Educación Musical. En un trabajo investigativo elaborado por San Pedro (2018) en Valladolid, titulado: “El aprendizaje de la lectura de las notas musicales en el pentagrama a través de la interpretación musical con instrumentos musicales en el tercer curso de Educación Primaria”, se puede ver como el aprendizaje teórico de las notas musicales escritas en notación tradicional, adquieren un significado más concreto al ser relacionadas y puestas en práctica en un instrumento musical.

En México un estudio sobre la motivación estudiantil hacia el estudio de la música realizado por González (2013) habla sobre el efecto positivo que tiene el acercamiento a la música en el ámbito extraescolar, sobre la motivación que tienen los estudiantes hacía la educación musical y de más materias de la malla curricular: “El alumnado que estudiaba música mostró una motivación más positiva no sólo en Música, sino también en todas las demás materias escolares. Valoraban todas

¹ Término aportado por Christopher Small que significa: tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Este concepto envuelve actividades como: tocar, cantar, escuchar, practicar y ensayar, etc. (Small, 1999)

ellas más que el alumnado que no estudiaba Música, lo que sugiere una mayor participación educativa”. (González, 2013, p. 38)

Los estudiantes de los que habla la autora realizan conciertos tanto en sus instituciones educativas como en las academias en las que estudian música.

Propiamente en Costa Rica se encuentra el programa Sistema Nacional de Educación Musical (SINEM). En este programa los estudiantes reciben formación musical y ejecutan instrumentos musicales de orquesta sinfónica. Balmaceda (2015) en su proyecto de graduación de diseñar la Escuela de Música Cema SINEM Coto Brus anota lo siguiente como misión y visión del programa:

“El SiNEM contempla dentro de su visión, establecer programas de formación musical de alta calidad en todo el país, basado en los valores de la equidad, inclusión, solidaridad, disciplina y el respeto. Tiene como finalidad promover el desarrollo humano dentro de la población nacional de niños, niñas y jóvenes. Planteando como misión ser un sistema de Educación Musical de cobertura nacional, con altos estándares de calidad artística y humana que promueva una sociedad más sensible, con mayor capacidad de convivir en paz y que brinde una mejor formación cultural y artística”. (Balmaceda, 2015, p. 11)

En la Universidad Nacional de Costa Rica, Campos (2014) realiza como trabajo final para optar a el grado de licenciatura el taller “Crear y Hacer Música”, en el cual se buscaba que los estudiantes tuvieran un espacio artístico musical para expresarse. En este taller se trabajaron aspectos como la improvisación y la ejecución musical en ensamble con fines recreativos. En este estudio se obtuvieron diferentes logros, entre ellos:

Los participantes del taller “Crear y Hacer música” aprendieron a ejecutar un instrumento musical construido a partir de material alternativo, improvisar sobre una base rítmica determinada, hacer música en conjunto e individual y expresar sus ideas musicales, lo que logró despertar en ellos un interés por la música como modo de recreación y estudio” (Campos, 2014, p. 99).

Al final del taller, mismo que abarcó varias sesiones de trabajo semanales, se realizó un concierto para presentar la obra que se montó durante ese periodo:

“los estudiantes del taller mostraron mucho entusiasmo de presentarse ante un público, se realizó un concierto final que fue un éxito para los participantes y público presente. Es valioso mostrar el trabajo que se realizó en 9 sesiones y que los estudiantes experimenten y vivan qué se siente tocar frente a un público” (Campos, 2014, p. 100)

En 2017, Yanina Vargas (también estudiante de la Universidad Nacional de Costa Rica) realiza su proyecto de graduación titulado: “El aprendizaje colaborativo en la educación musical. Una alternativa para la prevención del bullying en estudiantes de cuarto grado de la Escuela Caribbean de la región de Limón, Costa Rica”. En este trabajo se realiza una propuesta metodológica en el área de Educación Musical vinculada con el aprendizaje colaborativo para prevenir el bullying. (Vargas, 2017).

Para lograr este objetivo se identificaron las características del bullying por medio del análisis de guías de observación, listas de cotejo y material audiovisual realizadas por la autora. Se realizaron sesiones de educación musical en las que se aplicó el aprendizaje colaborativo, en las que se llevaron a cabo reflexiones sobre los valores experimentados durante la lección. Y por último se

diseñó un taller lúdico espacial, mismo que se desarrolló a través de la interacción colaborativa.
(Vargas, 2017).

Capítulo II

Marco Referencial

En este apartado se explican y contextualizan las temáticas en las que se basa el presente proyecto. Las primeras que se mencionan son el aprendizaje significativo y cooperativo, los cuales constituyen formas de ver la educación y el aprendizaje que resultan favorables para abordar este trabajo final. La lectura musical y la ejecución instrumental son parte de la Educación Musical y en el caso de la primera, se busca una visualización de los elementos constitutivos de la música además de una forma de comunicación alternativa a la oral; y en cuanto a la segunda, representa una manera de explorar la música muy adecuada para el abordaje de las músicas del mundo, el cual es el último tema a tratar en este apartado y es en el que se fundamenta el repertorio que se va a ejecutar durante este proyecto, ya que es un recurso muy valioso para aprender tanto contenidos musicales como actitudinales.

Aprendizaje Significativo

Los conocimientos de las personas provienen de muchas y variadas experiencias y se van desarrollando en el transcurso de la vida. A estos saberes y su organización se les puede entender como estructuras cognitivas.

Es de gran importancia conocer las estructuras cognitivas previas que posee el estudiantado para entender los conceptos que manejan, sus posiciones acerca de estos y que tan afianzados están. Ausubel (1983) propone principios de aprendizaje o, en otras palabras, factores que permiten que se produzca el aprendizaje, los cuales a su vez permiten diseñar herramientas para conocer las estructuras cognitivas del estudiantado y por lo tanto orientar la labor docente.

Al tener conciencia de los conocimientos previos de los estudiantes, se puede tomar partido de estos para beneficio de la adquisición de nuevos saberes. Ausubel (1983) considera que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe y que esto se debe averiguar para enseñar consecuentemente.

Para que ocurra el aprendizaje significativo, éste debe hacer conexión con los conocimientos previos del alumnado. Estos conocimientos previos, claro está, deben tener afinidad con la información entrante además de estar claros y disponibles en la mente para que puedan conectarse, lo cual dependerá de las experiencias que los generaron.

Conforme se van dando estas conexiones entre conocimientos, se logra que los que se tenían previamente se profundicen o se modifiquen. De esta manera los conocimientos más relevantes de las estructuras cognitivas adquieren significado, y la propia estructura evoluciona hacia una mejor comprensión y se nutre de nueva información.

Además del aprendizaje significativo existe el aprendizaje mecánico, en el cual se aprende desde cero y no hay conexión con experiencias anteriores ya que estas podrían ser insuficientes o no existir. Un ejemplo de esto podría ser el aprendizaje de conceptos de la lectura musical sin experimentación previa de los mismos en la práctica musical.

El aprendizaje mecánico es necesario para abrir nuevas estructuras cognitivas, sin embargo, el aprendizaje significativo es el que permite una mejor retención, adquisición de significado y expresión del conocimiento. Moreira (2010) habla de que el aprendizaje significativo “permanece en la estructura cognitiva como contenido más diferenciado, elaborado y estable a diferencia del aprendizaje repetitivo-memorístico, cuya su incorporación a esa estructura cognitiva es arbitraria, careciendo de estabilidad y perdurabilidad” (p. 204). Esta cualidad del aprendizaje significativo se

debe a la transformación de los conocimientos previos fruto de la conexión con los nuevos. Para Ausubel (1983) estos dos tipos de aprendizaje no son opuestos, sino que uno es la continuación del otro.

La manera en la que se almacenan (por decirlo de algún modo) los conocimientos, determina si estos se han aprendido de forma mecánica o significativa. El modo en que se abordan los aprendizajes se puede hacer generando experiencias de descubrimiento o entregando al estudiantado el conocimiento en su forma final.

Cuando el aprendizaje es recibido en su forma final, el estudiantado solamente lo interioriza para utilizarlo en el futuro, por el contrario, para aprender por descubrimiento se debe reordenar la información, agregarla a la estructura cognitiva y transformarla hasta entenderla.

Estas formas de obtener la información no determinan si los aprendizajes son significativos o mecánicos, ya que, por ejemplo: al enseñar cómo funciona la lectura musical, entendiéndola como un contenido en su forma final, su recepción por parte de la persona estudiante puede conectarse con su experiencia previa y tener significado a partir de esto o, por el contrario, un estudiante puede descubrir la diferencia entre sonidos graves y agudos por medio de la experimentación sin comprender las frecuencias del sonido que provocan este fenómeno.

Para aplicar el método de aprendizaje por recepción o el de aprendizaje por descubrimiento se debe obedecer al contexto del estudiantado y al conocimiento de sus estructuras cognitivas; de esto dependerá su efectividad. Estos métodos cuentan con características distintas y ninguno es mejor que el otro; ambos tienen aspectos a favor o implicaciones a tomar en cuenta. Para Ausubel (1983) el método por descubrimiento es muy bueno para aprender procedimientos, sin embargo, no es

muy efectivo ante grandes volúmenes de conocimiento y a su vez, el aprendizaje por recepción, aunque es más sencillo implica un mayor nivel de madurez cognitiva.

Ausubel (1983) menciona que, como requisito para el aprendizaje significativo el alumnado debe manifestar disposición para relacionar de manera no arbitraria y sustancial los conocimientos entrantes, con alguna estructura cognitiva específica de manera intencional. Este componente emocional o afectivo es de gran importancia ya que, sin esta disposición, el aprendizaje nuevo será mecánico sin importar lo potencialmente significativo que pueda ser, incluso habiendo estructuras cognitivas relacionadas con este.

Rodríguez (2010) menciona como aportes al constructo del aprendizaje significativo los de Novak, quien brinda a la motivación del estudiantado un papel muy importante a la hora de abordar los aprendizajes. Señala que el aspecto emocional y afectivo de sentir atracción por el aprendizaje es crucial para el desarrollo de los conocimientos.

Aprender es una decisión que deben tomar los estudiantes y conocer qué es lo que les motiva a aprender es de suma importancia al momento de planear las estrategias de aprendizaje porque la educación ocurre en un contexto social. La cantidad de información que reciben los estudiantes, proveniente de los medios de comunicación hace que estos filtren intuitivamente los datos y se nieguen a integrar aquellos que no sean importantes para sus vidas, de ahí la importancia de que le puedan atribuir significado a sus aprendizajes. Sin embargo, es importante rescatar, que los significados que le da el docente a ciertos aprendizajes pueden ser diferentes a los que los estudiantes les asignan, por lo que para entender la motivación que se tiene para aprender se debe conocer también lo que significan las experiencias educativas para los alumnos. (Rusinek, 2004)

Rodríguez (2010) explica los requisitos para el aprendizaje significativo propuestos por Ausubel de la siguiente forma:

- Actitud potencialmente significativa por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
 - Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva.
 - Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que le permitan la interacción con el material nuevo que se presenta. (p. 13)

Aunque aprender significativamente es una responsabilidad del estudiantado, le corresponde al docente la selección, organización y comprobación de que los significados generados correspondan a lo que se pretende enseñar. De no ser así, corresponde nuevamente al docente presentar los contenidos de las maneras necesarias hasta que las personas aprendices los logren interiorizar. (Rodríguez, 2010)

El aprendizaje significativo no es una simple conexión entre lo que se aprende y lo que se sabe, sino que este implica la modificación y la evolución de las estructuras cognitivas. Ausubel (1983) clasifica el aprendizaje significativo en tres tipos: el aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

En el aprendizaje de representaciones, la conexión entre un referente (puede ser un objeto, un evento o un concepto) con su representación simbólica adquiere un significado igual, en otras palabras, para el estudiante se convierten en lo mismo.

En el aprendizaje de conceptos, la experimentación con referentes de un mismo tipo permite crear un criterio que hace que el significado de la representación simbólica se amplíe, de esta manera el estudiante reconoce que una sola representación simbólica puede significar varios referentes del mismo tipo.

En el aprendizaje de proposiciones, se combinan conceptos y representaciones para crear nuevos significados en la estructura cognitiva para un referente único.

Esto se puede ejemplificar con el aprendizaje de lo que es una flauta. En el aprendizaje de representaciones el estudiante aprende que la palabra flauta representa al objeto flauta, en el aprendizaje de conceptos, por medio de la experiencia el estudiante se da cuenta de que existen muchas flautas y de diferentes tipos, y en el aprendizaje de proposiciones el estudiante atribuye un significado especial a cada flauta, por ejemplo: la flauta de Juanito es roja, es de él, suena bonito, es de tipo alto, etc.

Es importante tomar en consideración que los conceptos en la mente de los que los transmiten, así como en la de los que los reciben, son interpretaciones de la realidad y no una representación fiel de la misma y están impregnados de la interpretación que estos les atribuyen. Caballero (2010) hace referencia al fenómeno mencionando de que la realidad que cada uno percibe es moldeada por:

- “La experiencia, particular e idiosincrásica, que tiene el trasmisor de la información sobre el fenómeno concreto.
- El contenido cognoscitivo que produce en el receptor humano la descripción, verbal o escrita, sobre el fenómeno real”. (p. 165)

Según Ausubel (1976) citado por Caballero (2010), el significado de los conceptos también se moldea de acuerdo con lo que él define como carácter diferencial, el cual consiste en formar el concepto a partir del reconocimiento de ciertas propiedades o atributos de los objetos o situaciones y la eliminación de otras poco relevantes.

En este proceso, el cual es natural, no sólo tiene importancia la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la retención de estos y el olvido de otros que van perdiendo funcionalidad por encontrarse en desuso. (Rodríguez, 2010)

Rodríguez (2010) menciona al lenguaje como un facilitador importantísimo para la asimilación de los contenidos debido a que la mente humana trabaja con conceptos y términos lingüísticos en sus operaciones de pensamiento. También habla sobre cómo el lenguaje aumenta la capacidad manipulativa de conceptos y proposiciones tanto cuando el aprendizaje es receptivo como cuando se da por descubrimiento. Moreira (2010) también habla sobre el papel del lenguaje en la mediación para el aprendizaje refiriéndose a este como estrictamente necesario para la conceptualización y agrega que cualquier intento de facilitar aprendizaje significativo será exitoso si se considera el papel primordial del lenguaje.

La asimilación de un nuevo aprendizaje significativo consiste en que además de crear un vínculo entre la nueva información y la preexistente, se modifica y se reorganiza lo que ya se sabía y lo que se está aprendiendo, puesto que ahora adquieren un nuevo significado compuesto (Ausubel, 1983). Este fenómeno puede seguir sucediendo con la misma estructura cognitiva conforme se van adquiriendo nuevos conocimientos.

Al asimilar nuevos conocimientos se dan los procesos de diferenciación progresiva y de reconciliación integradora. En el primero se establecen diferencias entre la nueva información y

lo que ya se conocía puesto que ambas están adquiriendo nuevos significados. Por otra parte, se empieza a dar una reconciliación integradora cuando las partes de un todo (estructura cognitiva) son entendidas cómo elementos diferentes, empiezan a tener sentido al entender sus relaciones.

Ausubel (2002) habla sobre que a la hora de facilitar los contenidos procurando una diferenciación progresiva, se deben tomar en cuenta dos supuestos:

1. Para los seres humanos es menos difícil captar los aspectos diferenciados de un todo previamente aprendido y más inclusivo que formular el todo inclusivo a partir de sus partes diferenciadas previamente aprendidas y
1. La organización por parte de un individuo del contenido de una disciplina dada en su propia mente consiste en una estructura jerárquica donde las ideas más inclusivas se encuentran en la cúspide de la estructura y subsumen progresivamente proposiciones, conceptos y datos factuales menos inclusivos y más diferenciados. (Pág. 259)

En otras palabras, es menos difícil aprender si se parte desde un contenido general y posteriormente se trabajan poco a poco sus ramificaciones más detalladas, claro está que este contenido general debe tener una base previa en las estructuras cognitivas del estudiantado. Rodríguez (2010) menciona como una herramienta de gran utilidad para facilitar la diferenciación progresiva y reconciliación integradora de los aprendizajes, a la creación de mapas conceptuales, ya que permiten delimitar los conceptos y establecer sus relaciones.

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora deben ser tomadas en cuenta al momento de programar el abordaje de los contenidos, al igual que los principios de organización secuencial y de consolidación, el primero consiste en respetar las relaciones naturales de

dependencia de los contenidos viendo al material presentado previamente como un soporte organizador de los siguientes materiales, y el principio de consolidación en el que la reiteración y la realización de tareas en contextos diferentes produce una generalización e integración efectiva de lo aprendido. (Rodríguez, 2010)

El logro de aprendizajes significativos en el estudiantado se puede alcanzar por medio de estrategias, las cuales se deben implementar de manera reflexiva y flexible, pues lo que buscan es ser una ayuda pedagógica. La implementación de estas se puede dar desde un enfoque impuesto, en el cual se modifica el material de aprendizaje para adaptarlo al estudiante para que este lo aprenda mejor, o el enfoque inducido, el cual tiene que ver con el manejo de procedimientos y está relacionado con lo que el estudiante puede hacer por su propio aprendizaje. (Zavala y Zubillaga, 2017)

En ambos enfoques se pueden observar las responsabilidades tanto de docentes como de estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los primeros como facilitadores y los segundos como buscadores del aprendizaje, pero ambos evaluadores de la eficacia de las estrategias. Zavala y Zubillaga (2017) clasifican las estrategias de la siguiente manera:

- Estrategias de aprendizaje son procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información.
- Estrategias de enseñanza son procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. (p. 165)

Zavala y Zubillaga (2017) hablan sobre las estrategias de autorregulación propuestas por Diaz-Barriga (2010) en las que se debe seguir una secuencia que implica considerar los conocimientos previos del estudiantado y sus motivaciones, dominar el conocimiento general y el tema específico que se quiere trabajar, los objetivos o las competencias que el estudiantado debe alcanzar y lo que debe hacer para conseguirlo, estar al tanto del proceso y los avances que se van teniendo y determinar el contexto que afecta las estrategias.

Existe una gran variedad de estrategias para usar antes, durante y después del proceso y su diversidad es tanta que muchas tienen sus propios matices y variables. Es necesario que el docente se familiarice y conozca las situaciones en las que las estrategias puedan tener utilidad, tanto desde el enfoque teórico como desde la propia experiencia. (Zavala y Zubillaga, 2017)

Para averiguar los conocimientos previos de los estudiantes se puede utilizar la estrategia de preguntar. Zavala y Zubillaga (2017) hablan sobre las preguntas guía, preguntas literales y preguntas exploratorias. En el caso de las preguntas guía, con ellas se busca que los estudiantes logren extraer respuestas provenientes de ideas presentes en materiales como lecturas, temas y libros. Similar es el caso de las preguntas literales en las cuales los estudiantes deben extraer la respuesta correcta del material estudiado. Las preguntas exploratorias invitan al análisis y la reflexión sobre los materiales y sus respuestas pueden involucrar aspectos cognitivos y afectivos.

Zavala y Zubillaga (2017) también hablan sobre el sistema de preguntas SQA cuyas siglas significan: ¿qué sé?, ¿qué quiero saber? y autoevaluación. Estas preguntas le permiten al estudiantado entender de una manera más precisa lo que desea aprender. De cierto modo similar es la estrategia de preguntas RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta y respuesta posterior) en estas

el estudiantado revisa sus conocimientos previos sobre un determinado tema, se le hace una pregunta y posteriormente éste contesta después de la revisión del material.

Zavala y Zubillaga (2017) proponen muchas y variadas estrategias, que van desde una indagación inicial tanto por parte del docente como el estudiantado, hasta la utilización de la WEB. Exponen sobre estrategias para la organización de la información, para la enseñanza situada, grupales, de lectura y escritura, etc. Conocer y utilizar estos recursos puede ayudar a que los estudiantes tengan incentivos para sentirse motivados hacia el desarrollo de sus aprendizajes de forma significativa.

En el campo del aprendizaje musical intervienen habilidades como la ejecución instrumental, la discriminación auditiva, la improvisación y la composición, además del aprendizaje de conceptos, hechos, proposiciones y sistemas teóricos que acompañan o respaldan esas habilidades, lo cual hace que sea un área del saber de gran complejidad. Es conveniente averiguar cuáles de los aspectos anteriores pueden ser asimilados por el estudiantado de acuerdo con su edad, de qué forma se relacionan los conceptos que se pretenden trabajar con los eventos musicales que denotan y en qué medida esa información tiene la posibilidad de permanecer en la estructura cognitiva de quienes aprenden si se pretende lograr un aprendizaje musical significativo. Sumado a esto es importante también conocer las motivaciones por las que el estudiantado decide aprender, las cuales están relacionadas a la significatividad de las experiencias musicales en el aula. (Rusinek, 2004)

Rusinek (2004) habla sobre cómo la motivación de los estudiantes procede en parte, del aprendizaje significativo que desarrollan los estudiantes a través de la significatividad de las experiencias de aprendizaje y plantea diferentes posibilidades de aprender conceptos musicales de forma significativa:

- Por recepción: se da cuando el docente logra por medio de sus estrategias didácticas, la comprensión de un concepto que fue presentado de forma verbal, a través del análisis de su interpretación musical o de una audición.
- Por descubrimiento guiado: en este caso se va desde los hechos a los conceptos con la guía del docente. Un ejemplo de esto puede ser la composición de una obra, en la que los descubrimientos generados por la consigna creativa se relacionan con los conceptos pertinentes.
- Por descubrimiento autónomo: se da cuando el que aprende tiene un plano mental que le permite crear una obra musical con lenguajes o estructuras originales.

La comprensión de los conceptos musicales va de la mano con su utilización en la práctica musical, y su aprendizaje complementario permite al estudiantado generar significados y ampliar sus posibilidades musicales. Conocer la teoría y la práctica del lenguaje musical escrito, dominar las destrezas auditivas para distinguir intervalos, ritmos y melodías, conocer los estilos musicales de diferentes lugares del mundo y periodos históricos con sus respectivos contextos, entender y ejecutar armonías, cantar, tocar instrumentos musicales, entre otras competencias musicales, permiten a los músicos comunicarse y expresarse de una manera más amplia y versátil, de ahí la importancia del aprendizaje significativo tanto de conceptos como la aplicación de estos en la práctica.

Rusinek (2004) reflexiona acerca de la importancia de complementar la teoría y la práctica musical, y critica falta de experiencias musicales que le den significatividad a estas ramas del aprendizaje:

¿De qué le sirve a un adolescente memorizar que Johann Sebastian Bach murió en 1750 si no es capaz de distinguir auditivamente el estilo de Bach del de Mozart? ¿De qué sirve enseñar el orden del ciclo de quintas –como siguen haciendo muchos profesores de lenguaje musical en los conservatorios– cuando los niños aún no pueden tocar una escala con una sola alteración? Por otro lado, ¿hasta dónde puede llegar un guitarrista que aprende de oído, por su desarrollo auditivo espontáneo, que no pueda ampliar su repertorio de acordes mediante el análisis de algún tipo de codificación, verbal o escrita? ¿Qué puede llegar a componer un grupo de rock adolescente que no distinga los diferentes elementos de la música como para debatir si desean modificar la extensión, el volumen, el timbre o la textura de su obra? (pág. 4)

Se puede decir entonces, que el aprendizaje musical significativo será más valioso en tanto combine adecuadamente la teoría y la práctica, aplicando estrategias diseñadas a partir de las estructuras cognitivas del estudiantado, sus motivaciones, sus capacidades y sus contextos en los diferentes momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se puede ver el aprendizaje significativo como un proceso a la vez que un producto. Los frutos de este proceso son las modificaciones y el reordenamiento de las ideas y el fruto de estas a su vez servirá de base para futuros aprendizajes. (Rodríguez, 2010)

Aprendizaje Cooperativo

Cooperar significa trabajar junto a otras personas para alcanzar objetivos beneficiosos para el conjunto, esto quiere decir que no sólo se busca el beneficio de los otros, sino que también el propio. Para el aprendizaje cooperativo se trabaja con grupos reducidos de estudiantes, donde estos buscan el máximo aprendizaje para sí mismos y para sus compañeros. (Johnson, Johnson y

Holubec, 1999) Los estudiantes descubren y aprenden entre ellos por medio de la discusión, la evaluación de lo que saben y la ayuda que se brindan para superar sus problemas de comprensión. (Slavin y Johnson 1999)

Este enfoque contrasta con los aprendizajes competitivo e individualista. En el caso del primero, los estudiantes van en contra de sus congéneres, y en el caso del aprendizaje individualista, cada estudiante se encuentra desvinculado de sus compañeros. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) Estos tipos de aprendizaje pueden tener consecuencias negativas si se emplean inconscientemente o sin tomar las previsiones adecuadas, un ejemplo de esto es la desmotivación causada por la falta de valoración de sus esfuerzos que pueden sentir los estudiantes con dificultades para ejecutar ciertas destrezas musicales, al percibir que por más se esfuercen no lograrán alcanzar a sus compañeros, como si se tratara de una competencia que no pueden ganar. (Slavin y Johnson, 1999)

Afortunadamente las técnicas de aprendizaje cooperativo son versátiles y pueden ser aplicables para todo tipo de aprendizajes y disciplinas. Johnson, Johnson y Holubec (1999) hablan sobre este punto a favor mencionando que incluso estas funcionan en cualquier momento y tarea didáctica, a diferencia de las técnicas de aprendizaje competitivo e individualista en las que se debe tener especial cuidado para emplearlas de forma efectiva.

En aprendizaje cooperativo se da una organización social en la que los estudiantes generan una interdependencia positiva, y sienten que pueden aprender sólo si los demás aprenden. En esta cooperación los objetivos de los integrantes están interconectados, por lo que para cada uno será importante que sus compañeros aprendan. (Onrubia y Mayordomo, 2015)

Existen tres tipos de agrupaciones de aprendizaje cooperativo propuestos por Johnson, Johnson y Holubec (1999):

- Grupos formales: estos se caracterizan por mantenerse en lapsos que van desde una hora hasta varias semanas. En ellos, los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes y se aseguran de que todos los miembros logren realizar la tarea didáctica asignada. En este tipo de grupo el docente debe: dejar claros los objetivos de la clase, planear el cómo se realizarán las tareas antes de la clase, explicar las tareas y cómo será la interdependencia entre los miembros del grupo, supervisar e intervenir en los grupos para brindar apoyo o mejorar el desempeño de los alumnos, y evaluar los aprendizajes y ayudar que los grupos se autoevalúen. Este tipo de agrupación garantiza que sus miembros aprendan organizando el material de aprendizaje, explicándolo, resumiéndolo e integrándolo a sus estructuras cognitivas.
- Grupos informales: operan durante menos de una hora y se utilizan para generar el ambiente propicio para el aprendizaje. En estos grupos los estudiantes centran su atención en el material a trabajar y generan expectativas sobre éste. En cuanto al docente, le permiten determinar si todos los alumnos procesaron adecuadamente el material. La actividad de estos grupos consiste en charlar unos pocos minutos antes, durante o después de una clase magistral, momento en el cual se realiza la tarea intelectual.
- Grupos de base: se forman durante lapsos de casi un año y sus miembros son permanentes. El objetivo de su formación es que sus miembros se apoyen, se respalden, se ayuden y se den aliento para tener un buen rendimiento escolar. Este tipo de organización permite el establecimiento de relaciones duraderas que motivan a los estudiantes a esforzarse y cumplir con sus trabajos escolares.

Johnson (2016) habla sobre un tipo más de agrupación a la que llama controversia conflictiva, la cual se puede decir que es una cooperación conflictiva. En este tipo de interacción el aprendizaje

surge de la discusión de sus miembros al exponer sus opiniones sobre el material a trabajar y argumentando con pros y contras hasta llegar a construir acuerdos. El aprendizaje entonces surge de la reflexión sobre los resultados de las discusiones y sobre cómo se fueron alcanzando las conclusiones.

La comunicación de ideas que promueven estas formas de agrupar a las estudiantes permite generar y compartir ideas creativas para la resolución de problemas relacionados con la composición musical, la ejecución instrumental en ensamble, la creación de coreografías, etc. además de permitir a sus participantes, conocer mejor a sus compañeros y disfrutar de hacer música juntos.

Los grupos de aprendizaje cooperativo son muy beneficiosos para los estudiantes, estos además de ayudarlos en el ámbito escolar, también los ayuda a desarrollarse mejor como personas. Johnson, Johnson y Holubec (1999) reconocen tres categorías en las que pueden agrupar los resultados beneficiosos encontrados en investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y por los cuales lo consideran conveniente por encima de los aprendizajes competitivo e individualista.

1. Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño: esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos (ya sean de alto, medio o bajo rendimiento), mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.
2. Relaciones más positivas entre los alumnos: esto incluye un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión.

3. Mayor salud mental: esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones. (p. 10)

Está claro que el aprendizaje cooperativo constituye una herramienta para la formación integral de los estudiantes y sus resultados ayudan a que estos tengan una mejor convivencia en sociedad, un mayor bienestar psicológico y un mejor aprendizaje. Los grupos de aprendizaje cooperativo son un punto de encuentro en el que los estudiantes comprenden el verdadero significado de la responsabilidad, sus aportes e implicaciones; se sienten valorados y reconocen la importancia de valorar a sus compañeros y descubren lo gratificante que es ayudar y alcanzar metas en comunidad.

Aunque el aprendizaje cooperativo consiste en agrupaciones de personas, no todas las agrupaciones sirven para el aprendizaje cooperativo, de hecho, los grupos de aprendizaje cooperativo son sólo una pequeña parte de la gran variedad de agrupaciones que se pueden crear en el aula. Es importante para el docente saber si los grupos que está estableciendo podrán generar el aprendizaje cooperativo. Johnson, Johnson y Holubec (1999) mencionan cuatro diferentes tipos de agrupación en los cuales se puede ver si se logra o no el aprendizaje cooperativo:

- Grupo de pseudoaprendizaje: en este tipo de grupo, aunque los estudiantes trabajen juntos por indicación del docente, sus intenciones son las de competir entre sí, ya que creen que la evaluación será individual y ven a sus compañeros como rivales. En este caso lo más conveniente será que los miembros trabajen de forma individual.
- Grupo de aprendizaje tradicional: en este caso también se trabaja en conjunto con los demás, pero el aprendizaje cooperativo no se desarrolla debido que las tareas asignadas no

requieren realmente de la cooperación entre los miembros. En este tipo de organización las interacciones se limitan a la aclaración de dudas sobre las tareas a realizar y la motivación por ayudar a los demás es mínima. Puede suceder incluso, que haya miembros del grupo que no se esfuercen del todo y simplemente dejen que sus labores sean hechas por los más esforzados, los cuales en consecuencia se sentirán explotados. Debido a ese tipo de interacción, lo mejor para los estudiantes esforzados será trabajar de forma individual.

- Grupo de aprendizaje cooperativo: este tipo de grupo tiene cinco características distintivas: la primera es que el objetivo del grupo es maximizar el aprendizaje de todos sus miembros, lo que los motiva a esforzarse y obtener resultados que superan su capacidad individual, saben que si uno de los miembros fracasa es un fracaso para todos y de igual manera con los logros. La segunda característica es que cada integrante asume su responsabilidad y hace que los demás sean responsables en la búsqueda del objetivo común. La tercera característica es que los miembros promueven el rendimiento de los demás ayudando, explicando, compartiendo y alentando de forma recíproca tanto en el ámbito escolar como personal. La cuarta característica es que los estudiantes se coordinan por medio de las relaciones interpersonales que han aprendido y trabajan como equipo asumiendo la responsabilidad de dirigir el proceso. La quinta característica es que los grupos analizan su desempeño tanto individual como grupal para mejorar. Este tipo de grupo permite que sus miembros tengan un mejor aprendizaje que si trabajaran solos.
- Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento: este tipo de grupo tiene las características del anterior, pero supera las expectativas pensadas. La diferencia con el grupo anterior es el grado de compromiso que los miembros adquieren con sus compañeros y con el éxito del grupo. Hay mucho interés de los miembros por el crecimiento personal

de sus compañeros, aunque lamentablemente este tipo de grupo es escaso debido a que los grupos de aprendizaje cooperativo normalmente no alcanzan este grado de madurez.

La cooperación entre estudiantes no se logra con simplemente agruparlos; en los párrafos anteriores se puede notar que los diferentes tipos de grupos, aunque trabajen juntos no necesariamente cooperarán. Al agrupar a los estudiantes se debe diagnosticar su curva de rendimiento (a qué tipo de grupo de los anteriores pertenecen) y de acuerdo con esta fortalecer los aspectos básicos de la cooperación y estimularlos hasta lograr la cooperación.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) hablan sobre los elementos básicos que hacen posible la cooperación en las clases:

1. Tomar sus clases, programas y cursos actuales, y organizarlos cooperativamente.
2. Diseñar clases cooperativas que se ajusten a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y alumnos.
3. Diagnosticar los problemas que puedan tener algunos alumnos para trabajar juntos, e intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje. (p. 8)

La labor del planeamiento previo a las clases es fundamental para analizar adecuadamente del material a trabajar con los estudiantes, determinar cómo se puede aplicar la cooperación en las estrategias de mediación y para mantener la disciplina, factor indispensable para trabajar con este tipo de técnicas. Tener muy claro lo que deben lograr los estudiantes y cómo deben lograrlo, es de gran ayuda para la búsqueda de estrategias cooperativas en las clases de educación musical. De ahí la importancia de un planeamiento contextualizado, ya que delimita el tipo de actividades cooperativas que se pueden poner en práctica puesto que toma en cuenta los recursos y las carencias del entorno escolar en el que se está, además de las fortalezas y debilidades, no solo

musicales sino también en otros campos, que puedan presentar los educandos las cuales también intervienen en la toma de decisiones.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) mencionan cinco elementos esenciales que no sólo permiten la cooperación en el aula, sino que optimizan su funcionamiento:

- Interdependencia positiva: consiste en la asignación de una tarea por parte del docente que ayude a los estudiantes a tener claro que los esfuerzos de cada uno no son sólo para su beneficio, sino también para el de los demás miembros. Los estudiantes deben saber que, si fracasan, fracasan todos y que, si lo logran, lo logran todos.
- Responsabilidad individual y grupal: en este elemento el grupo asume la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada uno de sus miembros la responsabilidad de cumplir con su parte sin aprovecharse del trabajo de los demás. Para lograr este compromiso, el grupo debe tener claros sus objetivos y evaluar su progreso tanto como grupo como de forma individual para determinar si algún miembro necesita ayuda o motivación.
- Interacción estimuladora: consiste en promover el éxito de los demás miembros del grupo compartiendo conocimientos, ayudando y valorando los esfuerzos de cada uno. Este tipo de interacción facilita la adquisición de compromiso con el grupo.
- Enseñar prácticas interpersonales y grupales: es imprescindible que los estudiantes puedan tomar decisiones, comunicarse, generar confianza, manejar conflictos y sobre todo sentirse motivados para hacerlo. Es responsabilidad del docente enseñar técnicas de trabajo en equipo con el mismo empeño que enseña las materias escolares.
- Evaluación grupal: este elemento se logra cuando los estudiantes analizan su trabajo en cuanto a cómo están logrando sus metas. De esta manera pueden observar cuáles conductas

están resultando efectivas y cuales nocivas, y así tomar la decisión sobre cuales seguir aplicando y cuáles se podrían dejar de utilizar.

Slavin y Johnson (1999) hablan sobre los métodos de aprendizaje cooperativo, estos toman en cuenta los elementos antes mencionados y que además se componen de tres conceptos centrales: las recompensas de equipo, la responsabilidad individual y la existencia de iguales posibilidades de éxito. Las recompensas de equipo constituyen un estímulo que todos los grupos puedan ganar si logran sus metas sin competir con los demás. Estas pueden ser en forma de certificados de logro u otras maneras de reconocimiento atractivas para los estudiantes. En cuanto a la responsabilidad individual, esta se centra en ayudarse a aprender y asegurarse de que todos los miembros del grupo se encuentren listos para enfrentarse al proceso de evaluación del docente. Por su parte, la igualdad de oportunidades de éxito se trata de que los miembros aportan al equipo cuando mejoran su propio desempeño. De esta manera los alumnos de alto, medio o bajo nivel de logro se ven obligados a dar su mayor esfuerzo y a valorar los aportes de sus compañeros.

A continuación, se mencionan algunos métodos expuestos por Slavin y Johnson (1999) en los que se visibilizan los tres conceptos antes mencionados:

Método TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual): consiste en formar grupos de estudiantes y asignarles un objetivo que trabajarán hasta que todos los integrantes lo dominen y posteriormente se les aplica una prueba en la que no pueden ayudarse.

Sus resultados se comparan con sus propios desempeños anteriores y se les asigna una puntuación con base en el progreso que han tenido y se premia con recompensas a los grupos que alcancen determinados criterios.

Debido a que los cuestionarios se aplican de forma individual, cada miembro del equipo debe asegurarse de que sus compañeros comprendan el tema y esto motiva a los estudiantes a ser cuidadosos con la ayuda que les brindan a sus compañeros. Otro aspecto motivador es que al basarse las calificaciones en el progreso que se ha obtenido, todos los compañeros tienen la posibilidad de destacar en algún momento.

Este método puede aplicarse como parte de una estrategia para que los estudiantes memoricen y comprendan las melodías del repertorio de clase tanto cantadas como instrumentales, practicando juntos, pero siendo evaluados de forma individual.

Método TJE (Torneos de Juegos por Equipos): este método se basa en los mismos principios que el método TELI, pero con la diferencia de que en vez de cuestionarios se realizan torneos semanales en los que los estudiantes pueden obtener puntos para su equipo. Los juegos del torneo se desarrollan en mesas de tres estudiantes de un nivel previo similar y conforme se van dando los torneos se van reacomodando los estudiantes en diferentes mesas para mantener un concurso entre niveles similares y garantizando así, la igualdad de posibilidades de éxito.

La utilización de este método aporta emoción y diversión a las clases. Al igual que en el método TELI, en el momento de la evaluación los estudiantes se encuentran solos y sin poder ayudarse, lo que promueve la responsabilidad individual.

Método Rompecabezas II: al igual que en los dos métodos anteriores en éste, los estudiantes se agrupan de forma heterogénea y de cuatro en cuatro. Se les asignan materiales de lectura y a cada integrante del equipo se le designa como experto en alguno de los aspectos de la lectura, por ejemplo: si está estudiando la vida y obra de los compositores, alguno puede ser experto en su

repertorio, otro en aspectos de su vida, otro en sus instrumentos musicales y otro en sus aportes a la cultura.

Después de leer los materiales, los expertos se reúnen con sus equivalentes de los otros equipos para conversar sobre lo aprendido y después vuelven a sus grupos a enseñar lo que aprendieron. Para finalizar se realiza una evaluación y se asignan calificaciones y recompensas como en los métodos TELI y TJE.

Los métodos de aprendizaje cooperativo promueven equidad entre los estudiantes ya que en esto se reparten los roles, las funciones y las responsabilidades de forma pareja. Esto evita que haya grandes diferencias en los ritmos de aprendizaje y favorece a que los grupos de trabajo sean más unidos. (Vidal, Durán y Vilar, 2010) Ese aspecto es de gran importancia para la Educación Musical, debido a que existe una gran variedad de configuraciones de ensambles musicales, y todos requieren una interacción grupal real en la que la responsabilidad de cada uno es importante para el resultado sonoro.

Vidal, Duran y Vilar (2010) hablan sobre el aprendizaje cooperativo musical y reconocen la importancia de su implementación:

Es preciso pues, en el diseño de actividades de aprendizaje cooperativo en el ámbito musical, asegurar la introducción de objetivos sociales que permitirán que se aprendan habilidades o técnicas interpersonales y de grupo, y especificar los procedimientos necesarios para conseguir el procesamiento grupal de sus logros. (p. 365)

En disciplinas como el canto coral, la responsabilidad de cada cantante de conocer sus partes, de practicarlas, de entenderlas y ejecutarlas correctamente es individual y determina el buen

funcionamiento del coro en general. Si uno sólo de los integrantes no cumple con su deber, el sonido del coro se puede ver afectado. En un coro donde cada músico busca cantar de la mejor manera para que el resultado musical sea lo más bello posible, el proceso de montaje y dirección de las obras será mucho más fácil, sin embargo, si en este coro los músicos están motivados para ayudar y alentar a los demás para sonar mejor en conjunto, se puede decir que se está dando una cooperación, lo cual significa aún más efectividad al aprendizaje y hará más estimulante la interacción social.

Existen ensambles musicales en los que la cooperación es la base de sus creaciones y sus puestas en escena, y el aporte de cada miembro, su desempeño individual, al igual que la valoración del trabajo de todos, enriquecen los resultados musicales. Habilidades como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la negociación, el pensamiento crítico, el consenso, y valores como la empatía, el compromiso y el compañerismo son estimuladas y puestas en práctica para este tipo de ensambles, ocupando un lugar de gran importancia en el desarrollo de este. Estimular este tipo de interacciones en ensambles musicales escolares favorece la significatividad de los aprendizajes, el disfrute de la música, la empatía y el compromiso tanto de sonar bien como el de ayudar a los otros músicos a sonar bien.

Lectura Musical

La notación musical en un sistema de representación como lo es también la escritura del lenguaje verbal. Una representación es una imagen o idea que sustituye a la realidad (RAE, 2022), por lo que las grafías de la notación musical tradicional cumplen la función de sustituir los sonidos musicales o sus relaciones. Las funciones e interacciones que se les han asignado a estas grafías constituyen todo un sistema que permite, de cierto modo, representar la música. (Burcet, 2018)

Las formas en las que se representan los sonidos musicales se pueden clasificar como notación tradicional y no tradicional. En el caso de la primera, esta hace referencia al sistema en el cual se utiliza un pentagrama y que se ha desarrollado, establecido y difundido a través de la historia hasta tener un papel muy importante en la cultura musical occidental. En el caso de la notación musical no tradicional, se utilizan símbolos cuyo significado está limitado por el que los participantes en este tipo de comunicación les hayan asignado. Fuera de estas dos categorías se pueden encontrar también simbologías utilizadas por culturas no occidentales para representar sus expresiones sonoras.

Burcet (2018) señala cómo las representaciones musicales en notación tradicional tienen un gran papel en la formación de estructuras mentales en el estudiantado, no solo porque permiten plasmar en el papel las ideas musicales, sino también porque permiten ver y entender la música desde una perspectiva distinta respecto a la percepción auditiva. Al observar una representación gráfica del fenómeno musical, se pueden notar aspectos que pueden ser entendidos por el oído de una forma distinta y que no son explícitos hasta que se visualizan. El fenómeno de no percibir lo mismo, cuando se lee la música a cuando esta es solamente escuchada, obedece en parte a que las representaciones no plasman todas las propiedades del sonido presentes en la música (Jorquera, 2002). Un ejemplo de esto son las ligaduras de duración en las que el oído percibe un único sonido, mientras que en la escritura se muestra la suma de las duraciones de dos o más notas. Otro caso en el que queda en evidencia este aspecto es la interpretación que el músico le da a lo que está en el papel, por ejemplo: la forma de vibrar las notas en un violín, las variaciones agógicas, los fraseos, etc.

El hecho de no plasmar la totalidad de las propiedades del sonido musical en una partitura se debe a una selección de características que se ha venido desarrollando a través de la historia y de la

evolución misma de la música, ya que los periodos históricos y el desarrollo de los géneros musicales a través de estos, han aportado o dejado en desuso elementos de la notación musical. Esta selección de propiedades y la omisión de ciertos aspectos a la hora de escribir la música, tales como los mencionados en el párrafo anterior, facilita y agiliza tanto la comprensión de las ideas musicales como su representación gráfica. (Burdet, 2018)

La lectoescritura musical tradicional se puede ver como un aprendizaje conceptual ya que permite conceptualizar y darle un sentido más amplio a la música. Entender la lógica y la función de los gráficos de la notación tradicional, permite comprender mejor qué es lo que ocurre en los sonidos que se escuchan o se ejecutan, siendo esto último un gran apoyo para los músicos tanto aprendices como expertos. Para lograr entender la notación musical como el equivalente visual de los sonidos, se debe partir de conceptos globales antes de profundizar en unidades más específicas de la comprensión. Escuchar, imitar frases musicales, crear grafías que representen la música y las cualidades del sonido, entre otras, son exploraciones necesarias para fortalecer las estructuras mentales que permitirán una comprensión más profunda de los gráficos musicales tradicionales. Quien aprende a utilizar el lenguaje musical escrito, aprende su sistema lógico y se centra en los aspectos musicales que se ven representados, dejando de lado y entendiendo poco a poco las propiedades del sonido que no se suelen representar. Debido a esto es que se pueden escuchar diferentes interpretaciones de una misma obra musical, sin importar que sus ejecutantes estén siguiendo exactamente la misma partitura (Burdet, 2018)

Entender la notación musical ayuda a que los músicos puedan analizar el texto musical para interpretar las obras con una mayor precisión o para entenderlas en profundidad. Tener a la vista la estructura de los acordes, la dirección de las voces, los ritmos y demás recursos usados por los compositores, permite identificar y descubrir el porqué de las sonoridades resultantes y aprender

de estas observaciones. (Burcet, 2018) Existen otros medios de los que se puede nutrir el entendimiento de una obra musical, un ejemplo de ellos son la audición de grabaciones o la ejecución misma de la obra, sin embargo, la lectura musical hace visibles las interacciones de los diferentes elementos de la música.

Muchas veces el aprendizaje de un instrumento musical va de la mano con el aprendizaje de la notación musical tradicional o de algún código que le permita a quien aprende plasmar sus aprendizajes o creaciones, o por el contrario encontrar la información que le hace falta para tocar una obra musical que le llama la atención. El uso de estos códigos es muy común en músicos aficionados ya que permite un fácil acceso a la ejecución musical (Jorquera, 2002). Un ejemplo de este tipo de código es la tablatura; un tipo de notación musical para instrumentos de cuerda con trastes en el diapasón, en el cual se indican los trastes y las cuerdas que se deben usar.

Estos códigos han resultado tan útiles que se han vuelto parte de la cultura musical (Jorquera, 2002). Existen páginas en internet que se dedican completamente a difundir cifrados y tablaturas del repertorio popular de los más variados géneros. Se pueden encontrar también videos con gráficos de flautas dulces en los que se pueden observar las digitaciones de las notas que van sonando en el video para que puedan ser ejecutadas por quienes lo deseen.

En etapas iniciales del aprendizaje de los instrumentos musicales, es común advertir la presencia de códigos similares a los expuestos anteriormente. Los profesores los utilizan en sus clases para facilitar el acceso a la ejecución instrumental, sin embargo, la información que pueden contener estos métodos es limitada (Burcet, 2018). Un ejemplo de esto es que para leer una tablatura es estrictamente necesario saber previamente cómo suena la música.

Según Burcet (2018) los elementos musicales o de técnica instrumental que representan estos códigos se vinculan de manera biunívoca con sus gráficas, dándole a los conceptos musicales una nueva potencialidad comunicativa. Por ejemplo: la nota Do₃ es una altura del lenguaje musical tradicional, sin embargo, para representarla en el código tablatura solamente se coloca un 3 en la quinta cuerda de arriba hacia abajo. Estos códigos proponen una nueva forma de expresar algo que ya existe para resolver una necesidad particular. Los códigos facilitan el acceso a la música para los estudiantes en etapas iniciales del aprendizaje de un instrumento, ya que aprenden rápidamente a tocar sus primeras obras musicales, además de que encuentran cierta correspondencia entre lo que leen y lo que tocan. Sin embargo, el uso de códigos no ofrece una aproximación adecuada al aprendizaje de la notación musical tradicional debido a que conforme se avanza en el aprendizaje del instrumento, la cantidad de elementos necesarios para representar una obra se amplía o se bloquea el acceso a obras musicales de las cuales no se tiene una referencia auditiva previa. Esta situación implica que los estudiantes que desean avanzar en su aprendizaje deban desaprender los códigos y dejar de depender de estos, lo cual representa una nueva dificultad que en ocasiones puede desmotivar a los estudiantes al punto de desertar en su aprendizaje.

En cuanto a los libros creados para el aprendizaje de los instrumentos musicales, es frecuente encontrar que estos se organizan de acuerdo con criterios que obedecen al aprendizaje de la notación musical y para muchos aprendices esta es la manera en la que llegan a conocer el sistema de notación (Shifres, 2018).

Jorquera (2002) compara el lenguaje verbal escrito con la lecto escritura musical, observando aspectos que podrían considerarse análogos en cuanto al significado que el estudiantado les brinda a estos saberes. Ella habla sobre cómo los estudiantes pueden llegar a rechazar el patrón cultural escolar si este no responde a sus necesidades fuera de las aulas y lo relaciona con la utilidad que

le pueden dar los estudiantes del sistema educativo regular a la lectura musical, cuando las clases o sus contextos extraescolares no les ofrecen experiencias musicales que ameriten su uso.

Para Jorquera (2002) la necesidad de plasmar la música en un medio tangible o la curiosidad por descifrar y entender las obras musicales debe surgir del estudiantado para que la lectoescritura musical adquiriera un significado trascendental para el aprendizaje musical. El sistema de notación musical tradicional permite a los compositores registrar sus ideas y transmitir las para que puedan ser ejecutadas por otros músicos, permite analizar y entender mejor los elementos musicales de las obras para aprender de ellas y para memorizarlas o para ejecutarlas con precisión. Estas funciones de la música escrita deben ser útiles para los estudiantes para sentirse motivados a estudiarlas. La lectura tanto del lenguaje verbal como del musical ofrece un mejor desarrollo intelectual y práctico que la obtención de la información por medio de la escucha, ya que involucra una variedad de procesos que permiten una interiorización más profunda de los contenidos. Sin embargo, esto no quiere decir que no saber leer música sea equivalente a no entender la música o a no saber sobre la música.

Siguiendo con las analogías entre el lenguaje verbal escrito y la lectoescritura musical planteadas por Jorquera (2002), es visible nuevamente la afectación que produce en la adquisición de estos saberes, el contexto en el que se desarrollan los estudiantes. Por ejemplo: será más fácil aprender a leer para un estudiante que enfrenta constantemente necesidades de comprensión lectora, que para quien no lo requiere con la misma regularidad. Esto mismo se puede apreciar en estudiantes que provienen de familias en las que la ejecución musical es parte de su vida cotidiana.

El contexto cultural también afecta la forma en que se tiene acceso a la música. El desarrollo de las tecnologías de la información ha ido relegando el papel de la lectura musical a la parte de la

población que se dedica a la ejecución musical de ciertos géneros musicales que lo requieren. La aparición de la radio y de los medios físicos y virtuales de fijación de audio, han hecho que cada vez sea más fácil disfrutar de la música sin necesidad de leerla. No obstante, la necesidad de registrar la música para ser ejecutada sigue en pie a través de la historia, incluso permitiendo el desarrollo de géneros como la ópera y las sinfonías, que han adoptado un nivel de complejidad tal, que requiere de la lectoescritura musical para poder ser ejecutada. Contrario es el caso de la música que se transmite de generación en generación a través de la oralidad, ya que muchas veces suele presentar patrones repetitivos, menos difíciles de reproducir y comprender (Jorquera, 2002).

Alrededor del mundo son más las culturas que prescinden de la lectoescritura musical que las que la utilizan de la forma tradicional, incluso hay culturas que prefieren el uso de otros códigos antes que la notación musical tradicional (Jorquera, 2002). En estas culturas la música se transmite por medio de la tradición oral, proceso en el cual los aprendices imitan a los músicos experimentados basándose en lo que escuchan.

Por su origen europeo, se ha relacionado culturalmente a la notación musical tradicional con la música culta o clásica de tradición occidental y, de hecho, el desarrollo de estos géneros musicales ha sido paralelo al de la lectoescritura musical. Sin embargo, la notación musical tradicional también fue adoptada por otros géneros musicales más recientes, por lo que la idea de este tipo de notación es utilizada solamente en la música clásica está perdiendo su vigencia. La utilización de la lectoescritura musical por parte de músicos ejecutantes de géneros diferentes a los conocidos como música clásica, es posible gracias a que este sistema conceptualiza el ritmo y la altura lo cual propicia la comprensión de la experiencia musical al enfocarse en aspectos específicos del sonido (Jorquera, 2002). Por esta razón es que se puede considerar a la lectoescritura musical como una

habilidad requisito para la ejecución musical profesional, aunque no determina el grado de habilidad musical de los músicos, ni su grado de profesionalismo.

Esta conceptualización del ritmo y las alturas ayuda a graficar la música de manera que los niños que aprenden su utilización pueden relacionar lo que ven con lo que escuchan, (Jorquera, 2002) sin embargo, la comprensión del lenguaje musical escrito es todo un proceso lleno de implicaciones que se deben contemplar previamente antes de enfrentar a un niño pequeño a una partitura, así como cuando se aprende a decodificar las letras en el lenguaje verbal escrito.

Normalmente antes de enseñarle a un niño pequeño a escribir el lenguaje verbal éste ha tenido una amplia experiencia previa escuchando, vocalizando y conversando, que le permite entender el funcionamiento de esta forma de comunicarse, esta información se establece como una estructura cognitiva en su mente y le servirá de anclaje para sus conocimientos del lenguaje escrito. Sin embargo, la tradición en la educación musical pocas veces ofrece una experimentación tan vasta antes de buscar la comprensión de la notación musical (Jorquera, 2002).

El enfoque que le dan las escuelas de música a la lectoescritura musical es diferente al que se le da a este mismo contenido en las escuelas regulares (Jorquera, 2002). Mientras que en las escuelas de música se entiende la lectoescritura musical como un objeto de estudio específico e independiente de otras disciplinas relacionadas con el saber musical (Shifres, 2018) en el cual se busca que el estudiante domine un determinado repertorio o toque ejercicios técnicos relacionados al mejoramiento de la ejecución de su instrumento, en la escuela regular se profundiza mucho menos y se utiliza muy puntualmente para la comprensión de ciertos contenidos.

Jorquera (2002) considera que la lectoescritura es fundamental en cualquier contexto de aprendizaje musical y que esta constituye un medio para la ampliación de las posibilidades de

experimentación con la música, no obstante, el grado de profundidad de la comprensión de la notación musical que se busca en el estudiantado dependerá de las necesidades que demanden los contenidos que se trabajen.

A pesar de que la funcionalidad de la lectoescritura musical dentro de la Educación Musical es muy importante, cabe resaltar que las prácticas musicales no siempre implican su utilización. Es natural que las personas hagan música sin entenderla en profundidad bajo la óptica de un sistema lógico y sin saber cómo se vería representada por grafías. De hecho, las primeras aproximaciones que tienen las personas al fenómeno musical no contemplan su escritura. Estas primeras experiencias musicales se van dando en el contexto que se desarrolla la persona y van construyendo en ella el concepto de la música al igual que cuando se aprende a hablar. Tener experiencias musicales previas al aprendizaje del lenguaje musical escrito, permiten una mejor comprensión y significatividad de este (Jorquera, 2002).

Galera y Tejada (2012) hablan sobre los procesos cognitivos que intervienen en la lectura musical y explican que: “leer notación musical supone la interpretación por parte del sujeto de un sistema de símbolos con el fin de extraer una información determinada. La calidad y cantidad de información obtenida está directamente relacionada con la manera en que ésta se extrae y procesa” (p. 57). Esto se debe a que la forma en que se concibe la música varía de persona en persona, dependiendo del grado de madurez musical y sus experiencias tanto musicales como lectoras.

En la lectura musical las personas decodifican las grafías mediante la conexión con esquemas mentales previos para darles un significado (Galera y Tejada, 2012). Gracias a este proceso es que la práctica constante y sistemática de la lectura musical se retroalimenta de una especie de banco

de recursos que permite una traducción más ágil y eficaz de lo que está escrito al sonido que se produce.

La adquisición de las estructuras necesarias para la decodificación de las partituras varía según el contexto en el que se desenvuelven las personas y por tal razón las dificultades que se pueden encontrar al aprender también pueden ser muy diversas. Esto da origen a una cantidad considerable de propuestas didácticas que buscan resolver las diferentes situaciones que pueden surgir (Shifres, 2018).

Jorquera (2002) menciona que, para realizar una propuesta didáctica para el aprendizaje de la lectoescritura musical, se deben tomar en cuenta aspectos como: la retroalimentación entre lo que los estudiantes ven y lo que escuchan, la búsqueda del significado sonoro de los símbolos y el desarrollo de la memoria operativa.

Existen propuestas que involucran el uso de recursos lúdicos con los que los estudiantes pueden interactuar e interiorizar el funcionamiento de la lectoescritura musical como es el caso de Note´s Peak, creado por Zarhay Arroyo², en sus recursos propuestos se incluyen juguetes con contenidos visuales y en algunos casos sonoros, que permiten aprender de una forma interesante y divertida. Algo similar se puede observar con la propuesta de la organización Musicaeduca quienes, por diferentes medios, entre ellos una página web, comparten libros y materiales virtuales interactivos con los que los estudiantes pueden jugar mientras aprenden a leer música.

Una propuesta didáctica para el aprendizaje del sistema de la notación musical tradicional contextualizada, motivadora y funcional, es una gran herramienta para la comprensión del

² Zarhay Arroyo es una pianista, educadora musical y periodista costarricense.

fenómeno musical, su disfrute sin importar la disciplina que se estudie y el desarrollo de su potencial expresivo.

Ejecución Instrumental

Existen diferentes maneras de experimentar la música: se puede escuchar, se puede cantar, se puede bailar, etc. pero una muy importante es cuando se toca un instrumento musical para producirla. Al producir música por medio de un artefacto sonoro y llegar a dominar este arte, se pueden obtener grandes beneficios.

La ejecución instrumental tiene la capacidad de estimular en los estudiantes la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de análisis, al propiciar la creación de conexiones neuronales. Estas conexiones afectan de forma positiva la comunicación entre los hemisferios cerebrales y facilitan la producción de hormonas que producen sensaciones de placer y bienestar (Lacárcel, 2003). Es de suma importancia para un docente de Educación Musical, generar variedad en los estímulos musicales que le brinda a sus alumnos para que estos tengan la oportunidad de profundizar en sus conocimientos musicales y disfrutar de los mismos.

El cerebro humano brinda la capacidad motriz de producir sonidos musicales a través de los instrumentos creados con este fin, lo cual se considera gratificante para las personas. Esta actividad hace que las neuronas se desarrollen y se fortalezcan. Cuando los músicos tocan su instrumento las partes de su cerebro se activan por completo; es todo un ejercicio para ellas puesto que se transmiten información de unas a otras. La práctica constante y estructurada de tocar un instrumento propicia el desarrollo de las funciones cerebrales de la motricidad fina, la precisión lingüística y matemática, además de la creatividad. Se ha observado cómo la ejecución

instrumental influye positivamente en el desarrollo de la memoria, llegando incluso a generar en los músicos una forma especial de memorización más compleja y eficiente. (Collins, 2022)

La ejecución instrumental es un área de la educación musical y forma parte de los medios por los cuales se puede expresar la música. En el ámbito educativo, esta disciplina ofrece posibilidades atractivas y enriquecedoras para los estudiantes, debido a que permite ampliar el abanico de vivencias musicales del aula al sumarse a las que pueden experimentarse por medio del canto, la escucha y el movimiento.

La producción de sonido mediante objetos sonoros proporciona una experiencia de los elementos constitutivos de la música diferente a la que se puede obtener de otras prácticas musicales. Por ejemplo: las implicaciones de caminar al pulso de la música no son las mismas que tocar el pulso de la música en un tambor, ya que los procesos cerebrales del movimiento y los de tomar un bolillo para tocar un tambor, aunque podrían guardar cierta relación, no son exactamente iguales. También es posible apreciar diferencias en los estímulos sensoriales producto de estas dos acciones (Lacárcel, 2003). Ejemplos como este, se pueden encontrar en los otros elementos de la música, no solamente en el ritmo. Por ejemplo: no se siente lo mismo cuando se canta una melodía que cuando se toca una melodía en una flauta (además de implicar todo un marco de conocimientos diferentes para las dos acciones).

Esta comparación no busca desvirtuar las formas de expresar la música en las que no se utilizan instrumentos, sino simplemente visibilizar el papel de la ejecución instrumental como una forma de ampliar los horizontes de lo que puede llegar a ser una experiencia musical para el aprendizaje de los estudiantes.

Según Arguedas (2006), los instrumentos musicales dentro del aula pueden ser muy útiles para trabajar una gran variedad de aspectos relacionados con el aprendizaje musical. Algunos ejemplos de esto son que se pueden utilizar para la vivencia de la ejecución en ensamble y el desarrollo de las competencias auditivas necesarias para poder coordinar las ejecuciones con las de los compañeros; que propician el descubrimiento de timbres sonoros y propician el desarrollo de habilidades para la discriminación auditiva de las cualidades del sonido; que permiten la experimentación de la improvisación, la composición y la dirección de ensambles al combinar cualidades del sonido y elementos de la música.

Ejecutar instrumentos musicales puede ser una actividad colectiva o individual. En una agrupación musical de estudiantes de temprana edad se pueden aprender habilidades clave para la convivencia como respetar a sus compañeros y cooperar. La coordinación necesaria para una ejecución que resulte atractiva para los estudiantes ayuda a que estos comprendan el valor de esperar su turno para tocar, lo cual es muy importante para los niños más pequeños que tienden a querer ser los primeros en ser atendidos. Al compartir la expresión musical con otras personas, los estudiantes fortalecen su inteligencia emocional sin darse cuenta con el afán de producir una ejecución agradable. Esta característica de la ejecución en ensamble propicia el desarrollo de relaciones interpersonales y la responsabilidad, además que permite la liberación de tensiones y la recreación. (Lacárcel, 2003; Arguedas, 2006)

Los atributos recreativos de la ejecución instrumental individual la han convertido culturalmente en una alternativa de esparcimiento que figura como hobby para un gran número de personas de variados grupos etarios y culturales. Estas personas muchas veces optan por inscribirse en escuelas de música, las cuales han desarrollado métodos didácticos a través de la historia según los contextos que les haya correspondido enfrentar.

La impresión de partituras y ejercicios para el desarrollo de habilidades de ejecución de los instrumentos musicales marcó un hito en el desarrollo de las instituciones dedicadas a la enseñanza de la música. Los métodos impresos, en sus primeras apariciones fueron una forma de introducir a los estudiantes las obras que querían aprender a tocar, funcionaban también como una forma de conocer nuevos estilos musicales. Sin embargo, con el paso del tiempo estos métodos se convirtieron en bancos de ejercicios que les permitirían a los estudiantes desarrollar sus habilidades hasta alcanzar niveles de dificultad cada vez más altos. Conforme se incrementa el nivel de habilidad de los músicos, crecen los recursos creativos de los compositores quienes pueden crear obras cada vez más complejas. Esta exigencia de habilidades por parte de las tendencias musicales limita el alcance de la enseñanza de ejecución instrumental a un grupo reducido de músicos excepcionalmente virtuosos, debido a que las personas con menos habilidad tienden a creer que es imposible alcanzar tales niveles de maestría. Aunado a esto, el desarrollo de tecnologías de fijación de audio como el fonógrafo, el cassette, el formato digital, entre otros, hace que la música sea muy accesible para una gran cantidad de personas por lo que muchos optan por escuchar en vez de ejecutar. (Jorquera, 2002)

No obstante, el desarrollo de tecnologías de información y el acceso a estas ha crecido de gran manera en las últimas décadas, lo cual permite el aprendizaje de la ejecución instrumental en el contexto online. Actualmente muchas personas optan por esta forma de mediación del aprendizaje debido a las facilidades que ofrece, por ejemplo: no es necesario trasladarse para tomar las clases ni para el estudiante ni para el docente, además del desarrollo de clases asincrónicas (sin que se encuentren conectados los participantes simultáneamente) permite a los estudiantes grabar sus ejecuciones cuantas veces sea necesario para poder mostrar a su profesor la versión que demuestre mejor sus aprendizajes y a su vez, el profesor puede revisar y corregir al estudiante en el momento

en que tenga la posibilidad. Aunque la alternativa online del aprendizaje de un instrumento, en algunos casos, no proporciona una certificación formal del dominio de cierto nivel de ejecución en el instrumento, poco a poco se convierte en la favorita de muchos, gracias a la variedad de recursos que ofrece y a lo económica que puede llegar a ser. (López y Lago, 2013)

Está claro que ejecutar un instrumento musical es una actividad que se puede llegar a disfrutar, por lo que su práctica en las aulas de educación musical ha llegado a formar parte de una corriente de enseñanza conocida como modelo práctico, la cual tiene como parte de sus fundamentos el disfrute de ejecutar la música. Este modelo propone un entendimiento de la ejecución musical desligada de los aspectos comunicativos y culturales de la música, colocando por encima de estos la técnica musical, además que se busca un disfrute individual y estandarizado por parte de quienes aprenden, por lo que suelen utilizarse recursos, técnicas y repertorios que resultan llamativos para los estudiantes. (Jorquera, 2010)

Aunque no todos los aspectos del modelo práctico son positivos, la combinación equilibrada de este modelo con otros didácticos como el académico, el comunicativo lúdico y el complejo³, puede llegar a ser muy provechosa para el desarrollo de los conocimientos musicales de los alumnos y su posible disfrute de manera integral.

Disfrutar de ejecutar un instrumento tiene muchos y variados efectos positivos para quien lo hace. Leibovich, Gimenez, y Martucci (2019) hablan sobre sus hallazgos relacionados con las formas en que los músicos sienten los beneficios de disfrutar cuando tocan sus instrumentos. Para realizar el

³ Los modelos: académico práctico, comunicativo lúdico y el complejo. Son mencionados por Jorquera (2010) como modelos didácticos de la Educación Musical derivados de las corrientes: positivista, en el caso de los dos primeros, de la corriente fenomenológica en el caso del comunicativo lúdico y de la corriente crítica el modelo complejo.

estudio se les consultó a los músicos sobre los efectos que sentían al disfrutar de sus ejecuciones musicales, y estos inclinaron sus respuestas hacia alguna de las que después se catalogarían como las categorías: cognitiva, emocional, motivacional y contextual.

Los que percibieron efectos en el área cognitiva hablaron sobre sentimientos de confianza, concentración, despreocupación, tranquilidad, satisfacción, bienestar y fluidez. En la categoría emocional hubo respuestas que hablaban sobre libertad, relajación, felicidad, sensaciones corporales, plenitud, producción propia, expresión, pasión, placer, conexión con el mundo interno y conexión con la música. En el aspecto motivacional, algunas personas anotaron efectos como la motivación, el aprendizaje, el efecto terapéutico, el aspecto profesional, la realización personal y una especie de encuentro con el sentido de la vida. En el ámbito contextual hubo quienes destacaron la conexión con las otras personas. (Leibovich, Gimenez, y Martucci, 2019)

La gran cantidad de efectos positivos que trae el disfrute de la ejecución de un instrumento es un incentivo para promover esta actividad en los estudiantes. Corresponde al docente propiciar experiencias positivas para que sus alumnos se sientan a gusto y motivados a conseguir estos beneficios a través de los instrumentos.

Aunque se ha visto que la ejecución instrumental es una actividad disfrutable, existen casos en los que sucede lo contrario y en los cuales tocar un instrumento se convierte en una experiencia frustrante y tortuosa. Este tipo de situaciones pueden deberse a diversos factores y entre ellos se pueden observar la falta de preparación en el ámbito pedagógico por parte del docente y los métodos didácticos poco estimulantes.

Jorquera (2002) explica que una gran cantidad de músicos dedican parte de su tiempo a la enseñanza, debido a que para abrirse un espacio en el campo laboral de la música se necesita cierto

grado de virtuosismo. Esta situación provoca que muchos músicos docentes se basen en su intuición para dar las clases, sin estar preparados para eso y su intuición no es suficiente para atender y comprender a los estudiantes que apenas empiezan con su instrumento. Con frecuencia cometen el error de buscar que los estudiantes toquen con un sonido perfecto, aunque este no necesariamente se les haya enseñado y aunque aprenderlo conlleve un largo y complejo proceso de aculturación. Esto puede ocasionar que el estudiante sufra de un mal trato en sus clases y no pueda disfrutar de ejecutar la música, llegando incluso en ocasiones a querer apartarse de ésta.

La autora del artículo antes mencionado se refiere a este problema como algo que sucede en las clases particulares de instrumento, sin embargo, el contexto de las clases de Educación Musical de las escuelas regulares también podría ocurrir, pero con mucha menor frecuencia. No cabe duda de que una adecuada preparación del docente puede ayudar a evitar este tipo de problemas.

Un “mal sonido” proveniente del instrumento de un estudiante que apenas comienza en su camino musical, puede ser un insumo que, en las manos de un docente preparado, puede brindar toda una paleta de contenidos para trabajar con el estudiante tanto en el aspecto técnico del instrumento como en su forma de entender la música. Se puede decir entonces que lo que parecía ser un sonido indeseable, se puede considerar como un punto de partida para la búsqueda de soluciones por parte del docente y como un lugar para empezar por parte del estudiante. (Jorquera, 2002)

Músicas del mundo

Para el abordaje de este tema es necesario aclarar que hablar de las músicas del mundo (en plural) no significa lo mismo que hablar de Música del Mundo. Cuando se hace referencia a las músicas

del mundo, se está hablando del conjunto conformado por la gran variedad de músicas tradicionales que se pueden encontrar alrededor del planeta. Mientras que cuando se habla de Música del Mundo se está haciendo referencia a un género musical cuyo concepto ha sido acuñado principalmente por la industria musical para agrupar a las obras que guardan relación con la música tradicional del mundo, especialmente de los países con culturas diferentes a la occidental. Aunque cabe resaltar que esta relación era más estrecha cuando apenas se moldeaba el nombre de este género.

En el caso de Música del Mundo, las obras pertenecientes a esta clasificación pueden o no, formar parte de la música tradicional de algún pueblo, sin embargo, aun cuando no corresponden a un origen tradicional, su sonoridad puede evocar o estar inspirada en la tradición musical o sonora de uno o varios pueblos.

El estudio de las músicas del mundo se puede rastrear, hasta las primeras transcripciones musicales y antropológicas realizadas por misioneros en el siglo XVI, quienes se percataron de que estaban presenciando fenómenos culturales sonoros distintos a los propios, siendo estas diferencias entre el sonido propio y el ajeno, un valioso incentivo para los investigadores. Al encontrarse con las músicas del mundo se está observando algo diferente a lo habitual; una parte significativa de una cultura ajena. Esto genera una toma de conciencia repentina de lo propio y de lo que hay en otros lugares. Esta suele ser una experiencia transformadora en la que se empieza a entender a la música de una forma diferente, cambia la percepción que se tiene sobre su función y su significado para las personas. (Bohlman, 2002)

Las particularidades estéticas de estas músicas o expresiones culturales sonoras son muy importantes en sus culturas ya que enriquecen el significado de las actividades con las que se les

relaciona. Los instrumentos musicales, los materiales que utilizan para construirlos, los temas que se cantan, las interacciones entre los músicos, los ritmos, la forma de acompañar las voces, las armonías, las escalas musicales, las formas y los diseños melódicos (para hablar en términos de la música tradicional occidental) fortalecen el significado de los que se quiere expresar o de la actividad que se realiza con los sonidos.

Es importante, hacer la salvedad de que en algunos pueblos pueden existir expresiones culturales vinculadas a la emisión de sonido, que pueden ser percibidas como música desde el punto de vista de la cultura occidental, sin ser consideradas como tal en sus culturas de origen. Este es el caso de la recitación del Corán, la cual forma parte de la religión musulmana y cuyo carácter sagrado está muy lejos del concepto de música que tienen algunas variantes del islam, llegando incluso a considerarse inapropiado en su cultura, referirse a este rito como música. Además de tener significados y funciones diferentes a la música, algunas expresiones sonoras son utilizadas en sus culturas para complementar rituales religiosos, formar parte de los juegos de los niños, expresar la identidad de los pueblos, intimidar a los enemigos en las batallas, en fin, los significados que se le otorgan a cada una de estas expresiones sonoras son innumerables. Debido a esto es que para tratar de entender lo que las músicas del mundo significan en sus culturas, se necesita conocer sobre sus epistemologías y ontologías (Bohlman, 2002).

Respecto al significado original que tienen estos sonidos, se puede pensar en que muchas grabaciones de estas expresiones sonoras se divulgan como auténticas muestras de las músicas del mundo, sin embargo, ¿hasta qué punto las personas que emiten los sonidos de la grabación (en caso de ser personas originarias de la cultura que se ve representada) buscaron que esos sonidos fueran un producto musical? ¿Será que esos sonidos significan música para ellos? O ¿será que esos sonidos al ser comercializados están cambiando su significado por uno distinto a que se les dio

cuando fueron concebidos? (Stringham-Shamrock, 2009) Paradójicamente las grabaciones que parecieran restar significado a estas expresiones también han permitido su recopilación y estudio. Los avances tecnológicos en materia de fijación de audio permiten el almacenamiento y reproducción de estos datos tan importantes para antropólogos, etnomusicólogos y demás personas que buscan conocer sobre diferentes culturas, sin tener que trasladarse hacia los lugares donde se producen para poder escucharlas.

Las grabaciones permiten un acercamiento a las culturas del mundo, sin embargo, al estar las músicas ligadas a fenómenos culturales y actividades de los pueblos, estos acercamientos se quedan cortos en su ambición de comprender los verdaderos contextos a los que pertenecen las muestras. Esto da un valor especial al trabajo de campo, en el cual, si se cuenta con una predisposición para la apertura de pensamiento y el aprendizaje, se pueden comprender y estudiar las músicas o actividades sonoras de una forma más fiable.

Bohlman (2002) explica que tanto los trabajos de campo como las grabaciones han permitido el trazado de mapas sobre la ubicación de las músicas y sobre cómo estas han viajado con las personas migrantes hacia nuevas latitudes. También se ha descubierto cómo estas migraciones han permitido la evolución de algunas músicas gracias a las interacciones culturales que se generan. Un ejemplo son las músicas encontradas por Robert Lachmann en la Isla de Djerba en la costa de Túnez, donde se descubrió que se mezclaban las músicas musulmanas y judías tanto en sus variantes como religiosas vernáculas, incluso músicas que eran asociadas a ser ejecutadas por hombres, se hallaban siendo interpretadas por mujeres y viceversa. Este fenómeno fue posible gracias a que la Isla de Djerba se ubica en medio de una importante ruta comercial, lo cual permite que las personas compartan sus culturas.

En algunos países, los estudios sobre su propia música folklórica tienen un lugar privilegiado dentro de su gestión cultural, éste es el caso de Hungría en el cual se revitalizó la música de los pueblos por medio de las investigaciones de los músicos Bartok, Kodaly, entre otros que también aportaron con sus hallazgos. Estas personas recorrieron las regiones rurales de Hungría buscando la música que se practicaba en esos pueblos. Se realizaron transcripciones y grabaciones de estas músicas folklóricas buscando que las muestras expresaran sus sonidos de la forma más auténtica posible, de esta manera llegaron a ser conocidas y valoradas por las personas de las ciudades que no tenían contacto con ellas. En este proceso se puede observar un cambio de significado para las canciones recopiladas, pasaron de ser la música de los pueblos alejados, a ser la música de Hungría gracias a la intermediación de la grabación y divulgación. (Bohlman, 2002)

En la actualidad, las músicas del mundo son consideradas un recurso didáctico utilizado en la educación musical para fomentar aspectos importantes para la vida del estudiantado como lo es la conciencia multicultural la cual busca la comprensión y la tolerancia hacia las personas de diferentes culturas erradicando los prejuicios raciales y generacionales. En el ámbito musical propiamente dicho, este tipo de repertorio permite ver los elementos musicales desde una perspectiva más amplia, favorece el desarrollo de habilidades auditivas y motoras, aumenta la tolerancia a músicas poco familiares y sensibiliza la percepción de músicas más próximas. (Giráldez, 1997)

La familiaridad con aspectos culturales ajenos permite a los estudiantes entender que las diferencias que se pueden observar en otras latitudes son algo que enriquece a las personas que viven en esos lugares e invitan a tomar conciencia de que lo propio también tiene un valor importante. Aprender a respetar y valorar las culturas de los demás países y la propia, son

habilidades necesarias para la convivencia pacífica en una sociedad global que fomenta una competitividad que en algunos contextos podría resultar perjudicial.

La educación sobre músicas del mundo se ha desarrollado a lo largo de los años y cada vez hay más recursos para conocerlas en las escuelas y colegios. El método de aprendizaje musical Orff-Schulwerk es un ejemplo de esos recursos pues toma en cuenta a las músicas del mundo dentro de sus propósitos y brinda un acercamiento sonoro similar al que se puede experimentar con algunos instrumentos musicales no-occidentales, gracias a los instrumentos que proporciona (Stringham-Shamrock, 2009). Escuchar el timbre característico de los instrumentos musicales de las culturas que se estudian en el aula proporciona una experiencia muy atractiva para los alumnos, lo cual ayuda a que los objetivos trabajados con ese repertorio adquieran un significado especial para ellos.

Precisamente la propuesta educativa de Pablo Nahual (s.f.) consiste en presentar las sonoridades de las músicas del mundo por medio de conciertos didácticos con el objetivo de que los estudiantes escuchen, conozcan y valoren las expresiones artísticas y culturales del folklore musical de diferentes partes del planeta, distingan las diferentes posibilidades de expresión musical y vocal en las canciones tradicionales, ejerciten la audición activa para reconocer los elementos musicales de las diferentes danzas, canciones y estilos presentes en este tipo de repertorio, conozcan los tipos de canciones que se utilizan en otras culturas en las diferentes épocas del año, las diferentes etapas de la vida humana, actividades laborales, etc. y profundizar en los orígenes de las manifestaciones musicales propias, al tiempo que conocen como éstas influyen a las otras culturas.

Nahual (s.f.) también habla sobre los objetivos transversales que se pueden alcanzar por medio del estudio de las músicas del mundo en las escuelas:

1. Interesarse y valorar técnica y estéticamente tanto la propia cultura como la de otros pueblos.
2. Valorar, aceptar y asimilar puntos de vista diferentes a los propios.
3. Educación para la paz a través del conocimiento y el respeto a otras culturas.
4. Analizar y comprender la función social del folklore en los diferentes lugares donde se desarrolla.
5. Tomar conciencia de la importancia de los posibles usos sociales de la música como forma de unión entre pueblos y herramienta para el fomento de colaboraciones e intercambios entre sociedades.

Las músicas del mundo son ampliamente diversas y ricas en significado, y existen muchas tradiciones e instrumentos musicales; cada cual, con diferentes historias para sus orígenes, por lo que llevarlas al aula, aunque sea de forma limitada, contribuye al conocimiento de la inmensidad de la humanidad y estimula la curiosidad para seguir conociendo sobre el mundo.

Capítulo III

Metodología de la Investigación

En este apartado se explican los aspectos relativos a la investigación del presente proyecto, que fueron de utilidad para recolectar información sobre lo siguiente:

- Contexto geográfico, social y educativo del estudiantado y de la Escuela San Luis y sus posibles implicaciones en la realización del proyecto.
- Manifestaciones de interés por la práctica musical en los estudiantes.
- Conocimientos previos de los estudiantes respecto a los contenidos del taller (conocimientos teóricos y destrezas musicales)
- Expectativas de los estudiantes sobre el taller.

Conocer este tipo de información fue un insumo importante para la toma de decisiones respecto al desarrollo del taller, ya que permitió planear las sesiones de trabajo sobre una base contextualizada y con ello adaptar los contenidos a la realidad de los estudiantes.

Debido al carácter de los datos que se buscaba obtener y a la forma en la que estos influyeron en el taller, se puede decir que el enfoque de esta investigación es cualitativo, ya que se trataba de entender la forma en la que cada estudiante percibía los acontecimientos que se iban presentando y cómo sus respectivos contextos pudieron haber condicionado sus procesos de aprendizaje. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) se refieren a esta forma de investigar de la siguiente manera: “la investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos,

explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto”. (p. 390)

Sujetos de Investigación y Fuentes de Información

Los sujetos de investigación de este proyecto fueron un grupo de 25 niños de quinto grado de la Escuela San Luis de Carrillos de Poás de Alajuela, aunque la cantidad de estudiantes se redujo un poco durante las quince semanas que duró el taller, llegando al final de este con un total de 18 estudiantes, 5 mujeres y 13 hombres. En ellos se pudo observar cómo se fue desarrollando el aprendizaje y cómo se fueron superando los retos que implicaba el abordaje de los contenidos del taller.

Como sujetos de información participaron los propios niños, nueve de sus madres y el director de la escuela. De los niños se obtuvo información sobre sus intereses y habilidades musicales previas, además de sus conocimientos teóricos sobre música. De las madres se extrajo información sobre las manifestaciones de interés por parte de los estudiantes hacia la música y sobre sus posibilidades de brindarles Educación Musical extraescolar. Por parte del director, la indagación buscó entender el contexto geográfico, social y educativo de la comunidad y su posible influencia en el desarrollo del taller.

Contexto Geográfico, Social y Educativo de la Comunidad Educativa de la Escuela San Luis.

Al indagar en estos contextos se obtuvo información relevante sobre sus respectivas implicaciones para el desarrollo del taller, ya que son factores que condicionan la factibilidad y relevancia del proyecto. Al trabajarse un taller dirigido a una población específica perteneciente a la comunidad educativa de una institución, aspectos como la relación geográfica entre la escuela y los hogares

de los alumnos, la cercanía de centros urbanos y servicios de Educación Musical, las posibilidades de las familias para apoyar a los estudiantes en disciplinas como la práctica musical, la forma en que se organizan los horarios y actividades de la escuela y las situaciones provocadas por la pandemia del COVID 19 en materia de educación, aportaron datos muy valiosos para la toma de decisiones para desarrollar el proyecto.

Técnicas e Instrumentos Utilizados en la Investigación

Para la recolección de los datos de esta investigación se utilizaron las técnicas denominadas: observación, encuesta y evaluación diagnóstica.

Las observaciones se realizaron en cada sesión de trabajo del taller por medio de un diario en el cual se anotaba lo que sucedía en cada clase, por ejemplo: contenidos trabajados, actividades realizadas, aspectos a reforzar en próximas clases, dificultades experimentadas, respuestas de los estudiantes ante las actividades y, condiciones de trabajo como el tipo de instrumentos musicales utilizados, las instalaciones y la asistencia. Las anotaciones sobre estas observaciones se encuentran en el apartado “Descripción de las sesiones del taller” del capítulo IV desde la página 92 hasta la 144.

Según Diaz (2010), en una investigación se puede observar de dos maneras: la científica y la no científica. En el caso de la primera, ésta se realiza con un objetivo claro, definido y preciso, en otras palabras, el investigador sabe qué es lo que desea observar y para qué quiere hacerlo, lo cual implica que debe preparar cuidadosamente la observación. Por otra parte, la observación no científica significa observar sin intención, sin objetivo definido y, por tanto, sin preparación previa.

Se podría decir que en las sesiones de trabajo se observó científicamente, ya que se tenían definidos los datos que se deseaban obtener y la razón para obtenerlos. Los datos recopilados en el diario sirvieron como base para la planeación de las clases posteriores ya que dejaban un registro del proceso del taller.

En cuanto a la encuesta, se utilizaron los instrumentos cuestionarios, los cuales se pueden definir como conjuntos de preguntas preparadas cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación (López y Sandoval, 2016) y por ello se aplicaron según los datos que se buscaban obtener de las diferentes personas fuentes de información.

Al director de la escuela se le aplicó un cuestionario con preguntas abiertas sobre los contextos geográfico, social y educativo de la escuela y la comunidad. A las personas encargadas de los estudiantes se les aplicaron cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas sobre: los intereses de los estudiantes hacia la práctica musical y algunos aspectos respecto a la posibilidad de acceder a la Educación Musical extraescolar. En cuanto a los estudiantes, se les aplicó un cuestionario sobre sus intereses hacia la práctica musical y sus expectativas sobre el taller.

A inicios del taller se aplicó una evaluación diagnóstica a los niños participantes a través de una prueba sobre sus conocimientos previos de lectoescritura musical y sobre sus destrezas musicales. Los datos recolectados en estas pruebas fueron el punto de partida para elegir la estrategia de mediación y las actividades que se usarían en el taller y de acuerdo con éstas, evaluar la respuesta de los estudiantes para la toma de más decisiones.

Categorías de Análisis

En este apartado, los datos recolectados mediante los instrumentos antes mencionados serán organizados en las siguientes categorías para su respectivo análisis:

- Implicaciones de los contextos geográfico, social y educativo de la Escuela San Luis para el desarrollo del taller.

De esta categoría se desprenden las subcategorías: contexto geográfico, contexto social y contexto educativo. Los datos analizados en esta categoría se recolectaron por medio de un cuestionario aplicado al director de la escuela.

- Intereses de los estudiantes hacia la práctica musical.

En esta categoría se analizaron los datos recopilados por medio de los cuestionarios aplicados a las madres de los estudiantes y a los mismos estudiantes.

- Destrezas y conocimientos musicales de los estudiantes previos al taller.

Los datos de esta categoría fueron obtenidos por medio de dos pruebas diagnósticas de las cuales una consistía en un cuestionario aplicado a los estudiantes para obtener información sobre sus conocimientos teóricos y la otra fue una prueba práctica para recolectar datos sobre sus destrezas musicales.

Estrategia Metodológica

A continuación, se describen brevemente los pasos seguidos para la realización del taller:

- Coordinar con el director de la escuela, el uso de las instalaciones e instrumentos musicales.

- Proponerles el taller a los estudiantes y explicarles en qué consiste para invitarlos a participar.
- Crear un horario para el desarrollo de las sesiones en el cual pudieran participar todos los estudiantes interesados. Este horario se estructuró de la siguiente forma: lunes y viernes de una semana le correspondía trabajar al grupo 1, mientras que al grupo 2 le correspondía trabajar martes y jueves, estos se invertían cada semana debido a las restricciones sanitarias provocadas por la pandemia del COVID 19.
- Enviarles a las personas encargadas de los estudiantes, información sobre la naturaleza del taller, los horarios de las sesiones y sus implicaciones, además de pedirles autorización para que los estudiantes participen y se les pueda documentar en video.
- Realizar las pruebas diagnósticas a los estudiantes para conocer sus destrezas y conocimientos previos.
- Enviar los cuestionarios a las personas encargadas de los estudiantes y al director de la escuela para obtener los datos correspondientes.
- Elegir el repertorio para trabajar en el taller según los datos obtenidos en el diagnóstico.
- Planear la estrategia de mediación y sus actividades para el abordaje del repertorio y del estudio de la lectoescritura musical según los datos obtenidos del diagnóstico.
- Realizar las sesiones de trabajo y anotar las observaciones realizadas para tener un registro como incentivo para la toma de decisiones.

- Evaluar la efectividad de la estrategia de mediación según la respuesta de los estudiantes para la toma de decisiones.
- Planear las sesiones del taller según los datos obtenidos en las observaciones.

Presentación de los datos

Los datos obtenidos por medio de las diferentes técnicas e instrumentos descritos anteriormente serán presentados en el siguiente apartado, organizados según las categorías de análisis:

Implicaciones de los Contextos Geográfico, Social y Educativo de la Escuela San Luis para el Desarrollo del Taller.

- Contexto geográfico:

La Escuela San Luis de Carrillos se encuentra en el distrito Carrillos Bajo del cantón de Poás, de la provincia de Alajuela. Sus centros urbanos más cercanos son San Pedro de Poás, Grecia y Alajuela, los cuales están a una distancia promedio de 10 kilómetros.

Debido al clima tropical de Costa Rica gracias a su posición geográfica, cada año se presenta una temporada lluviosa que se extiende desde mayo hasta noviembre, estas condiciones meteorológicas coincidieron con parte del lapso en el que se desarrolló el taller, el cual se extendió del 19 de agosto al 6 de diciembre del 2021.

Según explicaciones brindadas por el director de la escuela, la ubicación de la misma y su relación geográfica con la comunidad educativa, permiten que los estudiantes puedan acudir a ésta con facilidad para disfrutar de actividades extraescolares como lo es el taller, ya que la mayoría de los estudiantes vive muy cerca de la institución.

- Contexto social:

En el ámbito social, el director de la institución se refirió a la desintegración familiar como una situación recurrente, y habló también de que, en ocasiones se puede dar una falta de motivación por parte de los padres de familia hacia sus hijos respecto a las prácticas musicales, posiblemente ocasionada por la escasez de recursos económicos para la compra de instrumentos musicales y la dificultad para acompañar a los estudiantes a este tipo de actividades, que presentan algunos hogares por el horario laboral de los encargados. Situaciones como las anteriores también fueron parte de las respuestas de algunas madres de las que contestaron los cuestionarios.

- Contexto educativo:

En cuanto al contexto educativo relacionado con este proyecto, el director habló sobre la gran motivación que brinda la escuela para que los estudiantes participen del taller, refiriéndose a la disponibilidad de instalaciones adecuadas e instrumentos musicales, además de los horarios accesibles.

En la escuela se trabajó durante la segunda mitad del 2021 bajo una modalidad horaria particular, en la cual los estudiantes recibían clases en horarios escalonados desde las 7:00 am para evitar aglomeraciones en las fuentes para el lavado de manos, y no permanecían en la escuela más de 4 horas y media, además de que sólo asistía la mitad de cada grupo alternándose cada día. De acuerdo

a esta forma de trabajar, las clases de educación musical se daban de forma presencial y virtual, con una duración de 40 minutos en cada caso.

Debido la modalidad de trabajo antes expuesta, los estudiantes reciben 11 materias por periodo, en las cuales se realizaron instrumentos de evaluación al final de año, además de que, debido a las restricciones provocadas por la pandemia del COVID 19 vigentes durante el taller, los estudiantes debían realizar tareas denominadas Guías de Trabajo Autónomo. Sumado a esto en el tiempo en que se realizó el taller, los estudiantes participantes cursaban el quinto grado, por lo que les correspondía realizar una serie de pruebas llamadas FARO⁴, aplicadas por el Ministerio de Educación Pública.

Intereses de los Estudiantes hacia la Práctica Musical.

Las madres de nueve estudiantes participaron en el cuestionario y todas ellas contestaron que sus hijos e hijas habían manifestado interés por la práctica musical, incluso un par de ellas comentaron que los estudiantes les decían que querían aprender canto y a tocar el bajo eléctrico.

En cuanto a los cuestionarios aplicados a los estudiantes, sólo siete de ellos los llenaron y en sus respuestas hablaron sobre su gusto por la ejecución instrumental en la clase de Educación Musical, y algunos de ellos mencionaron que esta práctica hace que las lecciones sean más divertidas. Sin embargo, de estos estudiantes la mayoría no ha recibido clases particulares de instrumentos musicales.

⁴ Las Pruebas Nacionales FARO fueron realizadas por el MEP para valorar el nivel de logro de los estudiantes en las asignaturas de español, matemáticas y ciencias. (Soto, 2021)

En el cuestionario se les preguntó a los estudiantes si les gustaría aprender a tocar algún instrumento musical y cual les gustaría; como era de esperarse, las respuestas a esta pregunta fueron muy variadas, sin embargo, los instrumentos más mencionados fueron la guitarra y la batería.

Destrezas y Conocimientos Musicales de los Estudiantes Previos al Taller

Según los datos obtenidos en la prueba diagnóstica sobre conocimientos teóricos musicales aplicada a los estudiantes: estos no están familiarizados con el término elementos constitutivos de la música. Ante la pregunta, sólo unos pocos contestaron y relacionaron el concepto con instrumentos musicales y con la definición que ellos tienen de lo que es el ritmo. Algunos anotaron términos del lenguaje musical escrito, haciendo notorio que no entendían bien lo que se les estaba preguntando.

Se les consultó a los estudiantes sobre términos propios de la notación musical tradicional como el nombre de las figuras rítmicas y las notas musicales, curiosamente la mayoría tuvo la noción del símbolo para representar el silencio, sin embargo, no se puede decir lo mismo del resto de figuras para las que, en algunos casos, usaban nombres como: sombrero, negrita, etc. o simplemente manifestaron no conocer los nombres.

En cuanto a las alturas del pentagrama, en general no entendían en qué consistía la colocación de las notas en las líneas o espacios. Y la gran mayoría no conocía las funciones de estos elementos del lenguaje musical escrito.

En esta prueba de destrezas musicales se realizaron ejercicios de concentración y coordinación, las cuales con habilidades necesarias para la ejecución musical al unísono en un ensamble. Según

lo observado en el ejercicio de la palmada⁵, los estudiantes no pudieron ejecutarlo en sus primeros intentos, sin embargo, lo lograron al poco tiempo, ayudados por una guía musical que se les brindó.

En esta misma prueba se ejecutaron ejercicios de imitación, los cuales consistían en que por medio de tambores los estudiantes debían imitar los ritmos que escuchaban. En estos ejercicios se observó que los estudiantes ejecutaron correctamente algunos de los compases y que los compases que no lograban tocar, al repetirnos unas cuantas veces, lograban tocarlos correctamente, es decir, lograban tocarlos al unísono con sus compañeros y con el mismo ritmo que servía de referencia.

Análisis de los Datos

A continuación, se presenta el análisis de los datos recolectados mediante las técnicas de investigación utilizadas en el proyecto, organizados en las categorías mencionadas anteriormente.

Implicaciones de los Contextos Geográfico, Social y Educativo de la Escuela San Luis para el Desarrollo del Taller.

- Contexto geográfico:

Contrastando la información proporcionada por el director de la escuela y las observaciones realizadas durante el taller se puede inferir que la situación geográfica del centro educativo San Luis respecto a su comunidad educativa, favoreció el desarrollo de este proyecto, ya que los estudiantes podían asistir a las clases sin necesidad de trasladarse a largas distancias. Inclusive se

⁵ Este juego o ejercicio se describe en el apartado Descripción de las sesiones del taller, más precisamente en la sesión del 19 de agosto en el segundo párrafo.

podría pensar en que ofrecer este tipo de oportunidad de aprendizaje tan cerca de sus hogares, fue un aspecto que ayudó a los encargados de algunos estudiantes a tomar la decisión de apoyar a sus hijos permitiéndoles participar.

Respecto a la temporada lluviosa en Costa Rica, se puede ver la lluvia como una limitación desde el punto de vista sonoro, ya que el ruido provocado por las lluvias en los techos de la institución puede hacer que sea difícil dar explicaciones y escuchar adecuadamente en general, sin olvidar las posibles dificultades y repercusiones que pueden surgir en cuanto al ir y venir de los niños al taller.

- Contexto social:

Tomando en cuenta los aportes del director de la institución y las respuestas en los cuestionarios aplicados a las madres de los estudiantes, se puede decir que las condiciones económicas de las familias no son una causa de impedimento para la realización del taller, debido al bajo costo económico que significa para ellas. La disponibilidad de instrumentos musicales y el carácter gratuito del proyecto favorecen su factibilidad, puesto que los estudiantes no deben incurrir en ningún gasto.

Respecto a la desintegración familiar, esta podría o no influir en el desempeño de los estudiantes participantes que pudieran estar pasando esta situación, ya que la percepción de quienes la viven puede variar. Sin embargo, no hubo indicios de que esto estuviera afectando a ningún alumno.

- Contexto educativo:

Condiciones como el horario de los estudiantes puede incidir en el estado de ánimo de los estudiantes durante las sesiones, debido a que estos podrían estar cansados después de su horario

de clases. Esta es una situación que se debe tomar en cuenta para comprender a los estudiantes y además brindarles una dinámica de trabajo que les proporcione motivación y esparcimiento.

La realización del taller en un horario posterior a la jornada lectiva evitó una contaminación acústica cruzada, ya que permitía utilizar los instrumentos de sonidos fuertes sin interrumpir las clases ajenas al proyecto, y al mismo tiempo evitaba la presencia de sonidos provenientes de otras aulas que pudieran ensuciar el ambiente sonoro del taller.

Al ser la ejecución instrumental una actividad apreciada por los estudiantes, la disponibilidad de instrumentos musicales suficientes y variados en el taller favoreció el disfrute de este y por consiguiente su significatividad para el estudiantado.

Aspectos como el aforo limitado dentro de las aulas y los horarios intercalados ⁶de los estudiantes fueron tomados en cuenta para la realización de las sesiones, ya que estos incidieron directamente en la asistencia de los estudiantes y en la toma de decisiones respecto a la distribución de los espacios.

De acuerdo con las dinámicas de trabajo del centro educativo, dentro de las cuales se encuentran la duración de 40 minutos para las clases de Educación Musical y llevar a los alumnos al comedor, se puede inferir que el tiempo para utilizar instrumentos musicales dentro de la clase de Educación Musical era muy reducido. El uso de estos instrumentos dentro del taller fue un estímulo valioso para los estudiantes. Este razonamiento proviene de las respuestas en el cuestionario aplicado a los estudiantes, en las cuales se menciona que el uso de instrumentos musicales les resulta divertido.

⁶ Los estudiantes asistían a clases en dos subgrupos por cada sección en un horario que tenía una estructura bisemanal. En la primera semana el subgrupo 1 asistía a la escuela el lunes, el miércoles y el viernes, en la segunda semana solamente el martes y el jueves. El subgrupo 2 tenía un horario contrario al del otro subgrupo.

Dentro del contexto educativo de los niños durante la realización del taller, se encontraba la aplicación de instrumentos de evaluación, guías de trabajo autónomo y las pruebas FARO del Ministerio de Educación Pública. Estos factores fueron tomados en cuenta para la programación de las clases, puesto que es comprensible que tanto los encargados de los estudiantes como los niños, den prioridad a la preparación para enfrentar estas pruebas.

Intereses de los Estudiantes hacia la Práctica Musical.

El interés de los estudiantes por la práctica musical y más específicamente por el uso de instrumentos musicales, fue un factor beneficioso para el abordaje del taller ya que la realización de este proyecto tiene como objetivo propiciar el aprendizaje significativo por medio del uso de este tipo de instrumentos.

La afinidad de los niños por ciertos instrumentos en particular fue un aspecto importante a tomar en cuenta, debido a que en cierto modo condicionaba el abordaje del repertorio. En este sentido se podían presentar situaciones como que todos los estudiantes quisieran aprender el mismo instrumento y que no hubiera suficientes para todos o, por el contrario, que el repertorio necesitara de algún instrumento que los estudiantes no quisieran tocar.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes no hubieran recibido clases particulares de instrumentos musicales, es también un factor que condicionó la toma de decisiones respecto a la estrategia de mediación para el abordaje de los contenidos, puesto que era necesario contextualizarla de acuerdo con las destrezas y conocimientos de los estudiantes.

Destrezas y Conocimientos Musicales de los Estudiantes Previos al Taller

Respecto a los conocimientos teóricos musicales de los estudiantes, plasmados en la prueba diagnóstica que se les aplicó, se puede decir que los símbolos utilizados para la lectoescritura musical les resultaban de cierto modo abstractos. Es posible que los estudiantes no hayan encontrado una relación lógica entre lo que veían y lo que sonaba cuando se les estaba enseñando a utilizar este tipo de lenguaje. Sin embargo, tenían muy claro que el símbolo del silencio de negra significaba silencio. Esto puede llevar a pensar que este símbolo pudo adquirir significado para ellos gracias a que es visualmente contrastante si se le compara con las figuras rítmicas sonoras, además que se simboliza lo opuesto al sonido.

En cuanto al conocimiento sobre los elementos constitutivos de la música, es comprensible que estos no hayan tenido un significado concreto para los estudiantes, ya que, entre otros posibles factores y según los datos recolectados en los cuestionarios, la mayoría no ha tenido más contacto con la práctica musical que el que se puede tener en la clase de educación musical, en la cual el concepto de elementos constitutivos de la música no se profundiza.

Tener en cuenta los factores antes mencionados delimitó el uso y el abordaje de la lectoescritura musical como un lenguaje para la comunicación para el montaje del repertorio.

En referencia a las destrezas musicales demostradas en las pruebas diagnósticas, y con base en el contexto educativo de la Escuela San Luis, es posible que los estudiantes tuvieran dificultades en sus primeros intentos para ejecutar ciertos ejercicios, debido a que no utilizan habitualmente la escucha o las palmadas con los fines propuestos por el ejercicio. Esto también podría estar relacionado con su poca experiencia en el uso de instrumentos musicales antes del taller. Aunque en las clases de Educación Musical y otros contextos lúdicos o relacionados con la música se puede presentar el uso de palmadas para ejecutar ritmos, la forma en la que éstas se utilizan en el ejercicio

es particularmente compleja. Es posible que un fenómeno similar haya ocurrido en las pruebas en las que los estudiantes debían imitar los ritmos que escuchan por medio del toque de un tambor; un instrumento con el que algunos de ellos habían tenido muy poco o ningún contacto.

Las decisiones basadas en el análisis de los datos obtenidos permitieron determinar una estrategia de mediación contextualizada para el grupo de estudiantes y tener claros los aspectos que pudieron afectar el desarrollo del taller para prever maneras de enfrentarlos. En esta investigación se tomaron en cuenta el aprendizaje significativo y el cooperativo, la lectura musical y la ejecución instrumental como una guía para la búsqueda y comprensión de la información que después serviría de sustento para el proyecto.

Capítulo IV

Diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta

A continuación, se presenta una descripción del taller realizado como parte de este proyecto, así como su desarrollo y evaluación.

Descripción de la propuesta

Para lograr los objetivos de este proyecto, se realizó un taller en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender a tocar instrumentos musicales con el fin de trabajar y montar un repertorio conformado por obras musicales tradicionales de diferentes partes del mundo, además de esto, se abordó la lectura musical para utilizarla como un medio de comunicación y de comprensión del repertorio. Al final del taller, a manera de cierre, se realizó un concierto para compartir el trabajo llevado a cabo por los estudiantes con sus familiares.

El grupo de estudiantes que participó en el taller estaba dividido en dos subgrupos según sus horarios escolares y cada uno asistía a dos sesiones por semana, las cuales tenían una duración de ochenta minutos cada una.

Objetivos del taller

- Desarrollar habilidades para la ejecución musical en ensamble en los estudiantes.
- Generar en los estudiantes los conocimientos sobre lectura musical necesarios para el abordaje del repertorio del taller

- Explorar la diversidad musical del mundo por medio de la ejecución de obras musicales tradicionales provenientes de culturas ajenas a las de los estudiantes.
- Brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender aspectos básicos sobre cómo tocar algunos instrumentos musicales.

Recursos

Se utilizaron las instalaciones de la Escuela San Luis de Carrillos, la cual permitió el uso de sus aulas y el gimnasio, además de sus instrumentos musicales y equipo de sonido para el concierto. Los instrumentos que brindó la escuela fueron: guitarras, liras, tambores, panderetas, cascabeles, toc toc y cajones peruanos. Un par de estudiantes utilizaron sus propias guitarras y el profesor prestó su bajo eléctrico, guitarras, cajón peruano y teclado. También se utilizaron fotocopias, pizarras, pantallas y marcadores de colores.

Etapas del taller

El taller fue estructurado en tres etapas: lectura musical, aprendizaje de instrumentos y montaje del repertorio, las cuales se describen a continuación:

En la primera se introdujo a los estudiantes a la lectura musical por medio de ejercicios en los que utilizaron instrumentos de percusión de sonido indeterminado mientras aprendían a leer música. En esta etapa también se buscó el desarrollo de habilidades que les permitieran a los estudiantes escuchar atentamente y de manera musicalmente funcional como una preparación para las siguientes etapas.

En la segunda etapa, los estudiantes experimentaron el uso de instrumentos musicales de diferentes tipos, por ejemplo: tambores, percusión menor, liras y guitarras. En las sesiones de esta etapa los estudiantes tuvieron una introducción al uso de estos instrumentos y practicaron aspectos musicales que utilizarían en la próxima etapa del proyecto, por ejemplo: la lectura musical melódica con las liras y la escala de Do mayor en la guitarra. Esta actividad se desarrolló con los instrumentos disponibles en la institución y con instrumentos que tenían los estudiantes, debido a la dificultad que implicaba conseguir la variedad de instrumentos que se utilizan originalmente en las músicas del mundo. Esta situación afectó la sonoridad tímbrica de las ejecuciones, sin embargo, los estudiantes tuvieron un acercamiento a los géneros musicales a través de la experimentación con escalas, células rítmicas y progresiones armónicas tradicionales en las diferentes culturas.

En la etapa del montaje del repertorio los estudiantes pusieron en práctica lo que aprendieron en las etapas anteriores en favor de la preparación de las obras musicales de diferentes partes del mundo. Para introducir a los estudiantes en esta etapa del taller, se realizó un conversatorio en el que éstos compartieron sus percepciones sobre las culturas de las cuales se estudiarían obras tradicionales, así como los datos que conocían sobre estas con el fin de darle un mayor significado a los contenidos musicales que se iban a trabajar. Gracias a la disponibilidad del equipo multimedia que posee la escuela, se observaron videos y se escucharon grabaciones de las culturas a trabajar y de sus músicas tradicionales para que los estudiantes tuvieran una idea sobre sus lugares de procedencia.

Como estrategia de mediación para el aprendizaje de las obras se utilizaron recursos como la lectura musical, la imitación, las explicaciones y la fragmentación de las canciones en secciones, además de que durante las clases los estudiantes se agruparon según las funciones que cumplían sus instrumentos. En la sección rítmica se agruparon los tambores y los instrumentos de percusión

menor, en la sección melódica las liras y el piano y en la sección armónica las guitarras y el bajo. Esta etapa finalizó con los ensayos y la realización del concierto.

Criterios para la elección del repertorio

Origen geográfico: Las obras se eligieron procurando que tuvieran un origen cultural distante al de los estudiantes. Se buscaron obras en las cuales el idioma y el modo de vida de las personas de sus países, fueran diferentes al español (el idioma se toma en cuenta para que los estudiantes sean conscientes de las diversas que son las culturas del mundo) y a la cultura occidental, especialmente la latinoamericana. También se buscó tener claridad en cuanto al país de origen de cada obra, para que los estudiantes pudieran conocer algunos rasgos de sus culturas, por medio de información escrita, audios y videos. Las obras provienen de Japón, Israel y la República Democrática del Congo.

Comodidad de ejecución para los conocimientos musicales de los estudiantes: se buscó entre el repertorio musical infantil para delimitar las posibles opciones a músicas que fueran aptas para ser tocadas por estudiantes de primaria. Se buscó que no tuvieran demasiadas notas, saltos ni alteraciones para facilitar la asimilación y montaje oportuno durante el desarrollo del taller, ya que las habilidades necesarias para ejecutar obras más complejas requieren más experiencia y tiempo de práctica. Para determinar cuáles obras eran las mejores opciones se tomó en cuenta el diagnóstico inicial de los estudiantes y su ritmo de aprendizaje. A continuación, se presenta un breve análisis de las obras, para explicar de una mejor manera su factibilidad para ser abordadas en el taller:

Sakura (Japón):

さくら さくら
Sakura Sakura
(Cherry blossoms)

日本古謡
Japanese traditional

さ く ら さ く ら
sa - ku - ra sa - ku - ra

や よ い の そ ら は み わ た す か ぎ り
ya - yo - i no so - ra wa mi - wa - ta - su ka - gi - ri

か す み か く も か に お い ぜ い す る
ka - su - mi ka ku - mo ka ni - o - i ze i - su - ru

い ぎ や い ぎ や み に ゆ か ん
i - gi - ya i - gi - ya mi - ni yu - ka - n

Imagen recuperada de <https://suzuki21157.com/2018/07/11/sakura-sheet-music/>

- Tiene un registro no mayor a una octava.
- No tiene saltos mayores a una tercera.
- Su tempo no es muy rápido.
- Tiene un inicio muy sencillo que puede ayudar a los estudiantes a entusiasmarse y querer tocarla completa.
- Es corta y con una estructura definida en las que se repiten los pasajes.
- Sus figuras rítmicas no son muy complejas.
- Es muy representativa de la cultura de su país.

Zum Gali Gali (Israel):

Score

Zum Gali Gali

The image shows a musical score for the piece 'Zum Gali Gali'. It consists of four systems of music, each with a treble and bass staff. The first system starts with a key signature of one flat (Bb) and a 3/4 time signature. The melody is characterized by eighth-note patterns and rests. The second system begins with a measure rest marked '5'. The third system begins with a measure rest marked '9'. The fourth system begins with a measure rest marked '13' and includes first and second endings, indicated by '1.' and '2.' above the staff.

Arreglo de Oscar Ruiz Solano

- Tiene un registro no mayor a una octava.
- No tiene saltos mayores a una cuarta justa.
- Se puede acompañar con un par de acordes de guitarra Am y Em.
- Las semicorcheas se encuentran en intervalos muy cercanos por lo que introducir a los estudiantes a su ejecución no requiere que estén constantemente buscando las notas.
- Es corta y con una estructura definida en las que se repiten los pasajes.
- Sus figuras rítmicas no son muy complejas y no tiene síncopas.
- Forma parte del repertorio infantil de su país.

Banaha (República Democrática del Congo):

Banaha

Melodía

Flute

SI SI SI SI DO LA DA YA KU SI NE LA DU BA NA HA

Fl.

HA BA NA HA BA NA HA YA KU SI NE LA DU BA NA HA

Fl.

HA HA BA NA HA YA KU SI NE LA DU BA NA HA

Fl.

HA BA NA HA YA KU SI NE LA DU BA NA HA

D.C.

Imagen recuperada de <https://www.mariajesusmusica.com/inicio/canon-banaha-partitura-y-consejos-didcticos-para-la-interpretacin-en-clase>

- Tiene el atractivo de ser un canon, lo que permite escuchar armonías al interpretarlo.
- Su registro no excede la octava.
- Es un ejemplo de tonalidad mayor, lo que ofrece variedad respecto a las otras dos obras.
- Es corta y con una estructura definida en las que se distinguen claramente los pasajes.
- Sus figuras rítmicas no son muy complejas y tiene síncopas que podrían considerarse sencillas.

Finalmente, durante las sesiones de trabajo y el concierto de cierre del taller, las obras fueron ejecutadas siguiendo los arreglos que se presentan a continuación, los cuales fueron elaborados específicamente para este proyecto:

Sakura

Arreglo: Oscar Ruiz Solano

$\text{♩} = 80$

The first system of the musical score for 'Sakura' consists of six staves. From top to bottom, they are: Lira (treble clef, 4/4 time), Piano (bass clef, 4/4 time), Guitarra clásica (treble clef, 8va, 4/4 time), Bajo eléctrico (bass clef, 4/4 time), Redoblante y Bombo (drum set notation, 4/4 time), and Toc toc y Cajón (drum set notation, 4/4 time). The tempo is marked as quarter note = 80.

6

The second system of the musical score for 'Sakura' consists of six staves. From top to bottom, they are: L (treble clef, 4/4 time), P (bass clef, 4/4 time), Guit. (treble clef, 8va, 4/4 time), Guit. B. (bass clef, 4/4 time), R y B (drum set notation, 4/4 time), and Perc. (drum set notation, 4/4 time). The system begins at measure 6.

2

13

L

P

Guit.

Guit. B.

R y B

Perc.

20

L

P

Guit.

Guit. B.

R y B

Perc.

3

27

L

P

Guit.

Guit. B.

R y B

Perc.

Zum Gali Gali

Arreglo: Oscar Ruiz Solano

$\text{♩} = 80$

Lira

Piano

Guitarra

Bajo

Redoblante y Bombo

Cajón, Platillo y Cascabeles

4 To Coda

L

P

G

B

R y B

Perc.

2

7

L

P

G

B

R y B

Perc.

10

D.C. al Coda

L

P

G

B

R y B

Perc.

3

13

L

P

G

B

R y B

Perc.

Banaha

Transcripción: Oscar Ruiz Solano

Voz

SI SI SI SI DOLADA YAKU SINELADU BANA HA HA BANA

Piano

6

Voz

HA BANA HA YAKU SINELADU BANA HA BANA HA HA BANA

Pno.

12

Voz

HA YAKU SINELADU BANA HA SI SI SI SI DOLADA YAKU

Pno.

17

Voz

SI NE LA DU BA NA HA

Pno.

Descripción de las sesiones del taller

A continuación, se presentan los datos obtenidos en las observaciones realizadas en cada sesión del taller:

1. 19/08/2021 Grupo 1

Asistieron 12 estudiantes. En la sesión se dio una explicación a los estudiantes sobre los conocimientos que se pueden adquirir en el taller. Se les habló sobre la posibilidad de desarrollar habilidades para ejecutar diferentes instrumentos musicales como: tambor, guitarra, bajo eléctrico, piano, lira, cajón e instrumentos de percusión menor. Se les explicó que el taller es parte del trabajo final de graduación del profesor y se les agradeció por su participación. Se habló sobre el concierto que se planea hacer al final del taller y sobre el aprendizaje que se va a desarrollar sobre las músicas del mundo y la cultura de los países de los cuales se va a tomar el repertorio.

Se hizo un ejercicio de coordinación y concentración, al que llamaremos ejercicio de la palmada, que consiste en colocarse grupalmente formando un círculo y aplaudir simultáneamente con el compañero de al lado según el turno que corresponde. Eso se inicia con una sola pareja en la cual uno de los compañeros le “pasa” la palmada al otro aplaudiendo ambos al mismo tiempo, posteriormente el que “recibió” la palmada se la pasa al siguiente compañero del círculo (el que se encuentra del lado opuesto al que le pasó la palmada) y así sucesivamente realizando la mayor cantidad de rondas posibles sin distraerse y procurando mantener un pulso estable en cada palmada y que los golpes suenen al unísono.

En este ejercicio los estudiantes tuvieron dificultades para lograr mantener el pulso y algunas parejas no aplaudían simultáneamente en su turno, por lo cual se optó por darles una guía musical

que consistió en cantarles una pequeña melodía de cuatro negras con los primeros tres grados de una escala mayor cualquiera en el orden: I – II – III – II, que se repetían en cada compás como un patrón. Esa guía mejoró notablemente la estabilidad del pulso en la mayoría de los estudiantes.

A manera de estímulo se les dijo a los estudiantes que, si realizaban el ejercicio de forma exitosa durante tres ocasiones consecutivas, íbamos a utilizar tambores. Sin embargo, esto provocó que los estudiantes que lo lograban se enojaron con los que no lo hacían de la manera óptima. Esta situación no fue generada de forma intencionada, no obstante, sirvió para hablar del trabajo en equipo y del aprendizaje colaborativo. Se habló sobre el apoyo que debemos brindar a los compañeros para poder obtener resultados positivos en conjunto.

Finalmente, los estudiantes lograron realizar el ejercicio correctamente y se usaron los tambores para realizar un ejercicio en el que los estudiantes debían imitar los ritmos que tocaba el profesor después de escucharlos una vez. Los ritmos consistían en un compás de cuatro cuartos en el que se tocaban corcheas en pares y negras, o silencios de estas figuras. Si en uno de estos compases los estudiantes no sonaban al unísono, se repetía el ritmo varias veces hasta que mejoraba. Este ejercicio fue muy motivador para los estudiantes debido a que el uso de instrumentos les es muy grato.

Para ir a sacar y guardar los tambores se incentivó a los estudiantes a que se mantuvieran atentos, ordenados, respetuosos y cuidadosos del distanciamiento, haciéndoles ver los beneficios del orden para la concentración y el aprendizaje. Esta manera de trabajar se implementó para prevenir el desperdicio de tiempo y el ruido excesivo observado por el profesor en su experiencia previa en procesos de aprendizaje similares a este taller. Al principio a los estudiantes les tomó un tiempo

acostumbrarse a esto, sin embargo, durante el proceso de guardado pudieron ver que era algo necesario y efectivo.

Los estudiantes se mostraron muy entusiasmados por esta oportunidad y se fueron con muchas ganas de volver para la siguiente sesión.

2. 20/08/2021 Grupo 2

Asistieron 9 estudiantes. En la sesión se les dio la misma explicación que a los estudiantes del grupo anterior. Se observó que algunos estudiantes tienen cierto interés en determinados instrumentos, sin embargo, se planea darles una pequeña inducción sobre todos los instrumentos del taller para que comprendan las funciones de estos dentro del ensamble y descubran que todos son importantes.

Al igual que en grupo 1 se practicó el ejercicio de la palmada y al igual que en el grupo 1 los estudiantes tuvieron dificultades para lograr mantener el pulso y algunas parejas no aplaudían simultáneamente en su turno, también se optó por darles la guía musical que se le dio al otro grupo y el escuchar la guía también les ayudó a mantener la estabilidad del pulso. Otra medida que se tomó fue que el profesor cambiara de lugar en el círculo antes de iniciar un nuevo intento, para empezar a pasar las palmadas de una forma más controlada y de manera que todos los estudiantes pudieran participar sin tener que esperar demasiado por su turno. Había tres estudiantes que se distraían con facilidad, pero estaban muy motivados. Uno de estos estudiantes presenta Trastorno del Espectro Autista (este dato se conocía desde antes de iniciar el taller).

Al igual que en el grupo anterior se les dijo a los estudiantes que si realizaban el ejercicio de forma exitosa durante tres ocasiones consecutivas, se podían utilizar tambores. Y al igual que en el grupo

1, esto provocó que los estudiantes que lo lograban se enojaron con los que no lo hacían de la manera óptima. Aunque no se esperaba que los estudiantes reaccionaran de la misma manera que el otro grupo, este fenómeno también propició hablar del trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y el apoyo que debemos brindar a los compañeros para poder obtener resultados positivos en conjunto. Los estudiantes empezaron a motivar de forma positiva a los estudiantes que se distraían.

Finalmente, los estudiantes lograron ejecutar el ejercicio correctamente y se usaron los tambores para realizar los mismos ejercicios que se practicaron con el grupo 1. Se trabajó una variante del ejercicio en la que se tocaban tres negras y dos corcheas en cada ronda, pero cada vez que se tocaba, se alternaba el pulso en el que se tocaban las corcheas. Este ejercicio fue muy motivador para los estudiantes debido a que el uso de instrumentos les es muy grato.

También se puso en práctica el procedimiento para ir a sacar y guardar los tambores. Al igual que al grupo 1, en un principio les tomó un tiempo acostumbrarse a esto, sin embargo, durante el proceso de guardado pudieron ver que era algo necesario y efectivo.

En este grupo los estudiantes también se mostraron llenos de entusiasmo y deseosos de aprender.

3. 23/08/2021 Grupo 1

Asistieron 11 estudiantes. La sesión se realizó en un aula, a diferencia de las dos sesiones anteriores que se realizaron en el gimnasio de la escuela, y se inició con una prueba teórica y práctica sobre los conocimientos básicos sobre el lenguaje musical tradicional con los que cuentan los estudiantes. En la prueba se les entregó a los estudiantes un pequeño cuestionario en el que se les

preguntaba sobre el conocimiento que tienen sobre los elementos constitutivos de la música y sobre los nombres y localizaciones de las notas musicales en el pentagrama y las figuras rítmicas.

La mayoría de los estudiantes no conocía la totalidad de los nombres, ni en qué consistían los elementos constitutivos de la música. Se les pidió que leyeran un par de ejercicios de solfeo rítmico y pocos estudiantes demostraron tener una noción de lo que es este tipo de lectura, aunque no manejan la duración de las figuras. Cuando se les pidió que leyeran notas de forma entonada, tampoco pudieron identificar ni entonar las notas de los ejercicios. Al finalizar las pruebas, se les entregaron formularios para que fueran llenados por ellos y sus padres en el hogar. Algunos estudiantes estuvieron muy inquietos durante la realización de las pruebas, por lo que se les recordó la importancia de mantener el orden para el beneficio de todos y para favorecer el avance en los aprendizajes musicales.

Posteriormente se utilizaron tambores para leer ejercicios rítmicos escritos en la pizarra que consistían en compases $\frac{4}{4}$ de con figuras negras y silencios. Se les explicó que deben seguir los golpes del marcador en la pizarra por medio de la audición y coincidir las figuras negras con estos. Esos golpes del marcador cumplían la función de metrónomo. También se les explicó que los silencios de negra consisten en esperar en silencio durante uno de los golpes. Los estudiantes lo lograron leer, sin embargo, no sonaban al unísono en algunas ocasiones. Estos ejercicios tuvieron como objetivo, dar una introducción a la ejecución musical por medio de la lectura y la importancia de ésta para la comunicación dentro de un ensamble musical.

Unos pocos estudiantes no lo lograron hacer a la perfección, pero estaban contentos de participar. Por esta razón se les explicó que, con la práctica constante, sus habilidades irán mejorando y que tener dificultades es normal al principio de los aprendizajes.

4. 24/08/2021 Grupo 2

Asistieron 10 estudiantes. La sesión se realizó en un aula y se inició con la misma prueba teórica y práctica de conocimientos básicos sobre el lenguaje musical que se le aplicó al grupo 1. Los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba fueron prácticamente iguales a los del grupo anterior.

Al finalizar las pruebas, se les entregaron los mismos formularios que al grupo 1, se utilizaron tambores para leer ejercicios rítmicos escritos en la pizarra como se hizo con el grupo 1.

Algunos estudiantes estuvieron muy inquietos durante la realización de las pruebas como en el otro grupo, por lo que se les recordó la importancia de mantener el orden para el beneficio de todos y para favorecer el avance en los aprendizajes musicales.

De la misma forma que en el grupo anterior, los estudiantes se fueron contentos por sus nuevos conocimientos y por la experimentación con los instrumentos.

5. 26/08/2021 Grupo 2

Asistieron 7 estudiantes. La sesión se realizó en el gimnasio e inició con el ejercicio de la palmada para practicar la concentración, el trabajo colaborativo y la ejecución musical en ensamble. Los estudiantes presentaron algunos problemas para mantener el pulso y para sincronizar las palmadas con sus compañeros. Se les dieron consejos cómo escuchar con atención, mirar a los compañeros a los ojos, escuchar la guía musical que canta el profesor y sobre todo concentrarse en la actividad, obteniendo mejoras más notables en unos que otros.

Posteriormente se hicieron ejercicios de lectura musical rítmica mediante el uso de tambores, en los que se leyeron y tocaron las figuras negras, silencios de negra y corcheas en pares. Durante los ejercicios los estudiantes debían seguir el pulso que se iba marcando con golpes de un objeto sobre una superficie. Los ejercicios estaban anotados en una pequeña pizarra y los estudiantes debían descifrar los ritmos que estaban escritos. La mayoría de las estudiantes no tuvo problema para tocarlos, sin embargo, se procedió a explicar cómo debían sonar.

Se trabajaron los compases en los que los estudiantes tuvieron dificultad para tocar al unísono y se revisó de forma individual para determinar cuáles estudiantes presentaban dificultad y poder ayudarles a entender las figuras. Al realizar las revisiones individuales se les preguntaba a los estudiantes si estaban listos y la mayoría decía que sí, sin embargo, una estudiante dijo que no sabía si estaba lista y confesó que le daba vergüenza equivocarse. A raíz de esto, se explicó que las revisiones son para detectar dificultades y ayudar a superarlas. También son utilizadas por el profesor para que los estudiantes se acostumbren a sentirse cómodos al tocar para los demás. También se les dio la oportunidad de repetir varias veces los ejercicios.

Se trabajaron las dinámicas fuerte y piano para que los estudiantes puedan controlar apropiadamente el sonido de los instrumentos y evitar la contaminación sonora tanto para nuestra clase como para las demás clases que se estaban realizando alrededor del gimnasio. Los estudiantes fueron muy cuidadosos de seguir las dinámicas que se les indicaba y disfrutaban mucho los momentos de tocar fuerte. Cuando algún compañero no seguía la dinámica indicada, los demás estudiantes le reclamaban concentración.

6. 27/08/2021 Grupo 1

Asistieron 7 estudiantes. Se utilizaron tambores y la sesión se realizó en el gimnasio. Conversamos un poco sobre el autocontrol, sobre la actitud apropiada para abordar una clase y sobre los beneficios que podemos obtener si respetamos el momento de la clase. Los estudiantes normalmente juegan un poco de fútbol antes de empezar la clase, lo cual puede ser la razón de que al inicio estén muy inquietos y distraídos.

La sesión inició con el ejercicio de la palmada y los estudiantes presentaron algunos problemas para mantener el pulso y para sincronizar las palmadas con sus compañeros. Se les dieron consejos cómo escuchar con atención, mirar a los compañeros a los ojos, escuchar la guía musical que canta el profesor y contar los pulsos. Estos consejos ayudaron mucho a mejorar la ejecución del ejercicio.

Posteriormente se hicieron ejercicios de lectura musical rítmica con la misma complejidad que los trabajados en el grupo anterior, y al igual que ellos, la mayoría de los estudiantes no tuvo problema para tocarlos.

Se trabajaron los compases en los que los estudiantes tuvieron dificultad para tocar al unísono y se revisó de forma individual para determinar cuáles estudiantes presentaban dificultad y poder ayudarles a entender las figuras. Algunos estudiantes tuvieron la oportunidad de tocar los ejercicios nuevamente después de sus turnos correspondientes debido a que estaban contentos y querían demostrar que ya lograban hacerlo bien. También se dio el caso de que algunos estudiantes querían tocar antes de que llegara su turno porque lo veían como un juego en el que habían alcanzado su objetivo y querían demostrarlo.

Se trabajaron las dinámicas fuerte y piano con los mismos fines que en la clase del grupo 2.

7. 31/08/2021 Grupo 1

Asistieron 7 estudiantes. Se utilizaron tambores y la clase se realizó en un aula debido a que el gimnasio estaba ocupado para otra actividad. Se mencionan los lugares en los que se realizan las clases porque estas generan sensaciones diferentes en los estudiantes, por razones de acústica, espacio, comodidad, distractores, etc.

Se tocó por primera vez una pieza completa con los tambores por medio de la lectura musical. Los estudiantes fueron capaces de leer cada ritmo (negras, pares de corcheas y silencios de negra) y ejecutarlo. Sin embargo, algunos tuvieron dificultad para descifrar algunos pasajes, para cambiar de sistemas (la pieza tenía tres sistemas) o para tocar las repeticiones.

Se realizaron revisiones individuales en las que se pudo determinar cuáles estudiantes no estaban entendiendo la pieza para poder ayudarles a tocar mejor. También se realizaron revisiones en subgrupos (hombres y mujeres) y a los niños les llamaba la atención porque se les asignaba un puntaje. Esto ocasionó que los estudiantes se enojaron con los estudiantes que tenían dificultad, lo cual generó una conversación muy interesante sobre cómo se puede colaborar para que todos logren los objetivos, por ejemplo: tocar un poco más despacio para poder tocar juntos.

Los estudiantes adoptaban posiciones que les ayudaban a observar mejor la pizarra en la que estaba escrita la pieza; algunos ponían el tambor en el suelo porque en la mesa les estorbaba, otros se pusieron de pie, otros se sentaron en el suelo al frente de la clase y otros se subieron en la silla. Realmente estaban leyendo y estaban muy interesados en tocar bien.

Al final de la clase, no se pudo tocar la pieza a la perfección, sin embargo, la mayoría tenía claro lo que debía tocar. Algunos estudiantes tuvieron dificultad para esperar en los silencios, por lo que se debe trabajar este aspecto en las próximas clases.

8. 06/09/2021 Grupo 1

Asistieron 9 estudiantes. Se utilizaron tambores y la clase se realizó en el gimnasio. Se tocó por primera vez una pieza a dos voces con los tambores por medio de la lectura musical (la pieza estaba compuesta por corcheas, negras y silencios de negra). Los estudiantes fueron capaces de leer cada ritmo y ejecutarlo.

Los estudiantes reconocieron la importancia de respetar los silencios, porque esto les ayudaba a no adelantarse o perderse en la ejecución. En la sesión se pudo experimentar con diferentes secciones de la pieza y con el rol de mantenerse dentro del pulso sin dejarse llevar por lo que tocan los demás. De vez en cuando se intercambiaban las voces de la pieza para que los estudiantes la experimentaran desde diferentes puntos de vista. Las partes que estaban escritas en la pizarra estaban pintadas de diferentes colores (rojo y azul) esto se hizo así para que los estudiantes tuvieran una ayuda visual para identificar lo que debían tocar.

Se realizaron revisiones individuales en las que se pudo determinar cuáles estudiantes no estaban entendiendo la pieza para poder ayudarles a tocar mejor. Dos estudiantes no relacionaban que la cuenta inicial para tocar era parte de la música y que ésta marcaba el pulso al que había que tocar, esto pasó incluso cuando ya se les había explicado. Se explicó que si se cuentan los pulsos de los compases se puede mantener mejor el pulso, sin embargo, a la hora de tocar, estos estudiantes contaban al pulso correcto, pero tocaban en otro. Este aspecto se debe trabajar en cada clase.

También se realizaron revisiones en subgrupos (los de la derecha y los de la izquierda), lo cual hacía que los estudiantes se sintieran acompañados y con más confianza para tocar. A los niños les llamó la atención porque les asignaba un puntaje grupal de acuerdo con la precisión con la que tocaban.

Al final de la clase, no se pudo tocar la pieza a la perfección, sin embargo, la mayoría tenía claro lo que debía tocar.

9. 07/09/2021 Grupo 2

Asistieron 9 estudiantes. La sesión se llevó a cabo en el gimnasio y se utilizaron tambores y liras. Esta fue una sesión muy especial debido a que fue impartida por el Bachiller en Percusión Andrés Víquez. Una de las razones por las que se invitó al profesor Andrés, es que los estudiantes tengan experiencias diversas y significativas; tener un profesor diferente genera un contraste con las demás clases y esto podría hacer más fácil recordar los aprendizajes adquiridos.

Se inició con una explicación de los instrumentos de percusión de sonido determinado e indeterminado. Posteriormente se practicó la ejecución musical en ensamble con los estudiantes dispuestos en un círculo, y realizando ejercicios que consistían en tocar solamente con bolillos de tambor marcando el pulso que tocaba un líder; el rol de líder se iba alternando entre los estudiantes. Este ejercicio también se realizó siguiendo las dinámicas que tocaba el líder. Esta actividad ayuda a que los estudiantes escuchen la información necesaria para tocar correctamente en ensamble. Al principio del ejercicio los estudiantes tuvieron dificultad para seguir al líder, sin embargo, poco a poco se fueron adaptando a esta nueva forma de escuchar.

En el mismo círculo se realizó un ejercicio que consistía en dar un zapatazo en un determinado pulso del compás, cada estudiante tenía un número asignado del 1 al 4 y según su número le correspondía dar un zapatazo de acuerdo con el pulso del compás que iba sucediendo. Esta actividad se realizó para generar conciencia sobre la localización de los pulsos del compás y ayudar a los estudiantes a estar alerta. Aunque los estudiantes no lograron realizarlo a la perfección, fue un ejercicio que despertó su interés y su concentración.

Se realizó un ejercicio para crear conciencia sobre las alturas del pentagrama, y es la primera vez que los estudiantes utilizan liras para leer ejercicios melódicos dentro del taller. El ejercicio se trataba de que se le asignaban notas a diferentes partes del cuerpo que se encuentran a diferentes alturas, por ejemplo: Do = pies, Re = pantorrillas, Mi = rodillas, Fa = muslos, Sol = vientre, LA = pecho, Si = cabeza. Se practicó cantar las alturas sin seguir el orden de la escala y los estudiantes lo disfrutaron mucho.

Posteriormente los estudiantes lograron descifrar la melodía de la canción “Estrellita” y la practicaron aplicando el ejercicio. Al final la tocaron muy bien en la lira, sin embargo, no la tocaron todos al mismo pulso.

10. 09/09/2021 Grupo 2

Asistieron 4 estudiantes. La sesión se realizó en el gimnasio y se utilizaron dos liras, un redoblante y un tenor. Los estudiantes experimentaron diferentes roles dentro del ensamble debido a que iban rotando los instrumentos y con ellos, sus funciones.

Los estudiantes leyeron un pequeño ejercicio que estaba escrito en la pizarra, el cual constaba de tres voces: tenor, redoblante y lira. Cada una de las líneas de estos instrumentos tenía un color

diferente: rojo-tenor, azul-redoblante y negro-lira, lo que ayudó a los estudiantes a visualizar mejor sus partes.

En estos ejercicios se trabajó el respeto de los silencios para tocar como ensamble, para lo cual lo estudiantes idearon entrechocar los bolillos durante los silencios para evitar adelantarse. También se practicó la escucha atenta y la independencia musical sobre todo en el rol melódico debido a que las liras se guiaban con la percusión.

Se trabajó la localización de las notas en el pentagrama con melodías escritas en grado conjunto para que los estudiantes pudieran deducir las notas según su posición respecto al Do. Para evitar que los estudiantes tocaran la escala de Do a Sol inconscientemente, se escribió una nota repetida para forzar la lectura o decodificación del lenguaje.

Para finalizar la clase se practicó bastante el ejercicio para mejorar la ejecución, lo cual fue muy positivo y satisfactorio para los estudiantes posiblemente porque lo hacían muy bien.

11. 10/09/2021 Grupo 1.

Asistieron 10 estudiantes. La sesión se realizó en el gimnasio y se utilizaron liras, redoblantes y tenores. Se practicó la misma pieza que en el subgrupo 2, incluso con la coloración de las voces. Los estudiantes, al igual que en el grupo anterior, experimentaron diferentes roles dentro del ensamble al ir rotando los instrumentos musicales. Esto ayuda a que los estudiantes identifiquen el papel de cada instrumento dentro del ensamble. Las voces de la percusión de sonido indeterminado estaban escritas con un ritmo típico de acompañamiento para música popular, lo cual captó la atención de los estudiantes e hizo más atractivo para ellos este rol.

Los estudiantes de este subgrupo también implementaron golpear los bolillos durante los silencios para evitar adelantarse. También se practicó la escucha atenta y la independencia musical sobre todo en el rol melódico.

Se practicó bastante el ejercicio para mejorar la ejecución, lo cual fue muy positivo y satisfactorio para los estudiantes. Algunos estudiantes no estuvieron de acuerdo con el instrumento que se les asignó inicialmente, sin embargo, conforme avanzaba la dinámica se fueron sintiendo mejor y disfrutaron los diferentes roles.

12. 14/09/2021 Grupo 1

Asistieron 13 estudiantes. La sesión se llevó a cabo en el gimnasio y se utilizaron tambores y liras. Esta fue una sesión muy especial debido a que fue impartida por el Bachiller en Percusión Andrés Víquez.

Se inició con una explicación de los instrumentos de percusión de sonido determinado e indeterminado. Posteriormente se practicó la ejecución musical en ensamble con los estudiantes dispuestos en filas, y realizando ejercicios que consistían en tocar solamente con las palmas marcando el pulso que tocaba un líder, quien estaba al frente del grupo; el rol de líder se iba alternando entre los estudiantes. Este ejercicio también se realizó siguiendo las dinámicas que tocaba el líder. Esta actividad ayuda a que los estudiantes escuchen la información necesaria para tocar correctamente en ensamble.

Se realizó el mismo ejercicio que en la visita anterior del Profesor Andrés Víquez para crear conciencia sobre las alturas del pentagrama con las partes del cuerpo, y de igual manera, los

estudiantes encontraron muy divertida esta dinámica, aunque por razones de tiempo no se practicó con la profundidad que se deseaba.

Posteriormente los estudiantes lograron descifrar la melodía de la canción “Estrellita” y la practicaron aplicando el ejercicio. Al final la tocaron muy bien en la lira, sin embargo, no la tocaron todos al mismo pulso, o sea, no tocaron juntos como ensamble. En este punto el grupo se dividió en dos secciones: tambores y liras.

Se realizó un ejercicio en el que los estudiantes de tambor escuchaban un ostinato y lo tocaban para acompañar la melodía de las liras. Esta actividad fue fácil al principio, sin embargo, el más mínimo error que cometía algún estudiante ocasionaba que los demás se perdieran en el acompañamiento. Aunque los estudiantes podían tocar el ritmo no lo comprendían, por lo cual no podían ubicar las notas en los lugares precisos del compás.

13. 16/09/2021 Grupo 1

Asistieron 12 estudiantes. La clase se realizó en el gimnasio y se trabajó con liras. Antes de iniciar esta sesión hablamos sobre los beneficios de tener una actitud positiva para aprender, de tener autocontrol y de colaborar con los compañeros, porque había cuatro estudiantes que estaban muy distraídos y estaban molestándose entre ellos. Durante un rato estuvimos conversando sobre eso y de cómo sus actitudes afectaban el desarrollo de la clase y el aprendizaje de los demás.

Se realizó una actividad que consistió en descifrar la melodía que estaba escrita en la pizarra basándose en sus conocimientos sobre lectura rítmica y sobre la localización de las notas en el pentagrama. La melodía se construía con notas en grado conjunto, negras, corcheas y tenía silencios entre notas. Descifrarlo les costó un poco, pero lo lograron. Para que los estudiantes

supieran localizar las notas, se les decía donde se encontraban algunas y ellos con sus conocimientos previos deducían cuáles eran las demás. La mayoría de ellos conoce el orden de la escala de Do mayor, esto fue observado en las clases de educación musical propias de la escuela. Este método no fue funcional para algunos estudiantes y les provocó frustración, por lo que se debe trabajar de otra manera en próximas clases.

Se ejecutó varias veces la melodía para practicarla y se realizaron revisiones individuales para determinar a cuáles estudiantes se les estaba dificultando tocar. El principal problema fue que los estudiantes estaban ignorando los silencios y en menor medida hubo negras que las estaban tocando como si fueran corcheas. A los estudiantes que presentaron dificultad se les dio varias oportunidades y se les explicó que debían cantar mentalmente los silencios, sin embargo, no funcionó muy bien, por lo cual se les dijo que hicieran el sonido “shhh” en el momento del silencio y esto tuvo mejores resultados, aunque de vez en cuando seguían ignorando los silencios.

14. 17/09/2021 Grupo 2

Asistieron 4 estudiantes. Se utilizaron liras y la clase se realizó en el gimnasio de la escuela. En días anteriores estuvo lloviendo mucho y eso dificultó el desarrollo de las sesiones en este espacio, afortunadamente, durante esta sesión no llovió.

Se realizó el ejercicio de pasar la palmada, el cual tiene como objetivo mejorar la concentración, fomentar la escucha atenta, generar conciencia sobre las notas, la ejecución musical propia y desarrollar la estabilidad del pulso dentro del ensamble. Este ejercicio no salió a la perfección, sin embargo, se ha notado un avance en la comprensión de éste a través de las sesiones. Este ejercicio no fue muy llamativo para los estudiantes, posiblemente por la cantidad de participantes.

Posteriormente se utilizaron las liras para reconocer y ejecutar la escala de Do mayor. Se practicó cantarla y tocarla, para posteriormente aplicar las dos formas anteriores de manera simultánea. Se realizó un ejercicio en el que se dividía el grupo en dos (dos estudiantes por sección) y cada subgrupo tocaba una nota de la escala en forma ascendente alternando con el otro subgrupo. De esta forma un grupo tocaba Do, el otro Re, el primero Mi, y así sucesivamente. Lograr este ejercicio fue muy difícil, pero los estudiantes estuvieron muy atentos para poder tocarlo.

Se practicó el reconocimiento de la escritura de notas en el pentagrama por medio de un reto, en el que se les pedía a los estudiantes que descifrarán la melodía que estaba escrita en la pizarra. Esta melodía contenía: negras, corcheas y silencios, con notas de la escala de Do mayor. Esto ayudó a los estudiantes a conocer el orden de las notas y a conocer su ubicación relativa en el pentagrama. No todos lo lograron fácilmente, por lo que se sugirió a los que lo lograron, que apoyaran a sus compañeros y así fomentar el aprendizaje colaborativo.

15. 20/09/2021 Grupo 1

Asistieron 11 estudiantes. La clase se realizó en el gimnasio y la lluvia dificultó el desarrollo de la clase debido a las condiciones acústicas de este lugar. Se utilizaron liras y tambores.

Los estudiantes estuvieron un poco inquietos al inicio de la sesión, por lo que se dedicaron algunos minutos para conversar sobre la actitud necesaria para una actividad en la que es tan necesaria la concentración como lo es el taller. También se habló sobre el objetivo de estar en el taller y de lo gratificante que es tocar lo mejor posible.

Se realizó el ejercicio de la palmada y posteriormente se realizó un ejercicio en el que el grupo se dividía en dos partes: ritmo y melodía. Y se tocaban tres voces que estaban anotadas en la pizarra

según los instrumentos: tambor redoblante, tambor tenor y lira. Después de cierto tiempo los estudiantes intercambiaban sus roles con los compañeros. Esto hizo que la clase fuera dinámica, sin embargo, la llegada de la lluvia no nos permitió continuar por mucho tiempo.

Los ejercicios de diferentes roles e intercambiar con otros ha resultado atractivo para los estudiantes, lo cual será beneficioso cuando llegue el momento de montaje del repertorio.

16. 21/09/2021 Grupo 2

Asistieron 7 estudiantes. La sesión se llevó a cabo en el gimnasio de la escuela. Se realizó el ejercicio de la palmada y fue muy difícil que los estudiantes logaran realizarlo de manera correcta, debido a que se distraían con facilidad. Los aspectos que se trabajan con este ejercicio ya se abordan desde otros ejercicios, sin embargo, su uso como calentamiento antes de usar los instrumentos ya no resulta llamativo para algunos estudiantes.

Posteriormente se realizó un ejercicio en el que el grupo se dividía en dos partes: ritmo y melodía. Y se tocaban tres voces que estaban anotadas en la pizarra según los instrumentos: tambor redoblante, tambor tenor y lira. Después de cierto tiempo los estudiantes intercambiaban sus roles con los compañeros. Aunque los estudiantes disfrutaron de esta actividad, fue muy difícil tocar en ensamble debido a que un estudiante no comprendía cómo tocar al pulso correcto, porque no se escuchaba a sí mismo y no entendía su función dentro de la música. Se intentó ayudarlo diciéndole que escuchara con atención a los compañeros, esto le ayudó un poco, sin embargo, momentos después volvía a tocar más despacio que los demás.

Estos ejercicios se realizan de forma repetitiva y constante para que los estudiantes se acostumbren a tocar en ensamble y a desarrollar su oído musical, además de familiarizarse con los instrumentos

y sus funciones dentro del ensamble. Y se aprovecha cada repetición para realizar correcciones o dar consejos para mejorar en la siguiente vez.

17. 23/09/2021 Grupo 2

Asistieron 6 estudiantes. Se utilizaron instrumentos de percusión menor (cajas chinas, claves, cencerros), la clase se realizó en el gimnasio de la institución.

Se realizaron ejercicios para mantener la estabilidad del pulso y consistían en tocar a un pulso constante siguiendo el pulso que el profesor estaba tocando. Esto se hizo contando los pulsos del compás de $\frac{4}{4}$ y en ocasiones se hacía con los ojos cerrados para tratar de enfocarse en la escucha. Todo esto marchando en un solo punto a la velocidad del pulso. El uso de instrumentos hizo que este ejercicio fuera más atractivo para los estudiantes.

Otro ejercicio que se hizo fue alternar los compases que tocaban entre los estudiantes y el profesor (el profesor uno, los estudiantes el siguiente y así sucesivamente) sin dejar de marchar. También se practicó marchar imitando patrones rítmicos por medio de la audición, lo cual fue un reto que los estudiantes disfrutaron. Cuando se acercaba el final de la sesión no se pudo seguir practicando debido a que la lluvia impedía escuchar.

18. 24/09/2021 Grupo 1

Asistieron 6 estudiantes. Se utilizaron instrumentos de percusión menor (cajas chinas, claves, cencerros), la clase se realizó en el gimnasio de la institución.

Se realizaron los mismos ejercicios que en la clase anterior para mantener la estabilidad del pulso, sin embargo, la reacción de este grupo fue distinta a la del grupo 2, en esta ocasión los estudiantes parecían estar cansados o aburridos, posiblemente por el asunto de marchar tanto.

Posteriormente se realizaron algunos ejercicios de lectura musical rítmica utilizando los mismos instrumentos, sin embargo, la lluvia no permitió seguir con la clase a pesar de que los estudiantes tocaban muy fuerte.

19. 27/09/2021 Grupo 2

Asistieron 6 estudiantes. Se utilizaron instrumentos de percusión menor (caja china, toc toc, claves, cencerros) para realizar un ejercicio que consistió en marchar a un pulso estable en compás de $\frac{4}{4}$ e ir ejecutando figuras negras con los instrumentos mientras se contaban los pulsos en voz alta. Posteriormente se fue cambiando el ritmo que se hacía con los instrumentos, pero se seguía marchando con un pulso estable. Los ritmos que se tocaron eran negras en un único pulso del compás y este se iba alternando cada cierto tiempo mediante una indicación oral. El objetivo del ejercicio era desarrollar conciencia del pulso y del compás, mientras se trabajaba la ejecución musical en ensamble. Al principio los estudiantes tuvieron dificultad para marchar en coordinación con lo que iban tocando, sin embargo, esta dificultad fue disminuyendo en el transcurso del ejercicio y se les corrigió cuando marchaban de forma irregular. Desde esto se empezó a contar subdividiendo los pulsos en corcheas, por ejemplo: diciendo uni, dosi, tresi, cuatri, y se tocaban dos corcheas en un único pulso del compás y se fue alternando cada cierto tiempo mediante una indicación oral.

Debido a condiciones climáticas de lluvia, se optó por ubicarse en un pasillo fuera del habitual gimnasio de educación física y ahí se realizó un ejercicio de tocar la clave del son en 3-2;

primeramente, por medio de la imitación y posteriormente se convirtió en un ejercicio que tuvo como objetivo buscar la precisión como ensamble, desarrollar la concentración, el trabajo en equipo y la musicalidad. Este nuevo ejercicio también se realizó con los instrumentos de percusión menor y consistió en tocar la clave 3-2 por turnos según los instrumentos que se estaban usando, por ejemplo: un compás los que tocaban cencerro, inmediatamente después un compás los que tocaban clave y un compás después los que tocaban toc toc y así sucesivamente. Los estudiantes tuvieron dificultad para tocar al unísono, pero se les fue corrigiendo y se les explicó cómo se forma la clave y que deben escuchar a sus compañeros. En las ocasiones en las que todos tocaban juntos la clave varias veces de forma consecutiva, los estudiantes se empezaron a desordenar después de varios compases, pero esta dificultad fue disminuyendo conforme se les iba corrigiendo y recomendando la escucha atenta y la concentración.

Hubo algunas dificultades con la disciplina de los estudiantes, posiblemente asociadas al ruido y el desorden ocasionados por la lluvia, además del cambio de ubicación, sin embargo, hubo momentos en los que disfrutaron mucho los ejercicios.

20. 28/09/2021 Grupo 1

Asistieron 5 estudiantes. En la sesión se utilizaron instrumentos de percusión menor (toc toc y cencerros). Se realizó un ejercicio en el que los estudiantes se ubicaron en un círculo e iban siguiendo el pulso que el profesor marcaba, un estudiante no era muy preciso al momento de tocar, sin embargo, escuchaba su error y se acoplaba poco tiempo después de fallar. Después de un rato se agregó marchar de forma estacionaria en compás de $\frac{4}{4}$ en los que cada paso era una negra. Posteriormente se agregó al ejercicio el ir contando los pulsos del compás subdividiendo los pulsos en corcheas y en vez de tocar cada negra del compás, se iban tocando figuras (negras y corcheas)

en algunos pulsos del compás cuyo orden se iba alternando según las indicaciones orales que se iban diciendo. El objetivo del ejercicio es desarrollar conciencia de los pulsos del compás, la ejecución en ensamble, la estabilidad del pulso y la subdivisión. Se practicó tocar corcheas en el contratiempo de algunos pulsos, lo cual fue difícil de asimilar por algunos estudiantes, sin embargo, lograron después de un rato. En algún momento había estudiantes bailando y disfrutando el ejercicio.

A mitad de la clase los estudiantes identificaron los ejercicios que realizaron mediante la observación de la notación musical en la pizarra, lo cual les facilitó la comprensión de los ejercicios. Debido al ruido ocasionado por la lluvia, se optó por trasladarse a un pasillo cercano al gimnasio de la escuela; en ese lugar se practicaron ejercicios de ecos rítmicos en los que se tocaron figuras negras, corcheas y semicorcheas. En este ejercicio se practicó la memoria auditiva de síncopas, en las que se incluyó la clave del son 3-2. Los estudiantes han mejorado notablemente la ejecución al unísono y la estabilidad del pulso, además de la estructura del compás de $\frac{4}{4}$. Para finalizar la clase los estudiantes improvisaron ritmos en sus instrumentos y los demás los iban siguiendo, el rol del líder se iba alternando en un turno por cada estudiante. Al momento de improvisar quedó en evidencia que a los estudiantes se les dificulta crear frases dentro de una estructura limitada por el tamaño de un compás, sin embargo, estuvieron anuentes a improvisar y se veían motivados. Este ejercicio sirvió para evaluar la creatividad y la comprensión de los compases.

21. 30/09/2021 Grupo 1

Asistieron 5 estudiantes. En la sesión se utilizaron liras para conocer la obra musical “Sakura”, la cual es una canción tradicional de Japón y hace referencia a las flores de cerezo. Antes de tocar se

les explicó a los niños que esta obra es muy importante para la cultura japonesa y que el florecimiento de los árboles de cerezo es un evento muy significativo en ese país.

Mientras se escribía la obra en la pizarra, los niños estuvieron experimentando con las liras y disfrutaron mucho explorando sus notas y hasta crearon melodías con las que se sintieron muy bien según dijeron.

La elección de esta obra se debe a que les permite a los estudiantes familiarizarse con la localización de las notas dentro del pentagrama, además de tener un ritmo muy sencillo y que va de la mano con los ritmos que se han trabajado en las clases anteriores.

La ejecución musical de la obra se abordó desde el reconocimiento de sus alturas; los estudiantes identificaron algunas notas y dedujeron otras por su posición relativa a las que ya conocen basados en el orden de la escala que ya conocían.

Para que conocieran cómo sonaba la obra se les cantó la primera frase varias veces mientras ellos reconocían las notas y los ritmos observando la pizarra. Después de unas tres veces los estudiantes empezaron a intentar tocarla y a mejorar sus ejecuciones corrigiendo sus errores y consultando cuando tenían dudas. Se revisó individualmente a cada uno de los estudiantes y se confirmó que ya podían tocar la primera frase y se les marcaba el pulso con golpecitos del marcador sobre una superficie para confirmar que podían tocar siguiendo ese pulso.

Posteriormente se les indicó individualmente la siguiente frase de la pieza y ellos la encontraron sencilla debido a que ya conocían los ritmos y las notas que tenían que tocar. Se les dejó practicar individualmente y se les supervisaba para aclararles dudas cuando lo necesitaban.

Finalmente se tocó la pieza de forma colectiva siguiendo el pulso marcado dando golpes en una superficie y los estudiantes tendían a acelerarse en las figuras negras y no seguían el pulso. Un estudiante cometía el error de no darle a las figuras el valor que les correspondía (tocaba las blancas a la mitad de su duración) y otros tenían dificultad para tocar los intervalos de tercera cuando tocaban todos juntos. Por lo que se hizo otra revisión individual en la que los estudiantes demostraron que necesitaban practicar más escuchando a los demás, debido a que se desfasaban respecto al pulso. Esta situación es comprensible ya que esta sesión es apenas el inicio de la lectura de obras musicales y del uso de instrumentos melódicos en una obra musical; se estudiaron notas y figuras nuevas con funciones nuevas.

22. 01/10/2021 Grupo 2

Asistieron 10 estudiantes. Se trabajó la obra musical “Sakura”, la cual es de origen japonés, por medio de la ejecución de las liras. Se les explicó a los estudiantes que esta obra es tradicional en Japón y que habla sobre la primavera, especialmente del florecimiento de los árboles de cerezo. Se abordó la obra desde la identificación de las notas del pentagrama; ellos conocen el orden de las notas y por lo tanto deducen fácilmente las que se encuentran en grado conjunto si saben cuál es la primera, sin embargo, se les da consejos para identificarlas fácilmente, por ejemplo: la nota Si es la que está en la línea del centro y Do la que tiene una línea adicional en el medio y que está por debajo del pentagrama.

Los estudiantes no tuvieron problema con los primeros tres compases de la obra y fue evidente su entusiasmo al haber logrado descifrar esas primeras notas. También se trabajó la obra desde la

comprensión visual de la partitura y de la escucha constante de la obra siendo cantada por el profesor diciendo los nombres de las notas.

Se hicieron revisiones individuales para determinar si eran capaces de tocar la primera frase de la obra y también hubo constantes prácticas en subgrupos y en la totalidad del grupo. En estas revisiones se observó una tendencia a acelerar el pulso cuando hay varias figuras negras consecutivas.

El objetivo es que los estudiantes disfruten de tocar música en conjunto, que aprendan el lenguaje musical desde la práctica instrumental, que conozcan nuevas obras musicales del mundo y que colaboren entre ellos para lograr un aprendizaje significativo.

Se conversó con ellos sobre el autocontrol y la importancia de la disciplina en la vida y en las sesiones del taller, debido a que algunos estudiantes se distraen con facilidad y molestan a los demás compañeros. Ellos de vez en cuando juegan antes del taller, por lo que inician la sesión con una energía que les impide concentrarse en el aprendizaje musical, por esta razón, al inicio de la sesión hubo un momento de relajación en el que los estudiantes escuchaban los sonidos del entorno en una posición cómoda. El resultado de este momento de relajación fue que los estudiantes tomaran conciencia de que deben concentrarse para lograr aprender bien y de lo difícil que esto puede resultar.

23. 04/10/2021 Grupo 1

Asistieron 10 estudiantes. En la sesión se repasó la obra “Sakura” en las liras y se aclararon dudas sobre las notas y los ritmos de ésta. En las primeras prácticas los estudiantes tuvieron dificultad para tocar al unísono, por lo cual se optó por realizar ejercicios de concentración y de mantener el

pulso. Los estudiantes se colocaron en forma de círculo y se marcó el pulso con las palmas mientras iban contando los pulsos en compás de $\frac{4}{4}$ y subdividiendo en corcheas.

Durante los ejercicios hubo algunos estudiantes que estaban muy distraídos y no permitían realizar los ejercicios correctamente. Al terminar los ejercicios se conversó sobre el autocontrol, el respeto por los demás compañeros y de cómo el desorden puede afectar el desempeño y el aprendizaje del ensamble.

La obra se tocó varias veces de forma individual y colectiva con el fin de que los estudiantes la interioricen mejor y que practiquen escuchar a sus compañeros para ejecutar mejor la obra como ensamble. Por ahora la obra sólo se ha visto en sus primeros siete compases, debido a que éstos resumen el contenido total de la misma.

24. 05/10/2021 Grupo 2

Asistieron 7 estudiantes. En esta sesión asistieron estudiantes de los dos grupos, sin embargo, es el horario que le corresponde al grupo 2. Los estudiantes del grupo 1 que asistieron lo hicieron porque les resultó cómodo venir y porque se sienten muy a gusto con el taller.

La sesión inició un poco tarde debido a que no se pudo utilizar el gimnasio y hubo que trasladarse a un aula. Cuando se iba a sacar las liras para practicar la obra “Sakura”, la lluvia no dejó cruzar hacia el aula donde se estaba realizando la sesión. Por esta razón y también por la contaminación sonora ocasionada por la lluvia, se optó por la práctica individual de la obra según lo que los estudiantes recordaban. En el rato que se estuvo en el pasillo cerca de donde se guardan los instrumentos, los estudiantes se acercaban para aclarar dudas y otros colaboraban explicándoles a

sus compañeros. Esto hizo visible el interés de los estudiantes por avanzar en su comprensión de la obra y de compartir la música. Hubo momentos en los que se coordinaban para tocar juntos.

Cuando se logró cruzar para llegar al aula, estuvieron identificando más notas de la obra y la practicaron tanto de forma individual como grupal escuchando el pulso con golpes del marcador en la pizarra. En esas prácticas se evidenció lo beneficioso que fue el rato de práctica individual, la aclaración de dudas y las colaboraciones.

25. 07/10/2021 Grupo 2

Asistieron 7 estudiantes. En esta sesión se utilizaron por primera vez las guitarras y se realizó en un aula. Se les explicó a los estudiantes sobre el silencio necesario para afinar un instrumento mientras se afinaban las guitarras.

Se inició practicando ritmos en la guitarra con la mano derecha; tocando figuras negras, corcheas y silencios. Los estudiantes pudieron sentir en sus manos las cuerdas y se sintieron extraños porque les costó producir el sonido. También sintieron las cuerdas en la mano izquierda y notaron que se necesita aplicar fuerza para que las notas suenen bien. Las expectativas de los estudiantes eran distintas a lo que pudieron experimentar con la guitarra. Sin embargo, les gustó mucho y lograron tocar las notas Do, Re y Mi. Se tocaron ejercicios de figuras negras con esas notas.

Se les explicó que la guitarra tiene un lenguaje propio: los dedos de las manos tienen nombre, al igual que las cuerdas y los trastes tienen una numeración. Para comunicar las indicaciones se les decía a los estudiantes la cuerda y el traste que debían presionar, además de los dedos debían utilizar tanto en la mano derecha como en la izquierda.

26. 08/10/2021 Grupo 1

Asistieron 8 estudiantes. Al igual que en la sesión anterior, los estudiantes utilizaron las guitarras por primera vez y se llevó a cabo en un aula por razones acústicas tanto de las guitarras como del ambiente sonoro en sí.

Se les explicó a los estudiantes que las guitarras se deben afinar siempre antes de tocarlas y que es importante el silencio para que esta afinación sea la mejor. Los estudiantes estaban ansiosos por tocar por lo que se les dificultó mantenerse en silencio y sin tocar. Sin embargo, lograron evitar el ruido porque se les dijo que si permitían afinar, pronto podrían tocar y entender lo que tocan.

Se les explicó que existe una nomenclatura para los dedos, las cuerdas y los trastes; se practicó un poco con la numeración de las cuerdas indicándoles cual debían tocar diciéndoles su numeración. También se practicó con la numeración de los trastes mostrándoles cuales debían presionar.

Se practicaron las notas Do, Re y Mi siguiendo las “coordenadas” para encontrarlas; se les decía el dedo de la mano izquierda que debían usar, la cuerda y el traste que debían usar. Después de tocarlas por separado, se realizó un ejercicio de tocar esas notas en blancas (una de cada nota) para que los estudiantes se familiarizaran con la colocación de los dedos y los movimientos necesarios para digitar y sonar las notas.

Ellos tocaron con el pulgar de la mano derecha debido a la comodidad que éste ofrece en cuanto al dolor que se puede sentir en los inicios del aprendizaje de este instrumento. Una estudiante es zurda y trae su propia guitarra con las cuerdas invertidas y se está probando enseñarle a uno que es ambidiestro a tocar como diestro.

Los estudiantes están muy contentos y emocionados con este nuevo instrumento.

27. 11/10/2021 Grupo 2

Asistieron 8 estudiantes. En esta sesión algunos estudiantes utilizaron las guitarras por primera vez y se llevó a cabo en un aula por razones acústicas tanto de las guitarras como del ambiente sonoro en sí.

Se les dijo nuevamente a los estudiantes que las guitarras se deben afinar siempre antes de tocarlas y la importancia del silencio en esta acción. Los estudiantes igualmente estaban ansiosos por tocar por lo que se les dificultó mantenerse en silencio y sin tocar, sin embargo, lo lograron. Se practicó un poco con la numeración de las cuerdas y la de los trastes del mismo modo que en clases anteriores.

Hubo que ubicar a 4 estudiantes en parejas debido a que las guitarras no son suficientes, en ambas parejas se asignó un estudiante al que se le hace fácil tocar y otro con dificultad. Esta combinación ayudó a que colaboraran con sus compañeros y que entendieran mejor los ejercicios.

Del mismo modo que en las clases anteriores se practicaron las notas Do, Re y Mi siguiendo las “coordenadas” para encontrarlas. Este ejercicio no salió perfecto debido a que los estudiantes no han desarrollado la habilidad de cambiar los dedos de su posición con facilidad, por lo que se decidió practicar tocando blancas a una velocidad de 60 bpm la negra, para que fuera más cómodamente, sin embargo, no fue suficiente para algunos estudiantes.

28. 12/10/2021 Grupo 1

Asistieron 10 estudiantes. En esta sesión se utilizaron guitarras y se realizó en un aula.

Se les volvió a explicar a los estudiantes sobre las condiciones que las que se deben afinar las guitarras, sin embargo, al igual que en otras clases, los estudiantes estaban ansiosos por tocar, pero, cada vez van logrando estar más silencios al momento de afinar.

Se practicó con la numeración de las cuerdas y los trastes. Esta vez hubo que ubicar a 2 estudiantes en pareja debido a que las guitarras no son suficientes. Ellos idearon una manera de compartir los ejercicios, uno tocaba lo que le correspondía a la mano derecha y el otro lo correspondiente a la mano izquierda. Esta forma de tocar puede no ser muy beneficiosa para el desarrollo de la técnica del instrumento, sin embargo, fue un aprendizaje muy significativo y claramente colaborativo. Cuando uno de los estudiantes dejaba de tocar el otro asumía las dos funciones, demostrando que entendía bien los ejercicios.

Esta vez se practicaron todas las notas de la escala de Do mayor siguiendo las “coordenadas” para encontrarlas. Después de tocarlas por separado, se realizó un ejercicio de tocar esas notas en blancas (una de cada nota) para que ellos se familiarizaran con la colocación de los dedos y los movimientos necesarios para digitar y sonar las notas.

Al igual que en la clase anterior se optó por practicar tocando blancas a una velocidad de 60 bpm la negra, para que fuera más cómodo, sin embargo y al igual que en la clase anterior, no fue suficiente para algunos estudiantes.

29. 14/10/2021 Grupo 1

Asistieron 10 estudiantes. En esta sesión se utilizaron guitarras y se realizó en un aula.

Como en clases anteriores, se les volvió a explicar a los estudiantes, que las guitarras se deben afinar antes de tocarlas y que es importante el silencio para que esta afinación sea la mejor. Aunque

los estudiantes siguen haciendo ruido con las guitarras a la hora de afinar, cada vez están más silencios. Esto significa que tienen mucho entusiasmo y ganas de explorar y aprender el instrumento.

Se practicó nuevamente el ejercicio de los trastes y las cuerdas. En esta ocasión, tres estudiantes se quedaron sin guitarra, por lo cual se optó por turnar las guitarras para que todos pudieran practicar. A los estudiantes les duele tocar, esto posiblemente se deba a la falta de costumbre, lo cual facilitó los intercambios de guitarras.

Se practicaron las notas de la escala de Do mayor siguiendo las “coordenadas” y después de tocarlas por separado, se realizó un ejercicio de tocar esas notas en blancas para seguir familiarizándose con estas. Este ejercicio se practicó a la misma velocidad que en las clases anteriores y obteniendo resultados similares.

Se corrigió constantemente la postura de algunos estudiantes que tocan con la mano izquierda por encima del diapasón y pisando las cuerdas con el pulgar.

Hubo momentos en los que se le pidió a los estudiantes que tocaran de forma individual y sin seguir el pulso de manera estrictamente estable, lo cual demostró que los estudiantes entendían la ubicación de las notas, pero aún no tienen desarrollada la habilidad de tocarlas a un pulso estable.

30. 15/10/2021 Grupo 2

Asistieron 4 estudiantes. En esta sesión se utilizaron guitarras y se trabajó en un aula.

Se practicó un poco con la numeración de las cuerdas y se practicaron las notas de la escala de Do mayor siguiendo las “coordenadas”. Esto con el fin de que los estudiantes se acostumbren al

instrumento. Se volvió a practicar a la velocidad que se practicó en las clases anteriores y se obtuvieron los mismos resultados.

Se corrigió constantemente la postura de uno de los estudiantes que toca con la mano izquierda por encima del diapasón y presionando las cuerdas con el pulgar. Mientras otro estudiante, el cual tiene una condición de TEA, se sintió incómodo con la guitarra y prefirió tocar lira y tambor durante el resto del taller.

Al igual que en el otro grupo, hubo momentos en los que se les pidió a los estudiantes que tocaran de forma individual y sin seguir el pulso. Eso demostró que los estudiantes entendían la ubicación de las notas, pero aún no desarrollan la habilidad de tocarlas a un pulso estable.

31. 18/10/2021 Grupo 1

Asistieron 10 estudiantes. En la clase se usaron guitarras y liras. Uno de los estudiantes prefirió no utilizar guitarra por la incomodidad que le genera en los dedos, sin embargo, participó con una lira en los momentos que se utilizaron las guitarras.

La clase se inició con las guitarras ya afinadas y repasando la numeración de las cuerdas pidiéndoles a los estudiantes que las tocaran en el orden que se les iba diciendo. Posteriormente se practicó la escala de Do Mayor (una octava) de forma ascendente y descendente repasando la localización de cada nota siguiendo las coordenadas de la cuerda y traste para cada nota. Se tocó un par de veces en forma colectiva y siguiendo un pulso constante (60 bpm la negra aproximadamente) en compás de $\frac{4}{4}$ y escuchando una palmada en los pulsos 2 y 4 mientras tocaban figuras blancas. Los estudiantes que logran tocar toda la escala se sienten muy motivados y constantemente se ofrecen a tocar para que los demás los escuchen.

Se realizó una revisión individual de la escala y solamente dos estudiantes tuvieron dificultad para encontrar las notas cuando se tocaba de forma descendente. Entre cada práctica se realizaban ejercicios de relajación con las manos para descansar y eliminar un poco la tensión y mejorar la comodidad a la hora de tocar. Los ejercicios consistían en estirar y contraer los dedos.

Después de practicar con las guitarras se utilizaron liras para practicar la obra “Sakura”. Se repasó compás por compás y se aclararon dudas de algunos estudiantes. Los estudiantes logran tocar la obra relativamente al unísono, por lo que es muy necesario practicarla más para ensamblarla. En un momento se les pidió que practicasen un compás contando mentalmente y esto mejoró notablemente la ejecución.

32. 19/10/2021 Grupo 2

Asistieron 8 estudiantes. En la clase se usaron guitarras y liras. Uno de los estudiantes que participó es del otro subgrupo, pero decidió formar parte de la clase.

La clase inició afinando las guitarras y repasando el ejercicio sobre la numeración de las cuerdas. Se practicaron las notas Do, Re, Mi, Fa y Sol del mismo modo en el que se ha estado repasando la escala de Do Mayor. Este grupo no se ve igual de motivado que el otro grupo en cuanto al uso de las guitarras.

Se realizó una revisión individual de la escala y cinco estudiantes tuvieron dificultad para encontrar las notas.

Después de practicar con las guitarras se utilizaron liras para ensayar la obra “Sakura”. Se repasó compás por compás y se aclararon dudas de algunos estudiantes. Los estudiantes lograron tocar la obra relativamente al unísono, por lo que es muy necesario practicarla más para ensamblarla mejor.

33. 21/10/2021 Grupo 2

Asistieron 5 estudiantes. En la clase se usaron guitarras, liras y tambores tenor. Iniciamos la clase afinando las guitarras y repasando la numeración de las cuerdas. Uno de los estudiantes tocó lira desde el principio de la clase y durante los ejercicios practicó la obra “Sakura”.

Posteriormente se practicaron las notas de la escala de Do Mayor en una octava con los ejercicios que han venido trabajando. Se realizó una revisión individual de la escala y dos estudiantes tuvieron dificultad para encontrar las notas.

Momentos antes de la clase se habló con los estudiantes sobre los instrumentos que quieren usar para el concierto de clausura del taller y con base en esto se les dieron tambores a dos de ellos, teniendo entonces un grupo de dos guitarras, dos tambores y una lira.

Se practicó la escala de Do Mayor de la siguiente manera: se utilizó un tempo de 80 bpm la negra en compás de $\frac{4}{4}$, en el que los tambores tocaban figuras negras (la primera de cada compás en el parche y las otras tres en el aro), la lira también tocaba negras (la primera de cada compás en la tecla correspondiente al grado de la escala que se estaba tocando y las demás en el borde de la lira) y las guitarras tocando redondas de cada grado de la escala en orden ascendente y posteriormente se practicó tanto en orden ascendente como descendente. Esta idea de tocar así con los tambores y las liras surgió de los estudiantes. Todo esto mientras contaban los pulsos de cada compás subdividiendo en corcheas.

Al principio de los ejercicios un estudiante tuvo problemas para mantener la primera negra en el parche del tambor, sin embargo, con la práctica lo fue solucionando. Cada vez que se presentaba esa dificultad se le mencionaba el error al estudiante para que pudiera corregirlo y se le recomendó

escuchar las voces de los demás que estaban contando los pulsos y que recordara que sólo la primera negra se tocaba en el parche. Ambos estudiantes de tambor también tuvieron dificultad para mantener el pulso al principio de los ejercicios por lo que se les aconsejó contar en voz alta y desde la cuenta de inicio antes de tocar. Estos consejos fueron efectivos y los estudiantes se mostraron a gusto tocando diferentes instrumentos.

Se habló sobre las obras que se van a trabajar para el concierto y el profesor tocó las melodías para que pudieran conocerlas, las tres obras: “Banaha”, “Sakura” y “Zum Gali Gali”, les parecieron agradables y están muy motivados para aprenderlas. Los estudiantes tienen curiosidad por los detalles del concierto y se encuentran muy emocionados.

34. 22/10/2021 Grupo 1

Asistieron 7 estudiantes. En la clase se utilizaron liras, guitarras y cajones. Se inició revisando y corrigiendo la afinación de las guitarras y repasando la numeración de las cuerdas por medio del ejercicio en el que se les dice a los estudiantes el número de la cuerda que deben tocar. Este ejercicio también lo trabajaron viendo hacia el techo para comprobar si pueden tocar las cuerdas correctas sin verlas y la mayoría lo logró.

Se repasó la escala de Do Mayor tocando las notas en redondas en compás de $\frac{4}{4}$ a una velocidad de 100 bpm la negra aproximadamente y repasando un poco la localización de algunas notas en el diapasón. Algunos estudiantes no pudieron tocar guitarra al principio de la clase por lo que decidieron tocar lira. En los ejercicios, las liras tocaban la misma nota que las guitarras, pero tocaban negras en el borde de la lira para ir junto los cajones, los cuales marcaban el primer pulso en la parte grave del instrumento y el resto de los pulsos en la parte aguda. Poco a poco se fue

subiendo la velocidad y los estudiantes lo lograron muy bien y con mínimas equivocaciones ocasionales.

Por el cansancio que puede generar la guitarra, un par de estudiantes tocaron cajón durante diferentes turnos. En esos turnos practicaron las dinámicas y el conteo de pulsos de subdivisión. También hubo cambios de instrumento entre liras y guitarras. Poco a poco los estudiantes van mostrando afinidad por ciertos instrumentos.

35. 25/10/2021 Grupo 2

Asistieron 4 estudiantes. En esta sesión no se utilizaron instrumentos, debido a que consistió en una pequeña inducción a la cultura de los países de los cuales se trabajarán obras musicales en el taller: Israel, Japón y la República Democrática del Congo.

Se les mostró el himno nacional de cada uno de los países y se les comparó con la sonoridad del himno nacional de Costa Rica, ante lo cual concluyeron que el de la República Democrática del Congo era el más parecido. Se habló sobre la historia, las costumbres, los juegos tradicionales, los idiomas, las comidas típicas y las guerras que han sufrido en esos países. Los estudiantes aportaron sus conocimientos previos a la conversación y aunque estuvieron concentrados, no se mostraban muy a gusto con lo de no usar instrumentos.

Los estudiantes estuvieron preguntando y opinando sobre la información de la que se habló y sobre los videos que observaron. También escucharon interpretaciones de las obras y se habló sobre el significado de la letra de cada una de ellas. Afortunadamente las obras les parecieron atractivas y se ven muy motivados por aprender a tocarlas, a pesar de que al principio de la sesión estuvieron preocupados por que la obra “Zum Gali Gali”, proveniente de Israel, les pareció difícil.

36. 26/10/2021 Grupo 1

Asistieron 8 estudiantes. Al igual que en la clase anterior, en esta sesión tampoco se utilizaron instrumentos debido a que también consistió en una pequeña inducción a la cultura de los países de los cuales se trabajarán obras musicales.

Los estudiantes coincidieron con el otro grupo sobre que el himno nacional más parecido al de Costa Rica es el de la República Democrática del Congo en comparación con los de Israel y Japón. Se habló sobre los mismos temas que con el otro grupo y se mostró el mismo material ilustrativo. Del mismo modo los estudiantes aportaron sus conocimientos previos a la conversación y estuvieron concentrados, aunque no se mostraban muy a gusto con lo de no usar los instrumentos.

Los estudiantes, como en el grupo anterior, también preguntaron y opinaron sobre la información y los videos que observaron. Tuvieron una reacción similar a la que tuvieron los del otro grupo en relación con las obras que se van a interpretar; incluso estuvieron preocupados por la dificultad de la obra “Zum Gali Gali”.

Surgió una extensa conversación sobre la tolerancia y la discriminación por motivos religiosos y preferencias sexuales. Un estudiante se quejó porque había que tocar una obra hebrea, lo cual provocó una provechosa conversación en la que se concluyó que es importante ser diferentes como seres humanos y que las preferencias sexuales y la religión no hacen que las personas sean malas. Se tocó también el tema de la inclusión de las personas TEA dentro de la escuela y de los compañeros provenientes de Nicaragua y los estudiantes expresaron sus experiencias previas relacionadas con estas temáticas.

El objetivo del taller tiene dentro de sus posibles impactos positivos, el desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia de los estudiantes hacía sus compañeros y el resto de las personas del mundo, por lo que esta conversación fue muy importante y afortunadamente se realizó.

37. 28/10/2021 Grupo 1

Asistieron 9 estudiantes. En esta sesión se utilizaron guitarras, bajo eléctrico, teclado, cajones, liras. Este es el primer ensayo para trabajar el repertorio que se planea tocar en el concierto de culminación del taller. Se realizó en el antiguo salón de actos de la escuela, el cual es un lugar con las dimensiones suficientes para los estudiantes y tiene buena ventilación. Los estudiantes se ubicaron en secciones según sus instrumentos: un teclado, una lira, un bajo eléctrico, cuatro guitarras y dos cajones.

Se trabajó la obra de origen hebreo “Zum Gali Gali”. Se eligió esta obra para iniciar con los ensayos debido a la dificultad de sus figuras rítmicas y necesita más tiempo que las demás para que pueda ser bien asimilada por los estudiantes. Se explicó a cada sección de instrumentos lo que debía tocar y a la estudiante que toca el teclado se le hizo muy fácil aprender la melodía por medio de la audición y la experimentación con el piano de su casa, ella colaboró con el estudiante que toca lira.

Fue la primera vez que se utilizaron acordes en las guitarras y se les indicó a los estudiantes la manera más sencilla de entender la colocación de los dedos: entender los movimientos y cambiar solamente los dedos que se necesita mover. También es la primera vez que los estudiantes escuchaban un bajo eléctrico sin que este esté acompañando a otros instrumentos y les llamó mucho la atención. Fue la primera vez que se utilizó el cajón y se explicaron sus dos alturas. Se les explicó a los estudiantes sobre los elementos constitutivos de la música que estaban aportando los diferentes instrumentos.

Uno de los estudiantes se negó rotundamente a tocar la obra hebrea que ensayamos debido a que afirma que el judaísmo es una religión falsa, por lo que se le explicó que la estábamos practicando para conocer mejor la cultura hebrea y que ellos no le han hecho ningún daño. Sin embargo, decidió no tocar y se respetó su decisión. Él nos explicó que su religión no le permitía tocar música de la religión judía, aunque previamente se le había dicho el significado de la obra y esta no tiene contenido religioso. Al final se les explicó a todos los estudiantes, que debemos respetar la decisión del estudiante porque es parte de la tolerancia que buscamos aprender en el taller y que él estudiante debe respetar la decisión de los demás de querer tocar la obra.

Los estudiantes tuvieron dificultad para tocar las partes que les correspondían, posiblemente debido a que era su primer contacto con la obra y a que se enfrentan por primera vez a algunos instrumentos, sin embargo, entendieron la estructura de lo que deben tocar y su función.

38. 29/10/2021 Grupo 2

Asistieron 8 estudiantes. En esta sesión se usaron liras, guitarras, bombo, redoblante y cajón. Al igual que en la clase anterior, este es el primer ensayo para trabajar el repertorio que se planea tocar en el concierto de culminación del taller. Se realizó en el gimnasio de la escuela debido a que las maestras ocuparon el espacio del antiguo salón de actos. Los estudiantes se ubicaron en secciones según sus instrumentos: percusión (un bombo, un cajón y un redoblante), dos guitarras y tres liras.

Se trabajó la obra “Zum Gali Gali” y se le explicó a cada sección de instrumentos lo que debía tocar, y las liras fueron a practicar individualmente ya que, aunque comprendían sus partes, les era difícil tocarlas al pulso correcto.

Hubo un momento en el que los estudiantes de lira se desmotivaron un poco debido a que una conserje les dijo que estaban tocando música fea. Después de ese incidente estuvieron un poco distraídos, aunque al final del ensayo se sintieron mejor.

Como en el otro grupo, esta fue la primera vez que tocaron acordes en las guitarras por los que se les brindó la misma explicación sobre cómo ejecutarlos. También es la primera vez que los estudiantes utilizaban un bombo por lo que se le explicó al que lo toca cómo utilizarlo y en general les llamó mucho la atención. Al ser la primera vez que se utilizó el cajón, también se explicaron sus dos alturas.

Los estudiantes de tambor (bombo y redoblante) tuvieron dificultad para mantener el pulso en un inicio porque se distraían constantemente y se les recomendó seguir al cajón, lo cual mejoró mucho su manera de tocar. El estudiante de redoblante tiene TEA y ha probado diferentes instrumentos a través del taller, pero se siente a gusto con el tambor.

Como en el otro grupo, los estudiantes tuvieron dificultad para tocar las partes que les correspondían, posiblemente debido a las mismas razones, sin embargo, entendieron la estructura de lo que deben tocar y su función.

39. 01/11/2021 Grupo 1

Asistieron 10 estudiantes. En esta sesión se utilizaron guitarras, bajo eléctrico, teclado, cajones, liras y fue el segundo ensayo para trabajar el repertorio que se planea tocar en el concierto de culminación del taller. Se realizó en el antiguo salón de actos de la escuela y los estudiantes se ubicaron en secciones según sus instrumentos: un teclado, dos liras, un bajo eléctrico (para dos estudiantes), cuatro guitarras y un cajón.

Se trabajó solamente la obra “Zum Gali Gali” y se avanzó en dos de las tres secciones que tiene la obra. Dos estudiantes intercambiaron de instrumentos (lira por guitarra) lo cual afectó un poco al desarrollo del ensayo ya que se tuvo que repetir instrucciones del ensayo anterior, sin embargo, resultó más cómodo para los estudiantes lo cual fue beneficioso.

Se trabajó con el estudiante que toca cajón para ayudarlo a guiar a los demás compañeros y mantener el pulso tocando junto a él con otro cajón. Aunque ésta no es una responsabilidad completamente de los instrumentos de percusión rítmica, puede resultar más sencillo para este tipo de instrumentos debido a que no tienen que ejecutar diferentes alturas.

Los estudiantes de lira fueron a practicar individualmente para mejorar su ejecución de la obra, aunque todavía no logran tocarla. Uno de ellos es el estudiante que no se sentía cómodo con tocar la obra en la clase anterior por motivos religiosos, sin embargo, decidió tocar puesto que la obra no tiene contenido religioso.

Ya los estudiantes comprenden las primeras dos secciones de la obra, aunque las personas que tocan las liras y las guitarras aún tienen dificultad para tocar sus partes.

40. 02/11/2021 Grupo 2

Asistieron 8 estudiantes. En el ensayo se utilizaron guitarras, liras, bombo, redoblante y cajones. El ensayo se realizó en un aula debido a que el antiguo salón de actos estaba ocupado para otra actividad.

Se trabajó la obra “Zum Gali Gali” y se les asignó un nombre a sus primeras dos secciones: Zum Zum a la introducción y Zum Gali Gali a la siguiente, estos nombres son partes de la letra de la obra. Se explicaron los elementos constitutivos de la música y los instrumentos que los estaban

ejecutando. Se repasaron las partes de la clase anterior y se agregó la introducción, también se cambió el acompañamiento de la segunda sección de la obra.

Hubo dificultades para que la sección rítmica tocara al unísono. Se les dijo a los estudiantes que contaran en voz alta, que cantaran, y que escucharan. Uno de los estudiantes decidió guiarse mentalmente con la letra y esto dio un resultado positivo. En la primera sección para la percusión rítmica, se toca un ritmo similar a la polka muy común en la música judía y en la segunda sección solamente tocan el primer pulso de cada compás.

Se hizo una revisión individual a cada estudiante, siendo acompañados por el profesor tocando cajón. Esto ayudó a los estudiantes a entender mejor las secciones de la pieza, a aclarar dudas y a practicar. Los niños de guitarra y lira tuvieron momentos de práctica individual y tocaron mejor que en el ensayo anterior.

Se agregó la última sección de la obra y se practicaron varias veces las demás. Al final del ensayo se practicaron varias veces las primeras dos secciones, sin embargo, los estudiantes de la sección rítmica siguieron teniendo dificultad para tocar juntos.

41. 04/11/2021 Grupo 2

Asistieron 5 estudiantes. En el ensayo se utilizaron dos liras, dos guitarras, pandereta, redoblante, cascabel y bombo (estos últimos dos fueron usados por el profesor) y se realizó en el antiguo salón de actos.

Inicialmente se repasaron las primeras dos secciones de la obra “Zum Gali Gali” dando indicaciones sobre cuáles instrumentos llevan el mismo ritmo. Se practicaron estas secciones varias veces (tres o cuatro) hasta que los estudiantes lograron mantener el pulso y recordar sus

partes. Se explicó la estructura de la obra y se aclararon dudas sobre la tercera sección antes de ensayarla (en la sesión anterior se había explicado cómo tocarla).

Se le pidió al estudiante que toca redoblante (el estudiante con TEA), que toque pandereta en la tercera sección y el profesor tocó el cascabel para esta misma sección. Esta decisión le gustó mucho al estudiante.

Los estudiantes de guitarra se retiraron un rato a estudiar sus partes juntos y obtuvieron buenos resultados en la introducción, sin embargo, les cuesta cambiar de acordes (Am y Em) al pulso correcto en la tercera sección. En los momentos en los que se revisaba el trabajo de los guitarristas (que estaban en el gimnasio) los otros estudiantes practicaban sus partes y trabajaban como equipo por iniciativa de ellos. El estudiante del redoblante colaboraba marcando el pulso mientras los otros tocaban la tercera sección. Cuando el profesor acompañaba a las liras y redoblante, estos se emocionaban porque estaban logrando tocar muy bien y celebraban.

Para finalizar el ensayo se reunió a todo el grupo y se ensayó varias veces la obra completa. En estos repasos los estudiantes de lira tuvieron dificultad para tocar el final de la obra, sin embargo, en las últimas revisiones lo lograron. Los guitarristas presentaron dificultad para cambiar los acordes de la tercera sección y el estudiante de redoblante de vez en cuando tiene dificultad para mantener el pulso.

42. 05/11/2021 Grupo 1

Asistieron 8 estudiantes. En el ensayo se utilizaron dos liras (el profesor usó una para guiar a los estudiantes), dos guitarras, platillo, dos cajones, cascabel, bajo (lo usan dos estudiantes) y teclado, y se realizó en el antiguo salón de actos.

Al principio se repasaron las primeras dos secciones de “Zum Gali Gali” y se les explicó a los estudiantes que deben sincronizarse con los compañeros que llevan el mismo ritmo. Esto se repasó hasta que los estudiantes lograron mantener el pulso y recordar sus partes. Se explicó la estructura de la obra y se aclararon dudas sobre la tercera sección antes de ensayarla (se realizaron cambios en el acompañamiento; antes se tocaba un ritmo de polka toda la pieza y ahora se toca sólo el primer pulso de cada compás en la segunda sección).

Se le pidió a un estudiante que toca cajón, que toqué platillo en la tercera sección (los primeros tres pulsos de cada compás) y al otro estudiante de cajón que toque el cascabel para esta misma sección, pero sólo en el cuarto pulso. Esta decisión les gustó mucho a los estudiantes y les hizo sentir mayor dinamismo en la obra; uno de ellos sentía que su función en el ensamble era muy sencilla y quería tocar algo más.

Los estudiantes de guitarra estudiaron sus partes juntos y obtuvieron buenos resultados en la introducción y en los acordes (Am y Em) al pulso correcto en la tercera sección, sin embargo, a uno de ellos no le gusta mucho tocar la introducción. En los momentos en los que se revisaba el trabajo de los guitarristas, los otros estudiantes practicaban sus partes y trabajaban como equipo por iniciativa de ellos (piano y lira). Los estudiantes de bajo alternaban su participación debido a que sólo se cuenta con un bajo; cuando se han grabado videos, se hace una toma con uno y después con el otro.

Para finalizar el ensayo se practicó varias veces la obra completa. En estos repasos el estudiante de lira tuvo dificultad para tocar el final de la obra, por lo que se debe trabajar en las próximas sesiones (este final es diferente al que se vio con el otro grupo, por lo que el del otro grupo debe actualizarse).

43. 08/11/2021 Grupo 2

Asistieron 3 estudiantes. En el ensayo se utilizaron los siguientes instrumentos: dos liras (una de ellas usada por el profesor), un bombo, dos toc toc, dos cajones (uno de ellos usado por el profesor) La sesión se realizó en el antiguo salón de actos.

Se repasó la obra “Sakura” con el estudiante que utilizó la lira y se le explicó la estructura definitiva que se va a utilizar en el concierto; esta obra ya se había practicado en sesiones anteriores y se había utilizado para aprender sobre la localización de las notas en el pentagrama y a tocar en conjunto con otras personas.

Los otros estudiantes forman parte de la sección rítmica y se les asignó el instrumento toc toc para la primera vez que se toca la obra. Para la segunda vez se les asignó tocar bombo y cajón con los mismos ritmos que tocaron la primera vez. Estos estudiantes han tenido gran dificultad para mantener el pulso durante la ejecución de las obras, sin embargo, en esta sesión empezaron a contar los pulsos en compás de $\frac{4}{4}$ con subdivisión en corcheas por iniciativa propia, por lo cual hubo una mejoría importante en su estabilidad a la hora de tocar. Ellos se sintieron muy bien y fueron felicitados por su logro.

Para finalizar el ensayo se practicó la obra “Zum Gali Gali” y se aclararon dudas sobre el final y sobre los ritmos que debe tocar la sección rítmica. Esta obra debe ser estudiada en cada ensayo ya que tiene ritmos muy rápidos y algunos contratiempos difíciles de asimilar por los estudiantes.

44. 12/11/2021 Grupos 1 y 2

Asistieron 9 estudiantes. El ensayo empezó 40 minutos después de lo planeado debido a que los estudiantes se encontraban terminando de llenar una serie de cuestionarios que formaban parte de las pruebas FARO. Se utilizaron cajones, un tambor, teclado, guitarras y bajo eléctrico.

Los estudiantes estaban muy inquietos y cansados por las horas que estuvieron sentados contestando los extensos cuestionarios. Se les dio la opción de no ensayar para que pudieran descansar, sin embargo, ellos eligieron tranquilizarse un poco y ensayar. Algunos se mostraron desilusionados porque el ensayo empezó tarde.

Una de las estudiantes que más domina la obra “Sakura” en la guitarra, le ayudó a sus compañeros a aprender sus partes. Los estudiantes de lira estuvieron aprendiendo la estructura de la obra por medio de una numeración de las secciones, por ejemplo: los compases 1 y 2 son la primera sección, los compases 3 y 4 la segunda y los compases 5 y 6 la tercera. También estuvieron practicando el final. Los estudiantes de cajón colaboraron para tocar más unidos, dando con ello muy buenos resultados.

Al final del ensayo se practicó la obra “Zum Gali Gali”, pero no sonó muy bien porque algunos estudiantes estaban cansados y muy distraídos. Algo comprensible después de tantas horas sentados contestando preguntas.

45. 15/11/2021 Grupo 1

Asistieron 9 estudiantes. La clase se realizó en el gimnasio por lo que hubo que trasladar sillas para acomodarse en forma de semicírculo. Se utilizaron los siguientes instrumentos: bajo eléctrico, teclado, lira, cajón y guitarras.

Se ensayó la obra “Sakura” y se les asignó una voz diferente y más sencilla a los estudiantes guitarra que tienen dificultad en esta obra, esta voz también se le asignó al bajo. Se practicó por secciones y con una guía que consistió en que el profesor tocaba los diferentes instrumentos con el objetivo de que los estudiantes pudieran ver desde otra perspectiva su función y su papel dentro del ensamble. La obra se practicó varias veces y cada vez mejoraba su ejecución por medio de observaciones, aunque en ocasiones se repetía sólo para practicar. Al igual que en el ensayo anterior se utilizó una numeración para entender mejor la estructura de la obra.

Al final se repasó la obra “Zum Gali Gali” y algunos estudiantes no recordaban cómo tocar sus partes, sin embargo, al recordarles un poco cómo se tocaba la obra, los estudiantes pudieron hacerlo bien. A los estudiantes de lira se les explicó la tercera parte de “Zum Gali Gali” haciéndoles ver la estructura de la frase prestando atención a su dirección melódica, lo que les ayudó a entender mejor las frases.

Los estudiantes estuvieron muy participativos y en ocasiones formaron parte de la práctica de los demás marcando el pulso o acompañando con sus respectivos ritmos, esto se dio por iniciativa propia del bajista y de los percusionistas.

46. 22/11/2021 Grupo 2

Asistieron 7 estudiantes. Se utilizaron cajones, liras, guitarras, e instrumentos de percusión menor. El ensayo se realizó en el gimnasio de la escuela debido a que en el antiguo salón de actos se estaban transmitiendo clases virtuales.

En el ensayo se trabajaron las obras “Sakura” y “Zum Gali Gali”. Se aclararon dudas sobre la tercera parte de “Zum Gali Gali” y uno de los estudiantes tuvo dificultad para tocar la segunda

parte en la lira, por lo que se le dijo que tocara solo las partes que domina para que se sintiera más cómodo, esta decisión se debe a que el estudiante, aunque sabe tocar la parte tiene dificultad para tocarla al pulso correcto y acoplarse al ensamble. El estudiante no estuvo de acuerdo con esta decisión por lo que siguió intentándolo y lográndolo en algunas ocasiones.

En “Sakura” se repasaron las digitaciones en guitarra y el acompañamiento de la percusión, debido a que hay un cambio de percusión a mitad de la pieza. Se trabajaron los acompañamientos de las obras dando indicaciones para buscar más estabilidad en el pulso, ya que uno de los estudiantes que toca cajón tiene dificultad para mantener el pulso.

Las obras se repasaron varias veces para interiorizar mejor sus estructuras y practicar la escucha atenta y el ensamble.

47. 23/11/2021 Grupos 1 y 2

Asistieron 11 estudiantes. Es el primer ensayo en el que se mezclan intencionalmente los dos grupos. Se utilizaron cajones, liras, bajo eléctrico, teclado, guitarras, tambores e instrumentos de percusión menor.

En este ensayo se practicó por primera vez la canción “Banaha”, misma que los estudiantes decidieron que querían cantar en vez de utilizar instrumentos. Esta decisión se tomó debido a que los estudiantes ya conocían la obra y disfrutaban mucho cantarla en forma de canon.

En conjunto con los estudiantes se realizó un planeamiento de ensayo en el que se fijaron los lapsos en los que se trabajaría cada pieza. En los primeros 10 minutos del ensayo se dio un espacio para que los estudiantes practicasen los pasajes más difíciles de las obras. Ellos ya practican sus pasajes

antes de ensayar, sin embargo, esta vez fue algo premeditado y fue un momento enteramente destinado para eso.

Se practicó “Sakura” y se aclararon dudas sobre el final para las liras. Posteriormente se ensayó “Zum Gali Gali” y se trabajó mucho con los estudiantes de cajón. Al final se repasó “Banaha” y se acompañó con instrumentos de percusión de sonido indeterminado, aunque no se obtuvieron buenos resultados debido a que los niños no coordinaron bien el canto con la ejecución instrumental.

48. 25/11/2021 Grupos 1 y 2

Asistieron 12 estudiantes. Se utilizaron cajones, teclado, liras, bajo eléctrico, guitarras, tambores e instrumentos de percusión menor.

Se realizó un plan de ensayo en conjunto con los estudiantes. Se practicaron las obras “Sakura” y “Zum Gali Gali” y se trabajó mucho con los estudiantes de cajón. Al final se repasó “Banaha” y se acompañó con instrumentos de percusión de sonido indeterminado, aunque no se obtuvieron buenos resultados debido a que los niños no coordinaron bien el canto con la ejecución instrumental, posiblemente esta obra no sea acompañada por los estudiantes en el concierto o solamente por algunos. Los estudiantes están emocionados porque están logrando tocar las obras completas y les gusta cuando se graban videos para mostrarle a sus familias.

49. 26/11/2021 Grupos 1 y 2

Asistieron 12 estudiantes. Se utilizaron cajones, liras, bajo eléctrico, guitarras, tambores e instrumentos de percusión menor.

Después de planear el ensayo con los estudiantes, y antes de sacar los instrumentos, se trabajó “Banaha” y se definió que no se van a utilizar instrumentos en esta obra. Se practicó “Sakura” y “Zum Gali Gali” y se trabajó mucho con los estudiantes de cajón. Los estudiantes han mejorado mucho, en este ensayo el profesor tocó el teclado durante todo el ensayo y los estudiantes tocaron muy unidos, eso demostró que han mejorado su habilidad de guiarse por medio de la audición.

Algunos estudiantes están muy positivos por cómo se sienten respecto a la forma de tocar las obras, sin embargo, hay algunos un poco inseguros y tiene dudas de que el concierto vaya a salir bien. En general los estudiantes están tocando bien, sin embargo, están percibiendo de forma más consciente los errores que se cometen, lo cual les hace creer que está sonando mal.

50. 30/11/2021 Grupo 1 y 2

Asistieron 14 estudiantes. Se utilizaron cajones, liras, bajo eléctrico, guitarras, tambores e instrumentos de percusión menor y el ensayo se realizó en el antiguo salón de actos por la facilidad para acceder a los instrumentos.

Después de planear el ensayo con los estudiantes, se practicó la canción “Banaha” y después se practicaron “Sakura” y “Zum Gali Gali”. Se trabajó mucho con los estudiantes de cajón y de lira. Se revisó la parte de guitarra y los niños están muy contentos porque han mejorado en los cambios de posición de las manos.

En este ensayo los niños cantaron y tocaron solos, aunque en algunos momentos el profesor los acompañó con los instrumentos de los que querían descansar un poco.

En esta sesión se les mostraron dos piezas de guitarra clásica para ser interpretadas en el concierto final con acompañamiento en percusión corporal por parte de los estudiantes. Las obras fueron

“Pasaje Abierto” del compositor costarricense Edin Solís y “Vals Venezolano n.º 2” de Antonio Lauro. Se optó por acompañar solamente esta última, debido a la dificultad para seguir la otra obra y a la cercanía de la fecha del concierto. Se decidió acompañar con percusión corporal porque no requiere el uso adicional de instrumentos y porque facilita la participación de todos los estudiantes. Para esto se estableció un ostinato que consistía en un ritmo de vals en el que la primera negra se tocaba con un zapatazo en el piso y las otras dos se tocaban con palmadas.

51. 02/12/2021 Grupos 1 y 2

Asistieron 14 estudiantes. Se utilizaron cajones, liras, bajo eléctrico, guitarras, tambores e instrumentos de percusión menor y el ensayo se realizó en el antiguo salón de actos por la facilidad para acceder a los instrumentos.

Se hizo planeamiento y se inició el ensayo con la canción “Banaha” antes de sacar los instrumentos. Después se practicó “Sakura” y “Zum Gali Gali” y se trabajó mucho con los estudiantes de cajón y de lira. Se practicó el acompañamiento del “Vals Venezolano”.

Se repasó cada obra hasta que los estudiantes consideraron sentirse satisfechos con el ensayo.

52. 06/12/2021 Grupos 1 y 2

Asistieron 18 estudiantes. Se utilizaron cajones, liras, bajo eléctrico, guitarras, tambores e instrumentos de percusión menor y el ensayo se realizó en el gimnasio con las sillas colocadas en el escenario según el acomodo que se utilizará mañana en el concierto.

Se practicó hacer una fila para el ingreso de los estudiantes al escenario para el concierto y se definió que los instrumentos van a estar colocados en las sillas. Se les indicó cómo va a ser la señal

para su entrada y se les dijo que se inicia con la canción “Banaha” y que después de eso se toca el “Vals Venezolano” y al finalizarlo se toman los instrumentos para tocar “Sakura”. Posteriormente se va a tocar “Pasaje abierto” y se finaliza con “Zum Gali Gali”. Se les enseñó a hacer una reverencia de agradecimiento para el público y se les explicó que debían permanecer en silencio y esperar los aplausos después de cada obra.

Esto se practicó un par de veces y sonó muy bien. Los estudiantes se manifiestan emocionados y nerviosos por esta nueva experiencia y desde ahora están preguntando si el próximo año habrá taller.

La culminación de este taller fue el concierto realizado al día siguiente. En ese evento los estudiantes demostraron a sus familiares los conocimientos que habían desarrollado a lo largo de las sesiones de trabajo. Fue un momento de mucha alegría, pues los participantes disfrutaron de los resultados de su esfuerzo y compartieron con sus seres queridos las obras musicales que con tanto empeño habían preparado.

Se puede considerar que el taller tuvo éxito en cuanto al disfrute y el aprendizaje que experimentaron los estudiantes, sin embargo, hubo aspectos que pudieron haber sido mejores durante su realización. Un ejemplo de ello es la cantidad de sesiones destinadas a la preparación del repertorio; de haber iniciado las sesiones de trabajo en los primeros meses del curso lectivo se hubiera tenido la oportunidad de madurar la calidad de las ejecuciones musicales.

Por otra parte, un aspecto positivo de la metodología utilizada y que resultó beneficioso al momento de abordar el repertorio, fue la práctica de ejercicios de lectura y de ejecución instrumental. Estos ejercicios, aunque breves, propiciaron que los estudiantes fueran conscientes

de cómo se debía escuchar el repertorio y de cómo podían utilizar la escucha de los elementos constitutivos de la música para sincronizar su ejecución con la de sus compañeros.

A manera de cierre para este apartado, se puede decir que fue una experiencia enriquecedora tanto para los estudiantes como para el profesor. La serie de retos que significó el desarrollo de este taller para las personas involucradas permitió que éstas reaccionaran de manera oportuna a las necesidades que se fueron presentando. Esto fue un estímulo que propició el aumento de aptitudes potencialmente útiles para el futuro tanto de los estudiantes como del profesor.

Evaluación del proyecto

Este proyecto fue evaluado mediante observación participante en la que se buscó evidencia de que los aprendizajes que estaba construyendo el estudiantado, tenían el potencial de ser significativos. También se evaluaron las actividades realizadas para la mediación de los contenidos con el propósito de reflexionar sobre si estas estaban siendo ejecutadas correctamente en términos de su potencial para guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje cooperativo y significativo.

Las observaciones se realizaron clase a clase y en una bitácora se registraron las reacciones de los estudiantes ante las actividades programadas para sus aprendizajes. De esta forma se logró determinar si los ejercicios de lectura y ejecución instrumental estaban siendo aprovechados por los alumnos para enriquecer su aprendizaje significativo.

En las sesiones de trabajo se llevaron a cabo tareas que buscaban que los estudiantes generaran aprendizajes que les fueran útiles y significativos para la ejecución de repertorio de las músicas del mundo. Por esa razón, en las primeras sesiones se aplicaron pruebas diagnósticas para comprender cuál sería el punto de partida en el abordaje de los contenidos, ya que según Ausubel (1983) y Diaz-Barriga (2010), se debe conocer lo que saben los estudiantes y enseñar de acuerdo con ello.

Se pudo observar que, en los aspectos teóricos de la música, los conocimientos que los estudiantes poseían no eran suficientes para emprender el abordaje del repertorio de las músicas del mundo desde las primeras sesiones, del mismo modo, las aptitudes de algunos estudiantes en relación con el oído musical y su motricidad aplicada a la ejecución musical necesitaban de un desarrollo más profundo para poder enfrentar la ejecución de los instrumentos musicales más complejos.

Haber tomado en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes aportó ideas para plantear actividades que les permitieran hacer conexiones entre lo que ya sabían y lo que estaban aprendiendo. Se pudo observar cómo los estudiantes tenían una mejor precisión en el ejercicio de la palmada al brindarles una guía melódica para identificar el pulso del ejercicio, algo que de otra manera habría resultado abstracto para ellos. En este ejemplo, la habilidad de reconocer el pulso en una melodía se conectó con la nueva habilidad de reconocer el pulso en un ejercicio meramente rítmico.

Del mismo modo, se procuró que los estudiantes se motivaran para aprender haciéndoles ver el porqué del taller y de los ejercicios practicados. Zavala y Zubillaga (2017) hablan sobre cómo es posible motivar a los estudiantes demostrándoles la utilidad y el fin de su aprendizaje. Los efectos motivacionales de estas aclaraciones fueron visibles en los estudiantes a lo largo de las sesiones de trabajo y se manifestaron en forma de paciencia, perseverancia y entusiasmo durante los procesos de aprendizaje y cuando se lograban los objetivos de la clase.

Se brindaron oportunidades para que los estudiantes utilizaran sus nuevos conocimientos sobre la lectura musical para que descubrieran cómo sonaban los ejercicios que se les daban por escrito en notación musical. De acuerdo con Ausubel (2002), aprender por descubrimiento agrega significatividad a los nuevos conocimientos. En estas oportunidades la mayoría de los estudiantes logró descifrar los pasajes que se les habían asignado al descubrir cómo utilizar lo que habían aprendido con anterioridad.

Se procuró que los estudiantes estuvieran dispuestos para aprender, ya que según Ausubel (2002) y Rodríguez (2010), la disposición para el aprendizaje es un factor favorable para el aprendizaje significativo. Se logró observar cómo los estudiantes se concentraban más en la clase y obtenían

mejores resultados cuando se conversaba con ellos acerca de la actitud con la debían participar del taller.

Las actividades se plantearon de modo que resultaran atractivas para los estudiantes y que éstos las pudieran disfrutar, ya que según Rusinek (2004), esta es una manera de que los estudiantes le den mayor significado a sus aprendizajes. En las observaciones se logró comprobar que los estudiantes estaban disfrutando de las clases, pues expresaban constantemente que querían volver a la próxima sesión, incluso mencionaron que querían un nuevo taller al año siguiente para poder participar.

Compartir con el profesor Andrés Víquez resultó ser una actividad de disfrute y con potencial para el desarrollo de aprendizajes significativos, ya que para los estudiantes implicó poner en práctica sus conocimientos en los ejercicios planteados por él y así poder tocarlos de forma satisfactoria. Después de esas sesiones especiales, los estudiantes siguieron preguntando durante algún tiempo: “¿Y el profe Andrés?”. Esta reacción por parte de los estudiantes sirvió como evidencia de que la clase tuvo un significado importante para ellos.

Técnicas como el asignar un acompañamiento atractivo para que los estudiantes lo ejecutaran y de este modo enriquecer la ejecución de sus compañeros, además de permitir espacios para que los estudiantes fueran creativos en sus ejecuciones también resultó llamativo para ellos.

No obstante, las actividades no siempre resultaron atractivas. Se pudo observar que el ejercicio de la palmada dejó de ser atractivo por lo que se optó por no usarlo más. También fue posible observar cómo algunas actividades captaban la atención de un grupo, pero no del otro.

Al intentar aplicar técnicas del aprendizaje colaborativo se cometieron errores que provocaron efectos contrarios a los que se pretendían, lo cual ocasionó que, en vez de cooperar, los estudiantes empezaran a competir. Una explicación inadecuada y el ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de utilizar los tambores como un “premio” si lograban realizar el ejercicio de la palmada correctamente, causó que se disgustaran con los estudiantes que tenían dificultad en vez de buscar ayudarles.

Slavin y Johnson (1999) hablan sobre cómo este tipo de competencias pueden llegar a desmotivar a los estudiantes. El error cometido fue no haber contextualizado correctamente a los estudiantes sobre el objetivo de los ejercicios colaborativos realizados.

Sin embargo, resultado de la evaluación aplicada a las actividades realizadas, se plantearon los ejercicios colaborativos de un modo diferente, explicando al estudiantado los beneficios de este tipo de actividades. De este modo, y de acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999), los estudiantes empezaron a trabajar tanto en el beneficio propio como en el de sus compañeros.

Acciones como practicar sus ejercicios más despacio para tocar junto a los compañeros a los que se les dificulta tocar rápido, tocar la escala de Do mayor alternando cada nota con los compañeros del otro subgrupo y agrupar a los estudiantes en secciones según sus familias de instrumentos, además de las explicaciones que se brindaban sobre los beneficios de colaborar con los compañeros dieron buenos resultados. Los estudiantes empezaron a colaborar con sus compañeros de manera voluntaria explicándoles las melodías de las obras del repertorio, sirviendo como guía marcando el pulso para que los demás pudieran practicar, inclusive tocando una misma guitarra entre dos personas.

Se empleó la lectura musical para brindar un apoyo visual a los estudiantes y que de esta manera tuvieran una forma adicional de comprender la música (Burcet, 2018). De acuerdo con lo observado, la lectura musical resultó beneficiosa como un complemento de la práctica musical y permitió aclarar en los estudiantes el contenido de lo que escuchaban en los ejercicios.

Se buscó que los estudiantes encontraran la utilidad de la lectura musical para motivarlos a dominar su entendimiento según la complejidad de los ejercicios musicales vistos en el taller. Ya que según Jorquera (2002), encontrar la utilidad de este tipo de contenidos es un estímulo para buscar su comprensión. En la séptima clase los estudiantes utilizaron la lectura para guiarse al tocar una pieza. Esto sirvió como ejercicio para la lectura de ritmos con más de cuatro compases de extensión. De esta forma se pudo determinar que efectivamente la lectura musical estaba resultando útil para los estudiantes.

La utilización de pentagramas de colores para que los estudiantes pudieran distinguir el sistema que les correspondía tocar en los ejercicios y entrechocar los bolillos en lugar de simplemente respetar la duración de los silencios, fueron técnicas exitosas para ayudar a que los estudiantes leyeran los ejercicios en notación musical. Sin embargo, el proceso de aprendizaje de la lectura de silencios y cómo usar los compases y la métrica no fue inmediato. En las clases doce y trece, algunos estudiantes manifestaron dificultad para poner en práctica estos conceptos.

En relación con el uso de instrumentos musicales, se buscó el aprendizaje significativo por medio del disfrute y la sensación de bienestar que este tipo de prácticas brindan (Lacárcel, 2003 y Leibovich, Gimenez & Martucci, 2019). En este aspecto, los estudiantes expresaron que disfrutaban de usar los instrumentos tanto para tocar ejercicios como en el montaje del repertorio. Sin embargo, la dificultad y el dolor en las yemas de los dedos que significaba tocar la guitarra

provoca que en ocasiones los estudiantes no se sintieran tan motivados para tocarla en comparación con otros instrumentos.

La ejecución instrumental también fue utilizada para que los estudiantes liberaran sus tensiones y tuvieran momentos de recreación, ya que según Lacárcel (2003) y Arguedas (2006), el uso de instrumentos musicales tiene entre sus aspectos beneficiosos la cualidad de propiciar estos efectos. Durante las últimas clases, a los estudiantes se les aplicaron las pruebas FARO. El día de la última prueba los estudiantes quisieron ensayar después de aplicarla para liberar un poco las tensiones que les había provocado enfrentarse a esas evaluaciones.

Por último, se buscó que los estudiantes tomaran conciencia tanto de su propia cultura como la de las personas de los países de los cuales provenía en repertorio trabajado, siendo este un aspecto provechoso del abordaje de las músicas del mundo en la Educación Musical (Bolhman, 2002). En la sesión de trabajo en la que los estudiantes tuvieron la oportunidad de ver material ilustrativo sobre los países de los que se tomarían obras musicales para trabajarlas, los estudiantes hicieron comentarios y observaciones que suscitaron reflexiones provechosas tanto para dar mayor significado a la ejecución de las músicas, como para tener conciencia del contexto costarricense y del de esos otros países.

Al final del taller se observó cómo los estudiantes habían mejorado en la estabilidad del pulso cuando tocaban, localizar las notas musicales en sus respectivos instrumentos, practicar individualmente y guiarse por medio de la audición para corregir sus errores. Los estudiantes lograron ejecutar las obras propuestas que se les asignaron de forma satisfactoria según lo previsto y cumpliendo de este modo con las expectativas del taller tanto de los estudiantes como del profesor.

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

El objetivo de este proyecto fue propiciar el aprendizaje significativo de algunos contenidos curriculares de la clase de Educación Musical en los estudiantes participantes; principalmente la ejecución instrumental, la lectura musical y las músicas del mundo. Por esta razón se desarrolló un taller enfocado en esas áreas.

Para lograr esto se tomaron como punto de partida, datos sobre algunos contextos en los que se desenvolvían los estudiantes, además de sus conocimientos musicales. Estos datos fueron recolectados antes de iniciar el taller, lo que permitió planificar y desarrollar las sesiones de trabajo de acuerdo con las características del grupo.

El uso de recursos como el trabajo cooperativo, la utilización de instrumentos musicales tanto para hacer música como para aprender a leerla, conversar sobre las músicas del mundo y el montaje y ejecución en concierto de obras musicales tradicionales de culturas ajenas a la propia, fueron parte de la estrategia con la que se buscó generar significatividad en los aprendizajes que los estudiantes desarrollaban durante el taller.

En este proyecto se pudo ver, cómo la motivación brindada a los estudiantes por la oportunidad de aprender sobre algo que les gusta favoreció el desarrollo de sus habilidades musicales y les ayudó a superar los retos que suponía aprender a usar un instrumento y tocar músicas que desconocían.

La búsqueda de la significatividad en los aprendizajes de los estudiantes guió la toma de decisiones en cuanto a la estrategia a utilizar para promover el desarrollo del conocimiento tanto en los niños

que tuvieron dificultad para aprender, como en los que lo lograron más fácilmente, debido a que con ella se atendían las necesidades que presentaba cada individuo.

Una limitación propia del enfoque cualitativo de este proyecto es que el alcance que tuvo en cada estudiante es muy difícil de determinar, ya que cada uno de ellos percibió las experiencias vividas en el taller de una manera única y particular, sin embargo, fue posible observar los efectos estimulantes que les producía compartir la música.

El lapso en el que se realizó el taller, las restricciones provocadas por la pandemia y la carencia de ciertos recursos como instrumentos musicales e instalaciones apropiadas para el desarrollo de las clases, fueron de cierto modo una limitación, no obstante, no impidieron que se logaran los objetivos propuestos.

Una recomendación para los centros educativos privados y para el Ministerio de Educación Pública, es que promuevan la realización de proyectos como éste. Experiencias como las vividas en el taller, favorecen el desarrollo integral de los estudiantes al ser valiosas oportunidades de aprendizaje. Si bien es cierto que ya se realizan eventos en los que los alumnos pueden participar y expresarse mediante procesos similares a los desarrollados en el taller, como lo es el Festival Estudiantil de las Artes, la disponibilidad de espacios e incentivos tanto para los docentes encargados como para los estudiantes es escasa y es precisamente en el mejoramiento de este aspecto donde se enfoca la recomendación.

Fruto de la experiencia adquirida durante el desarrollo del proyecto, surge una siguiente recomendación dirigida a educadores musicales en formación, a quienes ya se encuentran ejerciendo esta carrera y a las personas que buscan desarrollar proyectos como este: busquen la significatividad del aprendizaje en todos los estudiantes. Cada estudiante tiene una manera

particular de entender y sentir la música, por lo que es necesario buscar y utilizar recursos que se adapten a sus formas de aprender. No todos los ejercicios para aprender música funcionan de la misma forma en todas las personas.

Apéndice A

Universidad Nacional

Licenciatura en Educación Musical

TALLER SOBRE MÚSICAS DEL MUNDO PARA LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA SAN LUIS DE CARRILLOS BAJO DE POÁS DE ALAJUELA

Entrevista semiestructurada dirigida al director de la Escuela San Luis: MSc. Marco Murillo Sánchez

1. ¿Qué implicaciones considera usted podría tener el contexto geográfico de la Escuela San Luis a la realización del presente proyecto?
2. ¿Cómo describiría usted el contexto social de la comunidad educativa de la Escuela San Luis y qué implicaciones podría tener éste en la formación musical de los estudiantes?
3. ¿Cuál es el contexto educativo de la Escuela San Luis y cómo afecta éste el aprendizaje musical de los estudiantes?

Apéndice B

Universidad Nacional

Licenciatura en Educación Musical

TALLER SOBRE MÚSICAS DEL MUNDO PARA LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA SAN LUIS DE CARRILLOS BAJO DE POÁS DE ALAJUELA

Entrevista semiestructurada dirigida a los padres de familia o encargados legales de los estudiantes participantes

1. ¿Ha manifestado su hijo o hija algún interés o afinidad por la ejecución musical?
2. ¿Tiene usted la posibilidad económica para matricular a su hijo o hija en clase de Educación Musical aparte de las que se imparten en la Escuela San Luis?
3. ¿Conoce alguna academia o espacio que brinde Educación Musical (clases para aprender a tocar un instrumento musical) aparte de la Escuela San Luis?
4. ¿Considera usted que la ubicación de esa o esas academias de música es accesible como para trasladarse a recibir lecciones ahí?

Apéndice C

Universidad Nacional

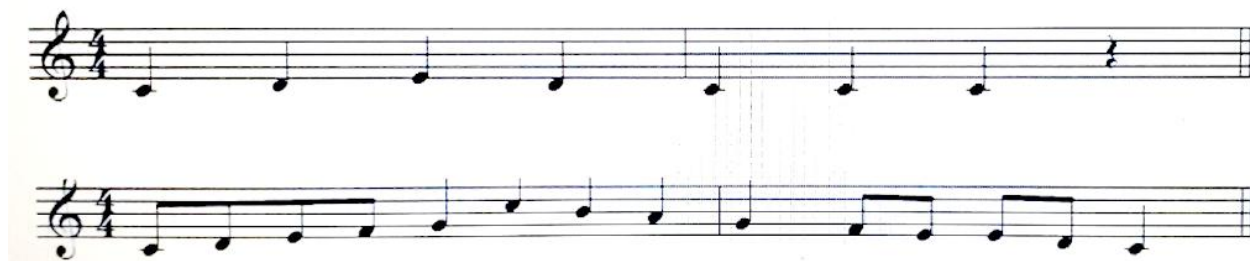
Licenciatura en Educación Musical

TALLER SOBRE MÚSICAS DEL MUNDO PARA LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA SAN LUIS DE CARRILLOS BAJO DE POÁS DE ALAJUELA

Entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes participantes

1. ¿Qué le gusta y qué no le gusta de la clase de música?
2. ¿Qué opina sobre el uso de instrumentos musicales en la clase de Educación Musical?
3. ¿Ha tocado o sabe tocar algún instrumento musical? ¿Cuál o cuáles?
4. ¿Ha recibido clases para aprender a tocar algún instrumento musical?
5. ¿Le gustaría aprender a tocar un instrumento musical? ¿Cuál o cuáles le gustaría aprender?
6. ¿Ha escuchado música tradicional o típica de otros países? ¿De cuál o cuáles y qué le ha parecido?
7. ¿Conoce alguna tradición de otro país? ¿Cuál? ¿Qué opina sobre esa tradición?
8. ¿Qué le gustaría aprender en este taller?
9. ¿Qué opina sobre las personas que nos visitan de otros países?

4. Lea y cante las siguientes melodías



Referencias Bibliográficas

- Arguedas Quesada, C. (2006). *Vivencias de la expresión musical: áreas y estrategias metodológicas/Experiences of musical expression: methodological areas and strategies*. Actualidades Investigativas en Educación, 6(3).
- Arriaga Sanz, C. (2005). *Conexión entre los intereses musicales del alumnado y profesorado en primaria: datos para un acercamiento*. Musiker, 14, 121-145.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. TRILLAS México
- Ausubel, D. P (2002). *Adquisición y retención del conocimiento Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Paidós, Barcelona. Recuperado de https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d
- Balmaceda, M. (2015). *Diseño de anteproyecto arquitectónico Escuela de Música CEMA SiNEM Coto Brus* (Proyecto de Graduación) Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Bohlman, P. V. (2002). *World music: A very short introduction*. OUP Oxford.
- Burcet, M. I. (2018). *Notación musical: ¿código o sistema de representación?* Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”, 32.
- Campos, R. (2014). Taller “Crear y Hacer Música” (proyecto de graduación) Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica.

Collins, A. [TED-Ed]. (2022, mayo 27). *Los beneficios para el cerebro de tocar un instrumento musical* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/1QrgGtf-Czk>

Definiciona (25/09/2019) recuperado de <https://definiciona.com/desinteres/>

Díaz Sanjuán, L. (2010). La observación.

Galera, M. y Tejeda, J. (2012). *Lectura musical y procesos cognitivos implicados*. Revista Electrónica de LEEME, (29).

Giráldez, A. (1997). *Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones*. Revista Transcultural de música, 1, 1-13.

González-Martín, C., y Valls, A. (2015). *Un estudio exploratorio sobre músicas del mundo y proyectos de trabajo*. Opción, 31(5), 984-1001.

González, P. (2013) *Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: el contexto mexicano*. Revista internacional de educación musical (Nº 1) p. 38-39.

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México, DF: McGraw Hill.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ed. Paidós.

Johnson, D., W. (2016) *La controversia constructiva. Argumentación, escucha y toma de decisiones razonadas*. Ed. SM. España.

Jorquera Jaramillo, M. C. (2002) *Lectoescritura musical: Fundamentos para una didáctica*. Revista Electrónica de LEEME, (10).

- Jorquera Jaramillo, M. C. (2002). *¿Existe una didáctica del instrumento musical?* Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 9, 1-9.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). *Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española*. Revista musical chilena, 64(214), 52-74.
- Lacárcel Moreno, J. (2003). *Psicología de la música y emoción musical*. Educatio siglo XXI, 213-226.
- Leibovich, N. B., Gimenez, M., & Martucci, F. (2019). *Los efectos del disfrute en la ejecución de instrumentos musicales*. Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura, 7(2), 009-009.
- López, I., & Lago, P. (2013). *El aprendizaje online de un instrumento musical*. Revista didáctica, innovación y multimedia, 27(1), 1-15.
- López, N., & Sandoval, I. (2016). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*.
- Mayordomo, R. y Onrubia, J. (II.). (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC.
<https://elibro.net.una.remotexs.co/es/lc/unacr/titulos/58518>
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programas de Estudio de Educación Musical*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/programa-estudio/educacion-musical>
- Muñoz, M. L., & Luisa, M. (1976). *La educación musical en Latinoamérica*. Revista musical chilena, 30(134), 56-68.
- Nahual, P (s.f.). *Músicas del Mundo: excelentes recursos educativos*.
<https://www.pablonahual.com/musicas-del-mundo-recursos-educativos/>

- Navarro Solís, J. L. (2017). *Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista*. Revista electrónica de investigación educativa, 19(3), 143-157.
- Oriol, M. (2009) *Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 6 (Número 1) p. 1, 9.
- Palmero, M., Moreira, M., Caballero, M. y Greca, M (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro.
- RAE (2022) recuperado de <https://dle.rae.es/representaci%C3%B3n>
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 1, 1.
- Rusinek, G. (2004) Universitat Jaume I. Castellón. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 1 (5)*. p. 9-10.
- Salanova, M., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003) *¿Por qué se están "quemando" los Profesores?* Universitat Jaume I. Castellón (28) p. 17-19.
- Samper Rodríguez, R. (2003). *La apreciación musical y la formación del oyente*. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (2003).
- Sánchez, S., & Epelde, A. (2014). *Cultura de paz y educación musical en contextos de diversidad cultural*. Revista de Paz y conflictos, (7), 79-97.

- Segura Castillo, Mario (2005) *El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 5, pp. 1-18
Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Shifres, F. (2018). *Realidad e idealización del dominio de la notación musical*. e-ISSN: 2525-1317 - Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía, 3, 13-44.
- Slavin, R. E., & Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, 4, 1-16.
[https://studylib.es/doc/7172123/small--christopher.-1999.-%E2%80%99Cel-musicar--un-ritual-en-el-es. . .](https://studylib.es/doc/7172123/small--christopher.-1999.-%E2%80%99Cel-musicar--un-ritual-en-el-es...)
- Soler, S. O. (2020). *La música de tradición oral en los tiempos de la world music.¿ Es posible una protección legal más allá del derecho de autor?*. *El oído pensante*, 8(1), 86-104.
- Soto, M. (2021, 8 septiembre). Encuentre aquí las prácticas para las pruebas FARO de escuelas y colegios. *crhoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/encuentre-aqui-las-practicas-para-las-pruebas-faro-de-escuelas-y-colegios/>
- Stringham-Shamrock, M. (2009). Orff-Schulwerk and World musics. Some Considerations: Excerpts. *Revista Electr. De LEEME (Lista Europea Electrónica de Música En la Educación)*, 23, 1-3.
<https://turia.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9784/9217>
- Tripiana, S. (2016) *Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental*. *Revista internacional de educación musical* (Nº 4) p. 26.

- Vargas, Y. (2017). *El aprendizaje colaborativo en la educación musical. Una alternativa para la prevención del bulliying en estudiantes de cuarto grado de la Escuela Caribbean de la región de Limón, Costa Rica.* (Proyecto de graduación) Universidad Nacional, Costa Rica.
- Venegas, C. M. C. (2004). *La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación.* Actualidades investigativas en educación, 4(2).
- Vidal, J., Duran, D., & Vilar, M. (2010). *Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperative.* Cultura y Educación, 22(3), 363-378.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical.*
- Zavala, M. y Zubillaga, A. (2017). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos: Un manual para el docente.* Editorial Digital UNID.