

**Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas**

(Música)

Propuestas para la escucha musical activa en la ESO

MODALIDAD: INNOVACIÓN EDUCATIVA

Autor: José Luis Hernández Ramos
Tutor: Roberto Souto Suárez

Curso 2021 - 2022
Convocatoria: Julio





Agradecimientos

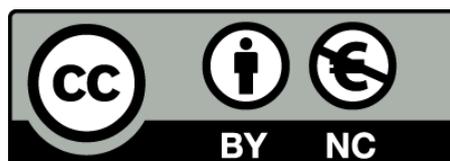
A mi familia. A los profesores y alumnos que me han acompañado en este camino de descubrir qué es la música.

La música es el lenguaje universal de la humanidad.

Henry Hadsworth Longfellow (1807-1882)

Licencia

© Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.





Resumen

En este trabajo se plantea una propuesta de innovación en base a la creación de un conjunto de actividades para el desarrollo de la escucha activa en las aulas de secundaria. Se trata de la creación de 20 actividades, agrupadas en tres bloques de interés (limpieza de oídos; contextos musicales; la escucha activa aplicada en la música), que pretenden dar un enfoque basado en metodologías activas e innovadoras al desarrollo de esta competencia. Las actividades desarrolladas han sido creadas con el fin de servir de apoyo e inspirar a los docentes de Música de la ESO para trabajar la escucha activa. Para ello, se utiliza como fuente de recursos y temática principal el folklore canario, el cual debe de tener un importante peso en las enseñanzas musicales actuales del archipiélago canario.

Palabras clave:

Escucha activa, Música, Música en ESO, folklore musical de las Islas Canarias.

Abstract

In this work, an innovation proposal is proposed based on the creation of a set of activities for the development of active listening in secondary school classrooms. It involves the creation of 20 activities, grouped into three blocks of interest (Ear cleaning, musical context and active listening applied to music), which aim to provide an approach based on active and innovative methodologies to the development of this competence. The activities developed have been created in order to support and inspire ESO Music teachers to work on active listening. For this, Canarian folklore is used as a source of resources and main theme, which must have an important weight in the current musical teachings of the Canary Islands

Keywords:

Active listening, Music, Music in ESO, musical folklore of Canary Islands.



Índice general

Agradecimientos	3
Licencia	3
Resumen	4
Abstract	4
Índice general	5
Índice de figuras y tablas	6
1. Introducción	7
1.1 Estado general de la cuestión	10
2. Planteamiento del problema de innovación	13
2.1 Justificación y tema	14
2.2 Estado de la cuestión de la escucha activa en la ESO	16
2.3 Metodología	23
3. Objetivos	31
4. Plan de intervención	32
4.1 Bloque: limpieza de oídos	33
4.1.1. Introducción teórica	33
4.1.2. Concepto 1: El silencio	34
Actividad 1: En búsqueda del silencio	35
Actividad 2: un primer paso hacia a la escucha activa	36
4.1.3. Concepto 2: el ruido	36
Actividad 3: El muro auditivo	37
4.1.4. Concepto 3: timbre	38
Actividad 4: Escuchando las voces	39
Actividad 5: Conociendo la organología canaria	40



4.1.5. Concepto 4: intensidad sonora	41
Actividad 6: Mi paisaje sonoro	42
Actividad 7: La obra exagerada	43
4.1.6. Concepto 5: melodía	43
Actividad 7: De Kandisky a Brahms	44
Actividad 8: Escucha lo nuestro	44
4.1.7. Concepto 6: altura	44
4.1.8. Concepto 7: textura	46
4.2 Bloque: la música y sus contextos	47
4.2.1. Introducción teórica	47
4.2.2. Concepto 1: El paisaje sonoro	49
Actividad 12: la grabadora de sonidos	49
4.2.3. Concepto 2: Música y emociones:	50
Actividad 13: escucha y siente	51
4.2.4. Concepto 3: Música y Cine	52
Actividad 14: vamos al cine	52
4.2.5. Concepto 4: Salud y escucha	53
Actividad 14: escucha con cabeza	53
4.3 Bloque: la escucha activa aplicada al aprendizaje musical	53
4.3.1. Introducción teórica	54
4.3.2. Concepto 1: intervalos	55
Actividad 15: De nota en nota	56
4.3.3. Concepto 2: reconocimiento sonoro de notas y cadencias	57
Actividad 16: El “chinpún” musical	57
4.3.4. Concepto 3: Identificación de compases y ritmos	58
Actividad 17: Baila al son que toca	59
4.3.5. Concepto 4: reconocer modos menores y mayores	60
Actividad 18: ¿Triste o alegre?	60
4.3.6. Concepto 5: Identificación de procesos y efectos en la grabación musical.	61
Actividad 19: Música en la onda	61



4.3.7. Concepto 6: Música en Alta Fidelidad	63
Actividad 20: Debate sobre por qué es conveniente escuchar la música en alta resolución	63
5. Plan de seguimiento e intervención	64
6. Resultados y propuestas de mejora	69
6.1 Conclusiones	69
6.2 Líneas futuras	71
7. Referencias bibliográficas	74
8. Anexo	77

Índice de figuras y tablas

	Pág.
Fig. 1 - Representación intensidad onda sonora.....	39
Tabla. 1 - Tabla para actividad 5: Organología Canaria.....	41
Tabla. 2 - Tabla para actividad 12: La Grabadora de sonidos.....	50
Tabla. 3 - Tabla para actividad 14: Escucha y siente.....	51
Tabla. 4 - Tabla para actividad 19: Música en la onda.....	62



1. Introducción

El presente trabajo de fin de máster pone el foco en trabajar sobre el concepto de la escucha activa en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta etapa viene precedida de la Educación Primaria y es sucedida por el Bachillerato o la Formación Profesional. En el momento de la realización de este trabajo, en España ya se había aprobado una nueva ley educativa, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; BOE de 30/12/2020), pero todavía se seguía funcionando con los currículos propuestos dentro de la ley educativa anterior, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Según el Estatuto de Autonomía de Canarias en su Artículo 133, referente a la educación:

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma de Canarias la competencia de desarrollo legislativo y de ejecución, en materia de enseñanza no universitaria, con relación a las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado y a las enseñanzas de educación infantil, dejando a salvo lo dispuesto en los artículos 27 y 149.1.30.a de la Constitución (Estatuto de Autonomía de Canarias, 1982)

Por lo tanto, corresponde a la Comunidad Autónoma de Canarias la potestad de concretar y organizar las enseñanzas dentro de su ámbito de acción.

En el marco de la nueva ley, la LOMLOE, la Educación Secundaria Obligatoria viene ordenada por el Real Decreto 217/2022 del 29 de marzo.

La Enseñanza Secundaria Obligatoria (la ESO), sigue siendo una etapa obligatoria y gratuita que junto a la Educación Primaria, constituye la enseñanza básica. De forma ordinaria, esta etapa es cursada por alumnos con edades comprendidas entre 12 y 16 años.

En nuestro caso, queremos realizar este proyecto de innovación para la asignatura de Música de dicha etapa. En la Comunidad Autónoma de Canarias, la Música será materia obligatoria en 1º y 2º cursos, con una y dos horas semanales respectivamente. En el tercer curso la música será opcional, de manera que el alumnado tendrá que elegir entre Educación Plástica, Visual y Audiovisual o Música. En este caso, la asignatura



contará con dos horas semanales. En cuarto de la ESO, la Música es nuevamente materia opcional. Al alumnado se le ofrecerán diez materias, de las cuales tendrán que elegir tres, contando cada una con tres horas semanales.

De este análisis observamos que la Música es únicamente materia común para todo el alumnado en 1º y 2º de la ESO, siendo en los dos cursos posteriores optativa. Por este motivo, entendemos conveniente que nuestro proyecto de innovación educativa se centre especialmente en estos dos cursos, puesto que son de obligatorio cumplimiento para todo el alumnado.

Una vez definido el marco educativo sobre el que vamos a trabajar, llega el momento de tratar de esbozar en qué consiste el concepto de “escucha activa”.

Se trata de una aptitud genérica y humana que podría entenderse como oír con atención. A rasgos generales, consiste en una forma de comunicación que demuestra que el oyente ha entendido el mensaje del emisor (García Higuera, 2009). Por lo tanto, la escucha activa se puede considerar como la predisposición del oyente a entender lo que escucha. Se trata de una habilidad que se debe de trabajar y entrenar, puesto estamos ante una sensibilidad que se desarrolla con el uso.

La materia de Música es el espacio ideal para su desarrollo. De hecho, en el currículo LOMCE de la asignatura, la escucha era uno de los bloques de aprendizaje comunes a todos los cursos de la ESO en los que estaba presente. Según el currículo canario, era labor del docente inculcar en el alumnado los hábitos auditivos que relacionen la percepción, la comprensión, el sentimiento y el análisis musical. También se citaba la importancia de fomentar el aprecio por los contextos sociales y culturales del pasado y presente, capacitando al alumnado del sentido crítico para emitir juicios de valor. Por último, en el documento curricular se tenía en cuenta la importancia de hacer consciente al alumnado de que el sonido (que incluye eso que llamamos ruido) forma parte del entorno en el que viven y puede tener una implicación directa con su salud.

En este proyecto de innovación se trabaja sobre vías, métodos e ideas que sirvan para acercar el concepto de escucha activa a las aulas. En él se plantean actividades y acciones que quieren servir para fomentar, en el alumnado, el desarrollo de la escucha activa como habilidad y capacidad útil para su desarrollo. Las actividades que se proponen no están diseñadas para un curso específico, sino que pretenden ser válidas para todo el intervalo de la ESO. No obstante, sí realizaremos algunas indicaciones o adaptaciones concretas por edad cuando ello fuera necesario.



Consideramos que el desarrollo de la escucha activa debe de ir secuenciado, fundamentalmente, en tres etapas.

En la primera, se trata de hacer consciente al alumnado de nuestra capacidad de ser seres oyentes; para ello se utilizarán distintos planteamientos y actividades. Buscaremos trabajar los límites de la audición, la discriminación de sonidos en la naturaleza o la diferenciación tímbrica de sonidos del medio. En esta primera etapa se pretende hacer consciente al alumnado de las múltiples capacidades del oído como sensor y sentido. Este primer bloque está claramente influenciado por el trabajo de Murray Schafer titulado *Limpieza de oídos* (Schafer, 1985) en el que el autor presentaba un conjunto de actividades, en base a su dilatada experiencia como profesor, para fomentar la escucha activa. De los planteamientos del autor entendemos que para poder apreciar la infinidad de sonidos que colman nuestro entorno es necesario experimentar un punto de inflexión que nos permita tomar consciencia del órgano auditivo y enfrentarnos al paisaje sonoro musical.

En segundo lugar, una vez establecidas las bases sobre cómo escuchar, se introducirá al alumnado en la capacidad de enfrentarse a los sonidos de su día a día. Buscamos que el alumnado tome conciencia de cómo la música forma parte de nuestra vida de forma inconsciente, al igual que ocurre con la música extradiegética en el cine. Los alumnos tendrán que ser capaces de advertir y valorar las distintas músicas que les rodean y que les acompañan habitualmente.

En tercer y último lugar, vincularemos la escucha activa con la escucha deliberada y consciente de música. Tras haber trabajado los dos anteriores bloques, es de esperar que el alumnado haya desarrollado una mayor sensibilidad para la escucha. Conceptos como la altura, el timbre, la intensidad, la melodía, la textura o el ritmo se harán ahora explícitos, habiendo estado hasta entonces implícitos en los otros dos bloques. También se buscará fomentar en el alumnado la capacidad de concentración ante la escucha musical y la valoración crítica como producto del proceso auditivo. Creemos, como se justificará en los siguientes capítulos de este trabajo, que la capacidad de los jóvenes para valorar la música se esconde en la capacidad de concentración. Desde nuestra materia, tenemos la responsabilidad capital de fomentar en las nuevas generaciones el gusto por oír música. La materia de música presenta limitaciones en su extensión y forma que impiden desarrollar destrezas interpretativas, de cierta dimensión, en el alumnado o transmitir una gran cantidad de contenidos vinculados con el lenguaje musical. No obstante, si hay algo que el profesor de música puede lograr, es fomentar la



curiosidad por descubrir la música y valorarla sin prejuicios ni sesgos. Desde la consecución de ese logro, es mucho más probable, a nuestro juicio, que el alumnado de secundaria tome interés por la práctica de algún instrumento o musical.

Las actividades o planteamientos que se propongan, tendrán una vinculación temática con Canarias en la medida de lo posible. En otras palabras, se fomentará la escucha activa haciendo uso de recursos musicales o extramusicales que tengan origen autóctono, mediante sonidos extraídos del paisaje sonoro o cultural canario. Con esta acción se pretende que el alumnado conozca los sonidos y las manifestaciones musicales del entorno en el que vive y esté capacitado para apreciarlos o protegerlos en su caso.

1.1 Estado general de la cuestión

La escucha activa es un concepto amplio, el cual no se vincula únicamente con áreas cercanas a la música. La escucha activa está presente en multitud de campos del saber, desde la psicología, la pedagogía, la publicidad o incluso las ciencias políticas. La escucha activa se trata de una habilidad, que se puede trabajar para obtener un mejor rendimiento en virtud de algún interés. También, como emisores podemos modular el discurso para favorecer una escucha activa por parte del oyente. Ejemplos de esto lo tenemos en la música comercial, los discursos políticos o el marketing. Todo se resume en la transmisión de un mensaje y la recepción y comprensión del mismo.

Por lo tanto, es evidente que desde una perspectiva general, la bibliografía y los recursos disponibles son amplísimos. Ante la tesitura de realizar un trabajo de innovación como el que nos ocupa, puede dar vértigo enfrentarse a la gran cantidad de fuentes a las que acudir. Aun así, quiero dejar claro que no llegamos a considerar el desdeñar los trabajos relacionados con la escucha activa que no tuvieran vinculación con la enseñanza musical, como una opción adecuada. Y es que la escucha activa, como concepto, es mucho más amplia que su perspectiva musical (de hecho, ni siquiera en nuestro campo tiene un enfoque único). Por este motivo, para valorar el estado de la cuestión sobre el que se sustenta mi propuesta de innovación tomaré como base tanto trabajos de corte musical, como trabajos de corte pedagógico y psicológico.

En primer lugar, como trabajo clave que puede inspirar un concepto de escucha activa radial y primitivo, quiero volver a mencionar *Limpieza de oídos* (Schafer, 1985).



Considero que es una obra fundamental, sencilla y directa que presenta las claves que se deben de perseguir para trabajar la escucha en Música. Como un claro contraste, un libro de corte genérico y divulgativo es la obra *Listening To Music* (Wright, 2017) el cual sirve como guía para ayudar a la escucha de obras icónicas de la música occidental de los últimos cinco siglos. Son dos formas de entender la escucha activa absolutamente antagonistas: mientras la obra de Schafer trabaja parámetros fundamentales como la distinción de timbres, alturas o intensidades, la obra de Wright constituye un manual histórico para acercar al oyente a la escucha de la música occidental. Por lo tanto, podemos observar como pueden darse múltiples acercamientos al concepto de escucha activa.

En la red encontramos numerosos artículos en castellano vinculados al concepto de escucha activa. Por ejemplo, nos ha resultado de interés para orientar nuestra propuesta, el artículo *Innovando en la práctica docente en estudios específicos de música. ¿Tenemos en cuenta la función activa del oído?* (Arenosa, 2008). En él, la autora pretende justificar por qué se han de asentar las bases auditivas que permitan al estudiante de música tener autonomía en el uso del oído. Asimismo, también me ha resultado de gran interés el artículo *¡Silencio!... Se escucha el silencio* (Arroyave, 2013), el cual plantea un acercamiento a diferentes obras musicales que han empleado el silencio como su materia fundamental y como la búsqueda del silencio es una invitación a ampliar el paisaje perceptivo interno del sonido. Otro artículo de interés ha sido el titulado *Aproximación a “Cómo escuchar la música” de Aaron Copland* (Coronado, 2016) Se trata de una síntesis de la obra del autor norteamericano (Copland, 1957) en la que se resumen 15 conferencias que recorren todos los procesos de la escucha según el norteamericano.

También han servido de inspiración para nuestra innovación algunos trabajos de fin de estudios como el Trabajo de Fin de Grado titulado *Fomento de la Escucha Activa y la Audición* (Gutiérrez, 2014). En él se comenta que la escucha activa tiene beneficiosas consecuencias derivadas de las capacidades que se ponen en juego al llevarla a cabo: capacidad de concentración, servir de motivación, una mejor percepción del entorno, capacidad de memoria e imaginación, etc. También la tesis doctoral *Psicología y Música: Estudio empírico sobre la relación entre música, variables psicológicas y hábitos de escucha* (Orozco, 2015) ha constituido una importante referencia en el estudio de las connotaciones que tiene el contexto social y cultural para influenciar en el uso y consumo de la música entre los jóvenes. De hecho, como veremos en el siguiente



capítulo, una de las principales razones que explican el porqué de la elaboración de este trabajo es la necesidad de buscar vías para que los jóvenes tengan hábitos de escucha más enriquecedores y ricos. La obra de Orozco, nos ayuda a comprender cómo y porqué escuchan los jóvenes. Asimismo, la tesis doctoral *Escuchar Música: Diseño y creación de un método experimental y creativo desde la percepción del movimiento en la música para los alumnos de la ESO* (Culleré, 2014), viene a ser una especie de precedente de nuestro trabajo al recorrer el proceso de escucha desde el estímulo físico-biológico a las estructuras que intervienen en el proceso de escucha.

Quisiera también mencionar la tesis doctoral *De la audición musical activa a la audición musical interactiva* (Mañas, 2017), ya que en ella se pretende acercar el concepto de escucha activa a nuevas metodologías para el trabajo de esta capacidad, enfatizando el uso de las TIC, la Gamificación, etc.

Fuera de la anterior exposición de fuentes, las cuales utilizaremos en menor o mayor medida para la realización de nuestro trabajo, me gustaría mencionar otras influencias que he considerado útiles para plantear esta innovación. Para empezar, quiero mencionar algunos libros de corte generalista dentro de la pedagogía musical como son *El valor humano de la educación musical* (Willems, 1994), *La audiovisión: Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido* (Chion, 1993) o *Educación, sociedad y música* (Small, 1989). Este último libro y su autor los he descubierto durante la realización de este máster y han supuesto para mí una extraordinaria aportación al reivindicar y dar valor a todas las músicas que salen de la escena musical clásica. Es el caso particular del folklore, música de raíz de los pueblos, que por lo general suele quedar apartada de las enseñanzas de música habituales. Por este motivo, en virtud de la tesis de Small de que ninguna música es más importante que otra, me ha parecido oportuno utilizar el folklore musical y los sonidos del paisaje sonoro canario como recursos fundamentales para propiciar la escucha activa en las propuestas planteadas en este trabajo.



2. Planteamiento del problema de innovación

La escucha activa debe servir como herramienta para fomentar una mejor relación entre la música y el alumnado. Creemos que la escucha activa constituye un elemento fundamental para mejorar las capacidades auditivas de los jóvenes, el criterio de escucha y la capacidad crítica para comprender el discurso musical. Según un trabajo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Megías y Rodríguez, 2017), los jóvenes solían consumir una media de 2 horas diarias de música. En España, buena parte de los estudiantes tiene acceso a alguna plataforma de música en streaming como: *Spotify*, *Apple Music*, *Amazon Music* o *Youtube Music*. Entonces, ¿podemos decir que dado que hoy día los jóvenes escuchan más música que nunca, con la mayor oferta de música disponible de la historia, deberían de ser los mejores oyentes? A priori sí; no obstante, la realidad es bien distinta. Según el mismo estudio, casi el 70% de los jóvenes no lee ningún tipo de publicación musical, lo cual es sinónimo de que no tienen la necesidad de conocer qué escuchan. Además, la música tiene un componente social fundamental. Según este estudio, a menor poder adquisitivo, los gustos musicales suelen ser coincidentes al grupo social al que se pertenece. En otras palabras, resulta sencillo que los jóvenes escuchen la música que elige su grupo de amistades. En consecuencia, podemos asumir que no existe una capacidad crítica para acercarse a la música, conocerla y discriminarla. La música para los jóvenes constituye un elemento social, de ocio y acompañamiento; sin embargo, podemos aventurarnos a decir que no juega un papel trascendental en la vida de la mayoría de los jóvenes.

Por otra parte, si nos preguntamos qué música escuchan los jóvenes, al menos la mitad de ellos dice que les gusta mucho el pop, el reggaeton y el género urbano, según Megías y Rodríguez (2017). Sin embargo, géneros como la clásica, el jazz, las músicas del mundo o el folklore no son aceptados ni siquiera por una sexta parte de la población.

Por lo tanto, en base a todos estos datos podemos decir que si bien los jóvenes escuchan música, los gustos suelen venir muy marcados por las corrientes sociales predominantes y no suelen estar respaldados por un juicio crítico. Además, las músicas más escuchadas son las más sencillas desde un juicio musical y analíticamente menos interesantes. Por lo tanto, resulta acertado pensar que si dotamos a los jóvenes de las herramientas para enfrentarse al discurso musical con autonomía, capacidad crítica y



juicio propio, tal vez podríamos conseguir que nuestros estudiantes tuvieran una mejor predisposición a ser mejores oyentes. Además, en el caso de nuestro trabajo, trataremos de fomentar un mayor conocimiento de las músicas autóctonas, como una oportunidad de salvaguardar nuestro patrimonio cultural.

2.1 Justificación y tema

Este trabajo tiene por fin presentar un conjunto de acciones que favorezcan la escucha activa en las aulas de secundaria dentro de la asignatura de Música. La escucha activa, dentro del área de música, tiene diversas aplicaciones como pueden ser: el autoconocimiento de las capacidades auditivas, formar a melómanos, conocer la música a través de la escucha o ser conscientes de que el paisaje sonoro que nos rodea influye en nuestra salud.

En primer lugar, el autoconocimiento de las capacidades auditivas es el primer paso para trabajar la escucha activa. El alumnado debe de tomar consciencia de que la audición es un sentido fundamental y poderoso, el cual, bien entrenado, puede ser constituir un sensor fundamental para la vida. Los jóvenes deben de conocer cómo funciona el sistema auditivo, cómo interpretamos el sonido y cuáles son las limitaciones del oído. Se pretende generar una conciencia auditiva que genere en el alumnado la capacidad de poner a prueba ese sentido.

En segundo lugar, la asignatura de Música tiene la responsabilidad de constituir en los jóvenes como los melómanos del mañana. Generar en ellos el gusto crítico para escuchar música, elegir qué géneros disfrutan y justificar sus gustos debe de ser uno de los principales objetivos de la asignatura. Como se ha visto, la música, a pesar de ser una compañera de las rutinas diarias de los jóvenes, suele tener un carácter secundario. Entre los jóvenes no se suele generar “un amor profundo” por la música hasta bien entrada la etapa adulta, hasta entonces los gustos musicales se asientan sobre criterios principalmente sociales y extramusicales. Romper con estas fuerzas, o al menos dotarlas de cierto criterio, creemos que es labor del docente de música. Los jóvenes no pueden amar lo que no conocen, por lo tanto, no podrán escuchar esa música que no saben que existe. Para justificar una puesta en valor de los nuevos géneros es fundamental la escucha activa. Esta ha de servir como guía a la audición, sirviendo como herramienta para entender y contextualizar la música presentada.



Por otra parte, he sido consciente en las prácticas externas realizadas, con motivo de este máster, en el IES San Benito, de cómo los jóvenes tienen serias dificultades para la concentración. Según numerosos estudios y textos, como por ejemplo el de Turkle (2015), las nuevas tecnologías han sido devastadoras para la pérdida de la capacidad de comunicación y concentración. Hay una tendencia a la superficialidad en lo que hacemos. He sido testigo de cómo los jóvenes, desde los primeros cursos de la ESO hasta los últimos, son incapaces de mantener la capacidad de concentración en una tarea. También de cómo son incapaces de escuchar, de ir más allá y tratar de ser oyentes sin emitir un adelantado juicio. En otras palabras, se observa una incapacidad comunicativa. Evidentemente, este estado de permanente devaneo con la realidad se traduce en una desconexión con el entorno, mucho más con lo que entra auditivamente. Vivimos en la sociedad de los estímulos, los cuales invaden nuestro día a día y se presentan de múltiples formas: desde los anuncios, a las publicaciones de las redes sociales, los sonidos de la calle, etc. Tantos son los estímulos a los que nos enfrentamos, que podríamos decir que los obviamos por una cuestión de supervivencia. Pasamos por ellos “de puntillas”. Por esta razón, con la escucha activa se pretende hacer que los alumnos tomen conciencia del paisaje sonoro que nos rodea, un marco dinámico y cambiante que está ahí a la espera de ser atendido. En esa línea, y como ejercicio de reflexión, se podrían proponer dinámicas que fomenten la toma de contacto con la realidad, la audición del día a día.

Finalmente, igual de importante que saber escuchar y entender lo que se escucha, es divulgar la necesidad y el derecho a proteger el silencio. El silencio puede entenderse como la ausencia de sonido, algo que sabemos que para el humano oyente es inalcanzable; no obstante, también se puede considerar silencio la ausencia de ruidos. La mayoría de la población, al menos el 80% en Canarias, vive en zonas urbanas. Por ejemplo, Tenerife concentra un 43,8 % de la población en el Área Metropolitana (Santa Cruz de Tenerife, La Laguna, Tegueste y Rosario), mientras que otro 40% se concentra en el Valle de la Orotava y Costa Adeje¹. Con todo ello, la isla tiene una densidad de población de 456,54 hab/km², cifra comparable a la densidad de población de países superpoblados como Haití o Corea del Sur². Con estos argumentos, es entendible que

¹ <https://diariodeavisos.elespanol.com/2017/07/un-millon-de-habitantes/>

²

https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Pa%C3%ADses_y_territorios_dependientes_por_densidad_de_poblaci%C3%B3n



nuestros jóvenes vivan en ambientes ruidosos y que no conozcan el silencio, un derecho necesario para la estabilidad psíquica y física que debe de ser irrenunciable para el ser.

Con estas cuatro finalidades, orientaremos nuestra innovación en la acción de proporcionar y desarrollar actividades y propuestas útiles para el trabajo en el aula de Música. Como hemos dicho, presentaremos estas ideas en base a tres bloques que irán desde los contextos en los que está presente la música al ejercicio de la misma. El fin, es trabajar la escucha activa desde una perspectiva panorámica y de fácil consecución con el alumnado ESO.

2.2 Estado de la cuestión de la escucha activa en la ESO

El estado de la cuestión de la música activa en la ESO tiene una amplitud inabarcable, tan amplia como profesores de secundaria hay en el sistema educativo español. Aunque la escucha activa aparece normalmente recogida en los currículos musicales de la etapa, cada profesor podrá incluirla, en mayor o menor medida, dentro de sus situaciones de aprendizaje. También podrá decidir sí la escucha activa debe de insertarse dentro de las distintas actividades; o bien, se puede trabajar autónomamente.

Por fortuna, dentro del sistema educativo español el uso de los libros de texto en Música es cada vez menos frecuente. Entendemos que el uso del libro encorseta las enseñanzas y limita las capacidades del docente para desarrollar los contenidos de la materia. Cada vez es más frecuente que los profesores de secundaria generen sus propios contenidos y que muchos de ellos compartan situaciones de aprendizaje. No obstante, según la opinión de Cullere (2014) los libros de texto suelen adherirse a cuatro enfoques en lo que respecta a la audición. Plantea la autora un enfoque histórico, con el cual se hace un recorrido por la historia de la música desde la Grecia clásica al siglo XX y la escucha interviene únicamente para presentar ejemplos sonoros de cada una de las etapas históricas presentadas. Evidentemente, este planteamiento es muy cercano a cualquier asignatura de Historia de la Música, alejándose de la práctica musical interpretativa y experiencial. Por otro lado, Cullere señala que es habitual también encontrar libros de corte progresista. En estos textos, se hace referencia a músicas actuales, pop y étnicas, quitando del centro de interés a la música clásica tradicional. Este tipo de de textos sí trabaja en mayor medida, por necesidad, la escucha activa. No



obstante, ofrecen una visión global de la música sesgada. Además de estos dos planteamientos, se advierte la existencia de textos que sí trabajan directamente la escucha activa. Estos libros buscan trabajar sobre conceptos como timbre, altura, compás o ritmo. Sin embargo, pretenden ser tan prácticos que el alumnado no encuentra relación entre lo que trabajan y la escucha de música. Existen otras opciones; no obstante, parece obvio que en exceso y por separado, todas ellas constituyen opciones desequilibradas. Por lo tanto, no serán éstos los mejores recursos para impartir la materia de Música. Con o sin ellos, es evidente que el profesorado de Música es parte fundamental al diseñar la programación y plantear qué recursos son más convenientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para tener una visión más globalizada del tema, resulta útil un acercamiento a las principales teorías de la didáctica musical para observar qué planteamientos tienen acerca de la escucha activa. Muchas de ellas son conocidas universalmente y han influenciado a buena parte de los profesores de Música de nuestro sistema educativo. En esa línea, vamos a hacer un esbozo general sobre la importancia de la escucha para autores como: Kodaly, Orff, Willems, Suzuki, Dalcroze, Wuytack o metodologías más recientes.

En el caso de Zoltan Kodaly (1882-1967), su metodología da especial importancia al trabajo de la voz. Para el pedagogo húngaro, la voz y el canto deben ser el centro de la formación musical, construyendo las habilidades musicales en base a ello. Por lo tanto, la audición se desarrollará a partir del trabajo vocal y podemos considerar que estará limitada a esta condición. La metodología de Kodaly no abarca aquellas músicas ni paisajes sonoros que no pueden realizarse con el canto; por lo tanto, es una metodología que no es completa y que se refugia en la música tonal occidental.

El segundo autor al que nos acercaremos es Carl Orff (1895-1982). Para el alemán, es fundamental, en su metodología, el trabajo de las capacidades de improvisación. La música se aprende a través de esta habilidad; así, la escucha va íntimamente unida a ella. A pesar de ser una metodología muy importante, dentro de las distintas metodologías de la educación musical occidental, tiene carencias en el desarrollo auditivo total.

Otros autores como Edgar Willems (1890-1978) o Shinichi Suzuki (1898-1998) plantean metodologías musicales que trabajan la escucha activa a partir de la práctica instrumental. En el caso de Willems, la práctica de instrumentos como el piano o la voz pueden servir como punto de partida para la construcción del músico. En el caso del



Método Suzuki, este se inicia con el aprendizaje del violín. Esencialmente, se asienta sobre la imitación, la memoria y la repetición. Por tanto, se trabaja una escucha fundamentalmente imitativa, no creativa.

El aprendizaje musical también puede darse en base a otros elementos como el movimiento, la expresión corporal o técnicas más o menos recientes (musicograma, asociación con colores, etc.). En el caso de la relación entre música y movimiento, Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) es el mejor exponente de este tipo de metodologías. En su caso, la música debe de asociarse al movimiento y, por lo tanto, debe de darse una abstracción que permita relacionar una sonoridad concreta con un movimiento. Por otra parte, el belga Jos Wuytack (1989) propone hacer uso de recursos como los musicogramas, donde el color y la imagen sirven para representar lo que suena.

Otros autores como Bloom (1985), Kuhn (1978) o Regelski (1975), plantean una escucha activa en base a aspectos cognitivos y psicológicos, que estudian cómo se escucha. Por ejemplo, se plantea que la escucha debe de ser graduada (atendiendo a conceptos como dificultad o complejidad de la forma musical, melódica o armónica). También plantean que la capacidad de concentración del oyente está refinada con el tiempo que dura la audición. Algo que parece lógico, solo un melómano bien entrenado parece que podrá disfrutar al completo de cualquier gran ópera de Wagner; el resto de oyentes estarán pidiendo la hora tras el primer acto.

No obstante, existen algunas metodologías modernas que trabajan la escucha activa de manera más sistemática y claramente han influenciado las enseñanzas en la ESO. Se tratan de los trabajos de autores como Swanwick, Schaeffer y Paynter, los cuales son referentes para introducir el concepto de escucha activa en las aulas. Cada uno plantea el uso de la escucha activa en función de las necesidades de sus planteamientos. Por ejemplo, en el caso de Keith Swanwick se busca que el alumnado tenga la capacidad de poder realizar una escucha comprensiva y consciente, en el caso de John Paynter se defiende la capacidad de creación musical del alumnado, y por tanto, se emplea la escucha activa para fomentar la improvisación. Por último, para Pierre Schaeffer lo fundamental es fomentar en el alumno la capacidad de interpretación.

A continuación, creemos conveniente ampliar con algo más de detalle el trabajo de estos tres autores.

John Paynter (1932-2010) fue un catedrático de música de la Universidad de York que dedicó buena parte de su obra a trabajar sobre la “Música en las Escuelas”. Su metodología era activa, se basaba en la realización de proyectos con el alumnado que



permitieran trabajar el conjunto de competencias, contenidos y habilidades. Sus obras se desarrollan claramente sobre la necesidad de estudiar el sonido, la escucha y la relación de ambas con las enseñanzas. Para Paynter, todo lo que no es silencio es sonido, siendo la melodía la parte más artificiosa de la música y el ritmo el flujo del tiempo musical que se controla con la progresión y recesión. Como trabajos fundamentales vamos a mencionar tres obras: *Hear and Now* (1972), *Sound and silence* (1979) y *Sonidos y estructuras* (1999). Su metodología se basaba en la creación, experimentación e imaginación; en otras palabras, Paynter creía que el aprendizaje musical se fundamentaba en la capacidad del alumnado para construir estructuras musicales en base a la composición musical (trabajando ideas musicales, transformando el discurso musical o las formas). El alumnado tiene total libertad para la creación musical, el profesor será el guía de este proceso. Según la metodología del autor, es de esperar que el alumno sea capaz de crear autónomamente música y que en el camino de la creación se encuentre con los fundamentos que la sustentan. Así pues, la escucha activa está presente en la obra de Paynter de forma general, implícita y explícitamente, como herramienta fundamental para la creación musical que se pretende.

Otro de los autores que hemos señalado es Pierre Schaeffer (1910-1995), un ingeniero francés que a partir de su trabajo en la radio pública de su país decide acercarse y dedicarse a la creación musical. Creador del concepto “Música Concreta”³, a partir de la década de los sesenta se dedicó a la enseñanza e investigación. En 1966 publica una de sus obras más destacadas: *Tratado de los objetos musicales*. En esta obra, el autor señala que hay distintas formas de escuchar. En primer lugar, oír-escuchar se refiere al acto de tener interés por los sonidos que nos invaden. En segundo lugar, oír-percibir es lo contrario a atender al sonido, tan solo somos conscientes en parte de lo que oímos. En tercer lugar, oír-entender es lo que entiendo en base a lo que soy. Por último, oír-componer supone el mayor nivel de escucha al ser el oyente plenamente consciente de lo que oye, cómo se ha creado y su función. Estos tipos de escucha pueden ser más o menos conscientes y pueden responder a la escucha de conceptos abstractos o concretos. Evidentemente, el fin de la escucha es la interpretación y por tanto los límites del intérprete condicionan la escucha. Por otra parte, Schaeffer plantea

³ La música concreta está ligada a la aparición de dispositivos que permitieron la descontextualización de un sonido. Se trabajaba con el medio que contenía la información sonora (cintas, más tarde CD) con el fin de tratar este sonido de manera separada y manipularlo cortándolo, pegándolo, superponiendo y finalmente combinando los sonidos resultantes de estas operaciones de alteración en una estructura compleja y definitiva como una partitura auditiva.



acercarnos a la música a través de los sonidos; evidentemente, esto requiere una abstracción que no es comúnmente alcanzable en las aulas de secundaria.

Finalmente, dedicaremos unas líneas al investigador de la Universidad de Londres Keith Swanwick (1937). Con una prolífica carrera como investigador, editor y músico sus obras más reconocidas dentro de la pedagogía musical son: *A Basis For Music Education* (1979), *Music, Mind and Education* (1988), *Music Knowledge* (1988) y *Teaching Music Musically* (1999). Para Swanwick es fundamental el trabajo de tres competencias musicales: componer, interpretar y escuchar, siendo la música fundamental para el desarrollo del alumno. Según el pensamiento de Swanwick, el ser humano se puede relacionar con la música por medio de tres vías: como intérpretes, participantes o creadores. Para el británico, en los últimos tiempos se ha apostado por fomentar en los alumnos la capacidad de interpretar o escuchar música de forma guiada. Sin embargo, se ha descuidado en los jóvenes la capacidad de crear y la capacidad de oír bajo un criterio propio. Swanwick es el autor del modelo de los ocho modos evolutivos para la educación musical. En el caso de los alumnos de secundaria, estaríamos hablando, dentro de la clasificación de Swanwick, del modo idiomático, con alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. En este caso, los alumnos ya han sido sometidos a un proceso de educación musical que los hacen conscientes del discurso musical y capaces para realizar atribuciones al acto de musicar. Los alumnos tienen una experiencia previa que les permite ser por primera vez autónomos ante el acto de hacer o vivenciar la música. Sin embargo, en muchos casos el alumnado de la ESO no habrá tenido una formación musical previa y esta madurez que asume el autor inglés no será palpable, no pudiéndose volver atrás para hacerlos coincidir con las primeras etapas que menciona Swanwick. Por lo tanto, creemos que este método es una buena aproximación teórica para estudiar qué supone la educación musical pero que, sin embargo, en la práctica es difícilmente realizable. Las teorías educativas de Swanwick han influido en las enseñanzas musicales españolas. Prueba de ello es que el libro *Música, pensamiento y educación* (Swanwick, 1989) fue publicado en su momento por el Ministerio de Educación y Ciencia. Por lo tanto, este es un ejemplo de cómo las teorías de los pedagogos musicales modernos en torno a la escucha activa pueden ser aceptadas por los altos responsables de las políticas educativas e influenciar en los diseños curriculares.

Si tratamos de acercarnos a la escucha activa como concepto general, también debemos de contemplar el trabajo de Chion (1993), el cual, inspirado a su vez en las



tesis de Pierre Schaeffer, trata de definir los distintos tipos de escucha existentes. Habla en francés sobre la existencia de tres tipos de actitudes para enfrentar la escucha: causal, semántica y reducida.

La escucha causal es el tipo de escucha más común y se da cuando el oyente utiliza el sonido para informarse de lo que ocurre. El sonido puede ofrecer cierta información; no obstante, es una escucha espontánea y susceptible de verse influida por el contexto en el que se da. Por lo tanto, podemos relacionar la escucha causal en música con la audición de un sonido y su relación instantánea con algún concepto o idea. Por ejemplo, escuchar el sonido de una guitarra y saber que suena una guitarra o ir a comprar al supermercado e identificar la canción que suena por el hilo musical.

Tras la escucha causal, Michel Chion propone la escucha semántica. En este caso, se refiere a cómo el oyente es capaz de interpretar el mensaje hablado en función al habla. Este tipo de escucha es objeto de estudio para la lingüística; por lo tanto, no creo que corresponda relacionarla con la música.

En tercer lugar, Chion habla de la escucha reducida. Este término, creado por Pierre Schaeffer, hace referencia a la capacidad para escrutar las cualidades y formas del sonido. En la música, queda claro que estos atributos son el timbre, la altura, el ritmo, la intensidad. La escucha activa hace consciente al oyente de que una interpretación musical en directo es un acto espontáneo e irreplicable. Este tipo de escucha viene vinculada a la creación de nuevos conceptos y criterios, al lenguaje musical y al conocimiento musical. Este pensamiento se encuentra ampliado en el libro de Pierre Schaeffer *Tratado de los objetos sonoros* (1996).

Según López de Arenosa (2008, p.34), “en la educación musical española el oído ha sufrido un trato secundario”. Además, opina que el lenguaje musical se debe de construir en base a la experiencia previa del alumnado, al mundo interior de cada estudiante. Apunta que “resulta vital conocer qué saben los niños que llegan a clase de música” (p.35); comenta que hay muchos aspectos musicales que ya dominan, como el carácter, el sentido de la música, las sensaciones o las diferencias. Sobre esta experiencia previa hay que introducir la teoría musical, utilizando la escucha activa como una de las principales herramientas. Para ello apunta que se deben de emplear en el aula recursos como las canciones infantiles o populares, ya que el trabajo con ellas permitirá asentar conceptos como el pulso, el ritmo o la memoria imitativa. Para que se dé la memoria musical, debe de haber una escucha activa previa. También considera importante “fijar en la memoria auditiva sonidos que aportan significación de pregunta y respuesta (Do y



Sol)” (p.36). Así en resumen a su pensamiento podemos citar el último párrafo con el que cierra el artículo:

Resumiría diciendo que, en mi opinión, nunca el aprendizaje del lenguaje musical puede desvincularse de la realidad sonora y es ésta la que ha de preceder a cualquier otro proceso cognitivo. Lo que suena puede escribirse; lo que se escribe sin identificación ni sensación previa es una grafía vacía que no tiene sonido ni significación musical. No sirve. Buscamos una vía de educación del oído, no un juego de adivinación.
(Arenosa, 2008, p. 34).

Para cerrar esta sección, me gustaría comentar algunos aspectos concretos sobre la presencia de la escucha activa en los currículos vigentes, en los últimos años, dentro de las enseñanzas musicales de la ESO en Canarias. La escucha aparece como un bloque de aprendizaje concreto dentro del currículo de la asignatura de Música desde 2º a 4º de ESO. En dicho currículo (recogido en el DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC n.º 136, de 15 de julio), se dice de la escucha que...

(La escucha pretende) dotar al alumnado de las herramientas esenciales para disfrutar de la audición, desarrollar el espíritu crítico al emitir juicios y valoraciones sobre la música escuchada y permitir al alumno expresarse con corrección, por escrito y oralmente. (P.5, Anexo Currículo Música en Secundaria Canaria)

La escucha activa, como concepto tiene justificación competencial. Dentro del marco de las competencias básicas, existentes según las regulaciones europeas, la escucha activa se encuadraría dentro de las competencias: *Comunicación lingüística (CL)*, *Aprender a Aprender (AA)* y *Conciencia y expresión cultural (CEC)*. En el caso de *Comunicación lingüística*, resulta evidente que la música es un lenguaje. Podemos justificar esta asociación puesto que contamos con emisor, receptor y mensaje. La escucha activa es la herramienta que permite al receptor comprender y entender en profundidad el mensaje emitido, generando además asociaciones cognitivas con



conceptos previos. Por otra parte, la escucha activa es un aprendizaje que se debe de particularizar al individuo y debe ser experiencial. Por este motivo, resulta obvio su vinculación con la competencia *Aprender a Aprender (AA)*. En último lugar, la escucha activa permite al oyente comprender mejor lo que escucha, favoreciendo la comprensión. De esta forma, si asociamos el contenido de la escucha a distintas expresiones culturales, asumiendo que el oyente tiene un vívido entendimiento del mensaje, resulta un claro indicador de la competencia *Conciencia y expresión cultural (CEC)*.

2.3 Metodología

Al hablar de metodología, tenemos en mente dos enfoques. En primer lugar, creemos conveniente tener en cuenta la metodología educativa que emana de los currículos educativos musicales. En segundo lugar, resulta necesario plasmar qué tipo de metodologías se pretenden llevar a cabo para la realización de este proyecto concreto de innovación, el cual consistirá en la propuesta de un conjunto de ideas, acciones o actividades diseñadas con el fin de trabajar la escucha activa en la ESO. Como ya se ha dicho anteriormente, estas actividades irán desarrolladas en tres etapas (limpieza de oídos, contextos musicales y escucha activa aplicada a la música) y tomarán como banco de recursos el folklore y el costumbrismo canario.

La enseñanza de la materia de música, en base al currículo, establece la asignatura como un espacio para fomentar el tratamiento individualizado del alumnado, atendiendo a la diversidad. El profesor ha de aspirar a ser un guía e inspirador del proceso educativo, haciendo protagonista del aprendizaje al alumnado. Se debe fomentar la investigación grupal, el trabajo cooperativo, la participación activa y la transversalidad. Para fomentar la motivación del alumnado, desde la documentación institucional se habla de la necesidad de que el aprendizaje traiga consigo disfrute en el aula. Por lo tanto, consideramos que los estudiantes no pueden ser unos espectadores pasivos de su aprendizaje; al contrario, deben de ser el centro sobre el que bascula todo el sistema educativo. Es importante, y en el caso de la Música aún más, buscar conexiones con otras asignaturas y espacios del saber. La música puede servir como aglutinante entre distintas áreas del conocimiento. Por tanto, es importante que el docente de música esté dispuesto a cooperar con otros compañeros y compañeras, a realizar situaciones de aprendizaje conjuntas y a buscar fines comunes.



Por otra parte, cualquier tipo de diseño educativo debe de organizarse con la intencionalidad de fomentar el trabajo de las competencias educativas. Como vimos más arriba, la escucha activa desarrolla distintas competencias por lo que es una excelente vía para fomentar el desarrollo competencial. Innegable, en estos tiempos de revolución tecnológica, tratar de incluir el uso de TICs con frecuencia dentro de nuestros desarrollos. En el caso de la escucha activa existe una relación directa entre tecnología y su desarrollo. Uno de los motivadores principales para realizar este trabajo residía en la pregunta que nos hacíamos sobre cómo era posible que la cultura musical, la capacidad de concentración y atención en la escucha fuera tan baja cuando los jóvenes oyen más música que nunca. Evidentemente, tras esta afirmación se escondía el exponencial aumento de uso de las plataformas de música en streaming, tan presentes en la actualidad; el uso del móvil; los patrones de comportamiento impuestos por las redes sociales; los constantes cambios sociales derivados de los avances tecnológicos; etc. Todos estos son factores que nos recuerdan la importancia de las TICs dentro de la sociedad actual. Por otra parte, la escucha de música grabada se da a partir de dispositivos electrónicos. Estos instrumentos son responsables de modular el mensaje transmitido que llega al emisor. Por lo tanto, la comprensión por parte de los alumnos del funcionamiento de estos sistemas, del uso de efectos y recursos digitales en la producción musical o de la física acústica son campos cercanos al trabajo de la escucha activa con las que también debemos contar.

Con las líneas anteriores hemos querido hacer una síntesis de las propuestas metodológicas que se establecen en el currículo de la asignatura de Música. Como hemos visto se fomenta una metodología activa, que fomenta la transversalidad entre materias, el trabajo cooperativo, el uso de las TICs y hacer al alumno protagonista del proceso de aprendizaje. A este conjunto de ítems trataremos de adecuar nuestra propuesta de innovación.

Para desarrollar nuestro plan de intervención, hemos decidido adoptar la siguiente estrategia: como hemos dicho, el objetivo de este trabajo es proporcionar un conjunto de propuestas que contribuyan a trabajar la escucha activa en el aula de una manera más eficaz. Estas propuestas tendrán un grado de concreción general y serán aplicables a los distintos cursos de la educación secundaria (ESO). Consideramos que no resulta conveniente dar una mayor concreción a nuestros planteamientos puesto que pretendemos inspirar y orientar más que ofrecer soluciones específicas. Así, los distintos planteamientos no seguirán formatos oficiales como los modelos Brújula 20 o Proideac,



que ofrece la Consejería de Educación Canaria. No pretendemos crear una situación de aprendizaje; nuestra intención es plantear actividades que den pie a trabajar distintos aspectos de la escucha activa. Tendrán un nivel de complejidad medio para la etapa de secundaria, siendo nuestro curso modelo segundo de la ESO, por ser el curso que de forma obligatoria más horas semanales para el trabajo de la materia ofrece. No obstante, repetimos que nuestros planteamientos serán aplicables a cualquier curso de la secundaria.

El plan de intervención se elaborará en base a los tres bloques ya enumerados: limpieza de oídos, contextos musicales y escucha activa aplicada a la música. Cada uno de ellos representa distintos estadios dentro del trabajo de la escucha activa, trabajándose distintos aspectos dentro de cada uno de ellos.

De forma general, cada uno de los tres bloques tendrá una introducción y una contextualización con el fin de presentar lo que se pretende desarrollar en los mismos. A continuación, se hará referencia a qué autores o investigadores hemos tenido en cuenta para enmarcar la sección. Finalmente, dentro de cada bloque se propondrá un número variable de actividades y planteamientos. Estos diseños, los cuales serán breves y precisos, contendrán una parte teórica que servirá para justificar y dotar de contenido a la propuesta práctica que vendrá a continuación. Cada una de estas propuestas contendrá la información conceptual, organizativa y pedagógica que permita su realización en el aula, con la conveniente adaptación y detalle por parte del docente interesado. Para proponer las distintas acciones nos basaremos en la información que hemos ido recogiendo en la bibliografía consultada así como de la propia experiencia previa. En mi caso, como alumno de máster he tenido la oportunidad de cursar las prácticas externas en el IES San Benito durante casi dos meses, lo que ha servido para tener un acercamiento a la labor docente con alumnos y alumnas de secundaria. Además, durante este curso 2021-2022 he tenido la oportunidad de ser profesor de tiple en el Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife. Con estos alumnos he tenido la oportunidad de enfrentarme día a día a los retos que supone la enseñanza de música, concretamente del tiple. La práctica instrumental requiere cimentarse sobre un conjunto de habilidades musicales y cognitivas como: conocer el lenguaje musical, ir fomentando el pulso interno, desarrollar la capacidad de escucha para tocar en conjunto o con acompañamiento, ir cultivando la sensibilidad para poder realizar una interpretación musical o desarrollar la técnica para poder hacer frente a la práctica del tiple. Son muchos aspectos a trabajar, lo cual explica, en parte, la duración



tan larga que tiene la formación musical en España (14 años hasta obtener el título superior).

En lo que respecta a la escucha activa, con el alumnado del conservatorio he tenido la oportunidad de trabajar algunos aspectos clave. Por ejemplo, la diferenciación tímbrica de los sonidos del instrumento o de una grabación discográfica, la concienciación del silencio como elemento fundamental para el estudio y la práctica musical, el concepto de afinación a partir de reconocer los sonidos naturales en los que se tempera el timple, etc. También he podido desarrollar la parte cognitiva que trata de explicar y describir el sonido. En música, el uso de matices musicales es un claro ejemplo de cómo a través de las palabras se pretende describir y condicionar la interpretación. Esta misma intencionalidad se puede utilizar para pedir a los alumnos que con sus propios recursos traten de describir y explicar distintas sonoridades. En definitiva, la práctica profesional con este alumnado constituye mi nicho de experiencia pedagógica sobre el cual desarrollaré, a modo de laboratorio, algunas de las propuestas que realizaré en este trabajo. Evidentemente, somos conscientes de que el alumnado de conservatorio difiere mucho del alumnado de secundaria. Nuestras propuestas, a pesar de nacer algunas de ellas y ser testeadas en la institución musical, serán aquí mostradas y tratadas para su aplicación con el alumnado de secundaria. Entre mis dos experiencias, conservatorio y prácticas en el instituto, he podido comprobar cómo el alumnado de ambos centros es muy diferente y la metodología de las clases también es radicalmente opuesta. En el conservatorio, el perfil del alumnado responde a estudiantes con un amplio intervalo de edades, por lo general con interés hacia sus estudios y con una carga lectiva musical en el centro mucho mayor. Por lo tanto, los conocimientos musicales de estos alumnos son grandes y sus habilidades musicales están muy trabajadas. Además, el alumnado del conservatorio disfruta de un ratio muy reducido para sus clases. Por ejemplo, en mis clases como profesor de instrumento, las sesiones son individuales y la frecuencia de los encuentros es de una hora a la semana. Con todo ello se espera de este alumnado un alto rendimiento musical y una predisposición para el trabajo de la escucha activa. Por esta razón, somos conscientes de que el nivel de exigencia que se pueda trabajar con el alumnado de secundaria ha de ser mucho más laxo, adaptado y menos ambicioso.

El perfil de este tipo de alumnado es radicalmente diferente. Para empezar, los agrupamientos de las clases son mayores (por lo general cada grupo de secundaria tiene al menos veinte alumnos). Son grupos heterogéneos, los cuales pueden contener cualquier tipo de estudiantes: brillantes, conflictivos, con necesidades educativas y de



atención especiales, sin interés, etc. Un profesor frente a un grupo tan grande de alumnos debe aspirar a lograr la consecución de unos objetivos mínimos, alcanzando unas garantías educativas que justifiquen el fin del diseño pedagógico. Además, la asignatura de Música está vista desde la sociedad como una materia de relleno y poco importante dentro del currículo general, una asignatura de entretenimiento y pasatiempo. Pude comprobar que esta afirmación no es un mito ni representa victimismo alguno por parte del docente de Música durante mis prácticas en el IES San Benito. El alumnado aprovechaba la hora para estudiar para otras materias (que consideraban más importantes), era impuntual y no se tomaban en serio los planteamientos y tareas que proponía el docente. De esta forma, y en vista del poco apoyo institucional que se le da a nuestra materia, es de esperar que el trabajo de la escucha activa en secundaria sea muy directo, concreto y aspire a alcanzar unos mínimos. Estos logros que nos proponemos los expondremos detalladamente en el apartado de los objetivos.

Para finalizar esta disertación metodológica, me gustaría precisar algunos de los autores y metodologías expuestas más arriba que servirán de base a nuestro plan de intervención.

El nombre de la primera sección de nuestro plan de intervención, denominada “Limpieza de Oídos”, se ha tomado prestado de la obra homónima de Murray Schafer (1967), en la cual el autor canadiense elabora un plan de trabajo con su alumnado universitario para fomentar la escucha activa. Su concepción es radical: trata de construir el trabajo de esta habilidad desde cero. Para ello, parte desde conceptos sencillos y cotidianos como el ruido o el silencio. Trata de que el alumnado sea plenamente sabedor de la existencia de ellos. Schafer va poco a poco introduciendo otros parámetros del sonido como el timbre, ritmo, intensidad, melodía o la textura. Desde mi punto de vista, resulta muy interesante tratar de plantear el enfoque del sonido como una construcción de múltiples factores que intervienen en el producto final. Estos componentes, mezclados y ponderados dan lugar al producto final sonoro, un sonido que es único, pues la suma de estos factores sonoros le aportan su idiosincrasia. Por lo tanto, considero fundamental comenzar mi plan de intervención trabajando estos conceptos por separado con distintas actividades sencillas, al igual que lo hace Schafer en su obra.

En segundo lugar, nos acercaremos a los contextos musicales. Habiendo trabajado previamente los componentes del sonido, buscamos ahora hacer una escucha del paisaje sonoro cotidiano y hacer consciente al alumno de la inmensa cantidad de sonidos que nos acompañan, mostrándoles cómo estos sonidos pueden condicionar la



percepción de la realidad y llegar, incluso, a afectar nuestra salud. También intentaremos que descubran cómo los sonidos pueden invadir múltiples espacios audiovisuales, exaltando emociones y ser utilizados, premeditadamente, por el marketing comercial para fomentar determinadas conductas o acciones sociales. Desde esta perspectiva, será interesante la obra de Michel Chion (Chion, 1993) *La Audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, en la cual se ofrece una perspectiva para relacionar la influencia sonora con el producto audiovisual. También considero de gran interés el trabajo del profesor de la Universidad Politécnica de Valencia Blas Payri. Con su blog *Recursos Sonoros Audiovisuales* hace una labor muy interesante para mostrar distintos usos del sonido en producciones audiovisuales. Claramente, ambos autores nos ofrecen la posibilidad de ofrecer al alumnado de secundaria un conjunto de propuestas para trabajar la música desde una perspectiva amplia.

Por último, en el tercer bloque trabajaremos la escucha activa en la música. Buscaremos que el alumnado identifique y describa distintos timbres dentro de formaciones musicales, que puedan percibir el ritmo y compás, que sean conscientes de la sonoridad de las notas musicales, también que puedan reconocer distintos intervalos e incluso secuencias armónicas. Para realizar las propuestas para este bloque me basaré en el trabajo de algunas metodologías clásicas de los autores mencionados en la anterior sección (Kòdaly, Orff, Dalcroze, etc.). Sumaré a ello mi experiencia docente y como estudiante de música a la hora de hacer los distintos diseños. Finalmente, en esta sección me gustaría fomentar la importancia de la calidad en la escucha, los diferentes procesos sonoros (reverb, delay, filter, etc.) implicados en las producciones musicales actuales y también la importancia de la escucha de distintas versiones en grabaciones de música.

En la medida de lo posible, la temática de trabajo que utilizaremos para alimentar los recursos necesarios con los que elaboraremos las distintas propuestas será el folklore. Hay un autor fundamental que con su metodología y trabajo ha inspirado la necesidad de hacer presente al folklore en las aulas de música. Hablamos de Christopher Small y su obra *Música, Sociedad y Educación* (1989). En este libro, el autor expone con claridad que para poder ofrecer al alumnado una educación musical amplia y universal es necesario tener en cuenta e incluir al folklore. Aplicando la filosofía del neozelandés, consideramos fundamental, en un entorno tan frágil como el canario, preservar nuestra cultura popular en las aulas. La asignatura de Música debe de ser sensible a la música popular canaria pues esta constituye un patrimonio fundamental, único y absolutamente



válido para cimentar sobre ella las enseñanzas musicales. Con el folklore se puede hacer un recorrido desde ejemplos de música prehistórica hasta músicas modernas. Además, el folklore tradicional comprendido entre los siglos XVII y XIX reúne géneros, danzas y formas comunes con la música centroeuropea. Por lo tanto, el folklore musical canario puede servir como primer paso antes de adentrarnos en la música clásica tradicional occidental. Además, por medio del folklore se pueden realizar estrategias interdisciplinarias con conexiones a otras materias afines: por ejemplo, se puede hablar de los procesos de migración e inmigración, ver como la música es un valor de ida y vuelta. También se puede evidenciar cómo la globalización influye en los resultados sonoros y musicales, cambiando radicalmente los géneros y la percepción. Hacer consciente al alumnado de todas estas posibilidades utilizando la escucha como la principal herramienta para comprender la música, constituye el gran valor y riqueza de este trabajo, el cual, ya a simple vista, resultará escaso para tratar un tema tan amplio y rico como el que enfrentamos. No obstante, pretendemos con nuestro plan de intervención ofrecer un conjunto de recursos, ideas o acciones útiles para encaminarnos a este fin. En el siguiente punto vamos a concretar los objetivos sobre los que se fundamenta el trabajo.



3. Objetivos

Vamos a presentar los objetivos que pretendemos llevar a cabo con la realización de esta propuesta de innovación. Dividiremos los objetivos en uno general y cinco específicos, con el fin de aportar la mayor concreción a los fines que perseguimos lograr.

Objetivos generales:

- Ofrecer un conjunto de propuestas y actividades de carácter general para el trabajo de la escucha activa, de una forma panorámica y global, en la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Objetivos específicos:

- Hacer consciente al alumno de los componentes básicos que conforman el sonido y trabajarlos individualmente con una perspectiva básica y aplicable a cualquier curso de la ESO.
- Utilizar la escucha activa para fomentar una predisposición activa para escrutar el paisaje sonoro habitual en el que habita el estudiante. Tener especial interés por el uso de la música en los espacios audiovisuales y comerciales.
- Utilizar la escucha activa como una herramienta fundamental para el aprendizaje de la materia de Música. Trabajar conceptos musicales a partir de ella, además de procesos y técnicas actuales en la industria musical.
- Incluir el folklore y la música popular canaria en los distintos planteamientos con el fin de que el trabajo de la escucha activa sea un medio para acercar al alumnado el patrimonio musical canario.
- Ofrecer al docente canario un conjunto de soluciones educativas modernas, concretas y aplicables a las aulas de la ESO.



4. Plan de intervención

Con este plan de intervención se pretende ofrecer un conjunto de actividades, planteamientos e ideas para aplicar la escucha activa en la ESO. No pretende ser un conjunto de situaciones de aprendizaje. No es nuestro fin generar un alto grado de concreción ni construir una aportación compartimentada y cerrada. El fin de este trabajo es caminar sobre aquellos conceptos y habilidades específicas que consideramos útiles para su aplicación en las aulas. Pretendemos ofrecer algunas ideas y planteamientos, a nuestro juicio, fundamentales para trabajar la audición en la Educación Secundaria.

Como hemos venido explicando y argumentando, nuestra aportación se dividirá en tres bloques: “limpieza de oídos”, “contextos musicales” y “la escucha activa aplicada en la música”. Cada uno de esos bloques será un contenedor de ideas, propuestas y actividades que surgirán en torno a conceptos clave de cada una de las secciones. Idealmente, pretendemos que se siga un continuo en la aplicación de las ideas. Podríamos decir que de hacerse el recorrido que proponemos, desde el primer bloque hasta el tercero, nos aseguraremos de que nuestras propuestas sean desarrolladas de una forma más provechosa y con mayor probabilidad de éxito. Por poner un ejemplo, no tendría sentido trabajar sobre el concepto de intervalo (bloque 3), cuando el alumnado aún no tiene asentado el concepto de altura (bloque 1), pero aun así, y como hemos venido advirtiendo, aquí no se desarrolla una situación de aprendizaje concreta ni tampoco una propuesta de programación cerrada o prescriptiva.

Pretendemos ofrecer al docente una ayuda para trabajar la escucha activa desde múltiples perspectivas, como una herramienta anexa al cuerpo musical pero independiente de ser meramente aplicable a la música. La escucha activa es una destreza, una predisposición, una actitud del oyente que como receptor del mensaje trata de comprenderlo y entenderlo de la forma más efectiva posible. La escucha activa está presente en múltiples facetas y de diversas formas; tal es el caso de los trabajos de Carl Rogers⁴ en el campo de la psicología. También podemos comprobar como la escucha activa está presente en áreas como el marketing, la resolución de problemas, etc.

En definitiva, con este trabajo pretendemos generar una aportación propia para el trabajo de una habilidad que consideramos fundamental en las aulas de secundaria y como una competencia vital a desarrollar por el conjunto del alumnado.

⁴ Carl Rogers (1902-1987), psicólogo y psicoterapeuta norteamericano. Uno de los creadores del concepto de escucha activa.



4.1 Bloque: limpieza de oídos

En este primer bloque sentaremos las bases del desarrollo de la escucha activa, trabajando distintos aspectos básicos de interés y proponiendo actividades para realizar con el alumnado en clase. Tras una pequeña contextualización general que aporte cohesión y coherencia a todo el bloque, comenzaremos a desarrollar cada uno de los principales aspectos de esta sección

4.1.1. Introducción teórica

Hemos elegido “Limpieza de oídos” como título de esta sección como un claro homenaje a la obra de Murray Schafer (1967). En ella, el autor canadiense trataba, a través de un sencillo volumen, de trabajar distintos aspectos de interés y constituyentes de la escucha activa. Este ejercicio lo hacía a través de sugerencias de actividades, diálogos imaginarios o narraciones de sus lecciones.

Schaeffer tuvo la necesidad de escribir esta obra tras descubrir como buena parte de su alumnado universitario comenzaba sus estudios superiores en campos relacionados con la música con graves carencias auditivas. Para Schafer, antes de exponerse ante cualquier experiencia musical, ya sea como oyente o como intérprete, es muy importante tener el sentido auditivo preparado para la labor. En otras palabras, el participante debe huir de todo el ruido y contaminación sonora para ser capaz de concentrarse en la acción musical. Evidentemente, para un músico profesional, acostumbrado a la interpretación pública, esta capacidad de aislamiento debería de ser habitual y sobradamente conocida. Sin embargo, para un estudiante universitario, y mucho menos para un estudiante de ESO, esta capacidad de escucha pura debería de resultar extraña. En primer lugar, porque el ser no puede ser consciente de aquello que no conoce, que no sabe que existe. En segundo lugar, porque la escucha activa es una práctica que debe de ser trabajada durante cierto periodo de tiempo y que no es una práctica trivial. Requiere atención, concentración y conocimiento.

Así, con este primer bloque nuestro propósito es trabajar distintos aspectos esenciales y constitutivos de la escucha activa, los cuales puedan constituirse como unos firmes cimientos sobre los que desarrollar la práctica auditiva futura. En este bloque, trabajaremos aspectos fundamentales como el silencio (atendiendo a las capacidades auditivas del oído como órgano responsable de esta función) y el ruido, como un fuerte contraste al concepto de silencio. Además, trabajaremos otros componentes como: el



timbre, intensidad sonora, melodía, altura y textura. Creemos que el alumnado de secundaria, con esta propuesta compartimentada de los componentes del sonido, podrá experimentar vivencialmente y a través de la escucha el significado de estos conceptos, generando una experiencia fundamental sobre la que desarrollar otros aspectos del aprendizaje musical más complejos y abstractos.

4.1.2. Concepto 1: El silencio

El silencio es la ausencia de sonido, no importa la condición del mismo. El silencio es la nada, es oscuridad o vacío. El silencio, para un humano sobre la tierra, es inalcanzable. Vivos, nuestros cuerpos producen sonidos vitales (latidos, respiración, movimiento del cuerpo); muertos, ninguno de estos conceptos existiría. Por lo tanto, si la definición física de silencio es inalcanzable: ¿qué es entonces? En música, el silencio es sinónimo de respiración, de reposo o calma. En la naturaleza el silencio es la ausencia de ruido. Según Schafer (1967) el ruido es el sonido indeseable, antinatural con su contexto. El silencio, como bien lo hemos descrito, viene ligado a la capacidad de separar, de discernir o remarcar. El silencio, por lo tanto, puede ser fundamental para que se dé el acto musical, para que el contenido del mensaje sonoro nazca y llegue intacto al oyente. El sonido es una garantía de calidad en la escucha y merece ser protegido.

La sociedad moderna parece vivir de espaldas al silencio, nuestros jóvenes viven inmersos en una realidad que está sobresaturada de estímulos de todo tipo. Incapacidad para mantenerse en una actividad un largo tiempo, incapacidad para soportar la soledad, dietas hipocalóricas y presencia de sustancias que alteran la conducta y, evidentemente, ausencia de silencio en el día a día. Parece cómo si hubiera miedo al vacío a la nada, se ha rescatado el concepto de *Horror Vacui*⁵ en este mundo digital que nos toca vivir. ¿Cómo podemos esperar que las nuevas generaciones conozcan la importancia del silencio cuando no lo han vivido ni experimentado? Entendemos fundamental para acercarnos al silencio una búsqueda deliberada del mismo. Para ello buscaremos que el alumno sea capaz de realizar una introspección y que sea capaz de oírse y oír, de pensar y descubrir cómo su actitud o trascendencia cognitiva puede influir en lo que escucha.

⁵ Del latín “miedo al vacío”, esta expresión se utiliza por lo general en historia del arte para evidenciar la excesiva carga ornamental en la pintura, escultura, música con el fin de evitar el vacío.



Resulta interesante, también, advertir de los distintos usos que se ha hecho del silencio en la música a lo largo de la historia y cómo el uso del mismo ha cambiado en función de la estética del momento o del uso de la música.

Actividad 1: En búsqueda del silencio

Existe publicada muchísima bibliografía sobre meditación, espiritualidad, o relajación. También hoy en día está muy en boga el concepto de *Mindfulness*⁶, algo así como atención plena. En todo caso, el fin de la gran mayoría de autores y trabajos es el mismo: fomentar la capacidad de concentración e introspección en el yo con el fin de obtener beneficios en el día a día. En nuestro caso, nuestra propuesta se centrará en la importancia de hacer al alumno consciente de la existencia del silencio y cómo el medio puede afectar al cuidado del mismo.

Se le pedirá a los alumnos que piensen en un lugar tranquilo y ausente de ruidos, ya sea en el centro de estudios o fuera de él. Será un sitio fresco, ventilado y cómodo para permanecer en él sentados. Una vez tengan ubicado el lugar donde realizar la experiencia se les pedirá que pasen veinte minutos en silencio en ese sitio. No podrán hablar, desconcentrarse con cualquier tipo de distracción, etc. No se les pedirá nada en concreto, tan solo que permanezcan en silencio. A su vuelta se les pedirá que rellenen un cuestionario contestando a las siguientes preguntas:

- ¿Te ha costado mantenerte concentrado/a en silencio durante los veinte minutos?
- Enumera los sonidos que has escuchado. ¿Te has percatado de alguno nuevo?
- Durante este tiempo ¿cómo te has sentido? ¿Has sido consciente de tus sonidos vitales (latidos, respiración, movimientos, etc.)?
- ¿Qué sensación has tenido al terminar la experiencia?

⁶El mindfulness, también llamado atención plena o consciencia plena, consiste en estar atento de manera consciente e intencional a lo que se hace en el momento presente, sin juzgar, apegarse, o rechazar en alguna forma la experiencia. Entre las personas que han contribuido al desarrollo y popularización de la atención plena en el contexto occidental están Thích Nhất Hạnh, Herbert Benson, Jon Kabat-Zinn, Richard J. Davidson y Sam Harris.



Actividad 2: un primer paso hacia a la escucha activa

Se pedirá al alumnado que realice una nueva experiencia. En este caso se le pedirá que camine independientemente por el centro en absoluto silencio. Es importante que esta actividad la realicen de forma individual y sin ningún dispositivo o objeto que cause distracción. En una libreta se les pedirá que apunten todos los sonidos que escuchen. Los alumnos podrán caminar libremente por las instalaciones del centro, pudiendo escuchar lo que ocurre en los pasillos, espacios públicos o clases. A su regreso al aula se les preguntará:

- ¿Qué has escuchado? Enumera todos los sonidos que has podido reconocer.
- ¿Eras consciente de la existencia de todos estos sonidos/ruidos?
- ¿Consideras al instituto como un espacio silencioso? ¿Algún ruido te ha resultado especialmente molesto? ¿Ha interferido en tu capacidad de escucha?

4.1.3. Concepto 2: el ruido

El ruido es la exageración del sonido, lo contrario al silencio. El ruido es caos, desorden, mezcla. Según Schafer (1967) el ruido es el destructor de aquello que deseamos escuchar. Según autores como Arthur Shopenhauer, la tolerancia al ruido disminuye en función de la sensibilidad auditiva. De esta forma, aquello que antes no resultaba molesto para un oyente desentrenado, constituirá una obstinada molestia si ha educado correctamente su capacidad de oír. Parte de la escucha activa es fomentar en nuestros alumnos la necesidad de no tolerar el ruido, al menos no siempre. Según un artículo del periódico *El País* (Foraster, 2022), la OMS señala al ruido como un factor de enfermedad. Apuntan a que más de una cuarta parte de la población española está sometida a condiciones de contaminación acústica. Es decir, más de 55 db. En Canarias esta cifra podría ser superior. Como apuntábamos, más de la mitad de la población vive en zonas urbanas, a ello se le suma, por las condiciones territoriales, la cercanía de aeropuertos, industrias y otras actividades insalubres acústicamente. Apunta el artículo de Foraster que el ruido puede ser responsable no solo de enfermedades auditivas y degenerativas, sino también de altos índices de estrés que pueden desencadenar en enfermedades cardiovasculares, diabetes y obesidad.

Por lo tanto, queda patente que el ruido no puede ser tomado a la ligera y que desde las aulas el profesorado de Música debe de tratar de fomentar en los jóvenes hábitos de



escucha saludable y de baja tolerancia al exceso sonoro. Dentro de la práctica musical, el ruido es una barrera para que el oyente pueda recibir el mensaje sonoro en plenitud. A medida que la sensibilidad del oyente aumenta con la capacidad de concentración las condiciones para la escucha ideal deben darse en condiciones de un mayor aislamiento. Por otra parte, el músico profesional (entiéndase en los contextos de concierto que no requieran una intervención del público) necesitarán de la ausencia de ruido para poder habitar un espacio cómodo en el que realizar su interpretación.

Actividad 3: El muro auditivo

Se tratará de llevar a cabo una experiencia en el aula para demostrar cómo el ruido afecta a la concentración, a la escucha y al rendimiento académico en el aula. Para ello, se pedirá a una pareja de estudiantes que asuman el siguiente rol:

- Uno de los alumnos se encargará de leer un texto elegido sobre alguna temática relacionada con la música, a poder ser alguna explicación de un concepto abstracto. Por ejemplo: ¿Qué es un rancho de ánimas? o ¿qué es la música serial? Para realizar la lectura el alumno se dispondrá en uno de los extremos de la clase, leyendo el texto a buen ritmo y a voz normal.
- El otro alumno se dispondrá en el otro extremo del aula y tendrá que comprender el contenido del que trate la lectura. Posteriormente tendrá que explicarlo al resto de la clase, por lo que se presupone interés por su parte. Es importante que este alumno mire hacia la pared o pizarra y no pueda establecer contacto visual con el lector.
- Se pedirá al resto de la clase que hable con libertad, que grite, cante aleatoriamente. Se pretende simular el contexto de un aula al libre albedrío, sin control.

El profesor se encargará de conducir la experiencia. En un primer lugar, tras la lectura se le pedirá al oyente que trate de explicar el contenido de la lectura. Es de esperar que el ruido ofrecido por sus compañeros le impida concentrarse ni entender el contenido leído con claridad. A continuación, se pedirá a la mitad de la clase que guarde estricto silencio mientras la otra mitad continúa gritando. Es de esperar, que esta segunda



repetición el alumno oyente pueda detectar y comprender mejor el mensaje. En último lugar, se pedirá a la clase que guarde silencio al completo. En este caso, por muy flojo que lea el lector el mensaje se comprenderá perfectamente y será posible una buena comprensión de lo leído.

Con esta actividad se pretende evidenciar la importancia del silencio dentro de un contexto que requiera atención, como puede ser la asistencia a una clase, la escucha de un concierto o bien la realización de alguna actividad que requiera concentración.

Por otra parte, como complemento para explicar en qué consiste el ruido recomiendo la visita de la web “Viaje al Mundo de la Audición” (Lorenzi & Chaix, 2022). En ella se hace una representación visual en un espectrograma de distintos sonidos comunes, pudiendo visualizar claramente el concepto de ruido.

4.1.4. Concepto 3: timbre

El timbre es el parámetro del sonido que nos permite discriminar la fuente emisora que lo crea. Los sonidos de la naturaleza no vienen dados en formas de ondas sinusoidales puras; al contrario, son el constructo de una superposición de ondas denominadas sonido fundamental (nos proporciona la altura del sonido) y los armónicos. Según la intensidad y cantidad de armónicos el sonido tendrá un “color único” que permitirá identificarlo. Según Schafer (2017):

El timbre es la superestructura característica de un sonido que distingue a un instrumento de otro dadas una misma frecuencia e intensidad

Como sabemos, el timbre no es un concepto físico que pueda medirse en un laboratorio. El timbre es un término que engloba muchos otros conceptos físicos habituales del estudio de las ondas sonoras, como el espectro (distribución de energía entre los armónicos componentes), envolvente dinámica (cómo varía la amplitud o intensidad con el tiempo) y la formante (en qué momento el sonido es más intenso) (De Pedro, 1990). Por otra parte, los sonidos que habitualmente conforman el paisaje sonoro suelen ser bastante complejos de describir, al presentar numerosas variaciones físicas. Sin embargo, los instrumentos musicales sí presentan comportamientos algo más parametrizables. Según el comportamiento energético de la onda se habla de:

- Ataque: el tiempo que transcurre para que la onda alcance la máxima intensidad sonora.
- Decaimiento: el tiempo que transcurre para que la onda alcance el nivel de energía estacionario (justo después de hacerse presente el sonido).
- Sustain: tiempo que el sonido se mantiene.
- Liberación: Tiempo que transcurre desde el sonido estacionario hasta que se agota.

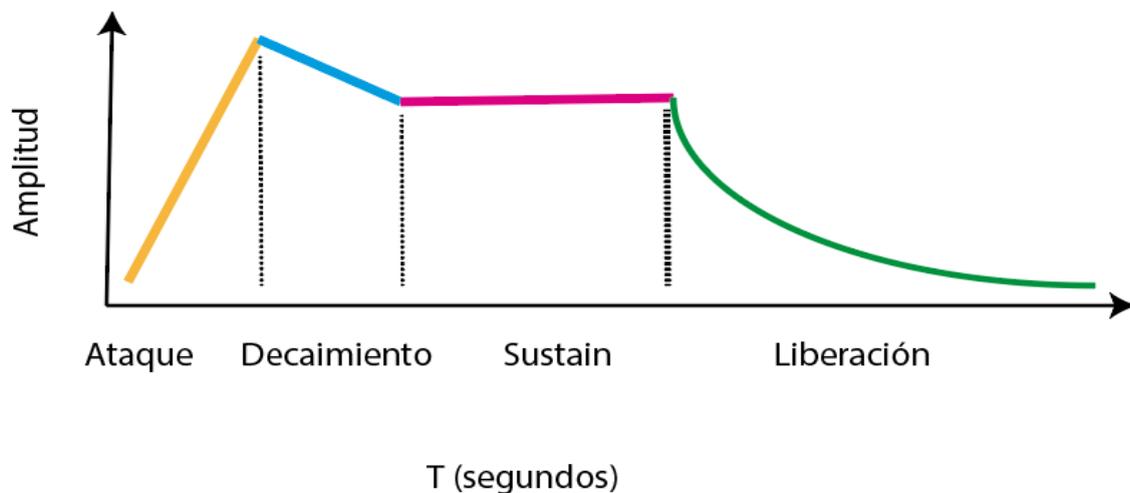


Fig 1: En esta representación observamos los patrones de ataque, decaimiento, sustain y liberación de una onda. (Elaboración propia).

Actividad 4: Escuchando las voces

Un primer acercamiento al concepto de timbre muy evidente es mediante el uso de la voz. No hace falta cursar la asignatura de Música para saber que cada persona tiene un timbre identificativo y único, independientemente del registro vocal, edad o sexo. Por este motivo, con los ojos cerrados podemos reconocer, por cómo suena su voz, a una persona conocida sin dudar y con apenas una única palabra o sílaba emitida. Por lo tanto, concienciar al alumnado de que eso que hace único al instrumento, como ocurre con la voz, es la definición de timbre es un primer paso para trabajar sobre el concepto.

En esta actividad se les pedirá a los alumnos que cierren los ojos. El profesor tocará a algún alumno en concreto para que diga “Hola”. A continuación, en voz alta elegirá a otro estudiante para que reconozca a la persona que ha hablado. Evidentemente, se espera



que este ejercicio sea muy sencillo. No obstante, en un segundo lugar se le pedirá al alumno elegido que sea capaz de describir con sus propias palabras cómo ha sonado la voz del compañero. Buscamos con esta actividad trabajar la capacidad de abstracción, tan útil para describir sonidos o colores musicales.

Esta actividad será introductoria a la actividad 5, la cual será algo más compleja conceptualmente y en dificultad de identificación.

Actividad 5: Conociendo la organología canaria

En esta actividad se propone la audición de distintos instrumentos de la organología canaria. Se propone al alumnado que en pequeños grupos trate de identificar de qué instrumentos se trata. Para ello, se les pedirá que con sus propias palabras traten de describir el sonido: si tiene una sonoridad metálica o bien un sonido muy cristalino, si resulta estridente o es una sonoridad agradable, si les recuerda a otra sonoridad o si detectan cómo creen que ese sonido ha sido producido. Luego se les pedirá que traten de rellenar una tabla percibiendo los conceptos de ataque (si el pico de intensidad sonora tarda en llegar el ataque será largo), el decaimiento no lo tendremos en cuenta (difícil de percibir), sustain (si el sonido dura mucho o poco) y liberación (cuánto se mantiene el sonido). Los instrumentos que los alumnos escucharán serán: lapa, bandurria, tambor, guitarra, laúd, pito tajaraste, timple, pito herreño, chácara.

A continuación se propone una tabla de referencia semejante a la que sería recomendable presentar al alumnado. Se adjunta enlace al vídeo contenedor de los sonidos:

[Enlace al vídeo que contiene sonidos de instrumentos canarios](https://youtu.be/6eEsKOCZSbU)

<https://youtu.be/6eEsKOCZSbU>

**Tabla 1: Conociendo la organología canaria (Elaboración propia)**

Código	¿Instrumento?	¿Cómo suena?	Ataque: ¿rápido o lento?	Sustain: ¿Dura mucho el sonido o poco?	Liberación: ¿Decae muy rápido o lento?
1					
2					
3					
...
7					
8					
9					

Tabla 1: En esta tabla el alumnado debe tratar de identificar los sonidos y completar los distintos requerimientos, el alumnado puede proporcionar una lista con los sonidos que conforman el banco de instrumentos.

4.1.5. Concepto 4: intensidad sonora

Schafer (1967) resume el concepto de una forma bien sencilla: fuerte o suave. Esta idea sintetiza muy bien el concepto de intensidad sonora, pues como bien dice el término la intensidad es un parámetro físico que mide la cantidad de energía que posee la onda sonora. Este observable viene dado por el concepto de amplitud y suele ser relacionado en acústica con la unidad de medida de presión sonora frente a la potencia eléctrica conocida como decibelio (dB). Se trata de una unidad de medida no lineal sino logarítmica en base 10. El decibelio nos permite comprender, o al menos idear abstractamente, el nivel de intensidad sonora de un sonido. Por ejemplo: 0 dB equivale al umbral auditivo, con 10 dB tenemos la intensidad sonora de una respiración tranquila durante la noche, si subimos a 70 dB tenemos una sonoridad equivalente a una aspiradora y con 140 dB un coche de fórmula uno. No obstante, por grande que sea la medida de decibelios de un coche de fórmula uno, nos resulta imposible, por mucho que pongamos atención, escuchar el sonido del Ferrari de Carlos Sainz compitiendo en el Circuito de Shangai.

A todos nos resulta evidente que la distancia es un factor crucial para considerar si un sonido lo escucharemos como “fuerte o flojo”; o en otras palabras, si su intensidad sonora será alta. El sonido se propaga en forma de onda. Según las teorías físicas de



propagación del sonido en el medio natural (atmósfera, océanos, tierra), a medida que la onda se propaga tridimensionalmente desde un emisor puntual, la amplitud, y por ello la intensidad, de la onda decae. Podemos decir de forma sencilla que el desplazamiento de una onda por el medio físico, que contiene átomos de partículas que interaccionan energéticamente con la señal, debilitan la onda reduciendo su amplitud. Así, no resultará tan molesto el llanto de un niño enfurecido a cincuenta metros de distancia que a uno. Evidentemente, estos átomos que componen el medio (gases en la atmósfera por ejemplo) son los responsables de que la onda se pueda transmitir e interfieren en la velocidad de propagación, a mayor densidad el medio mayor velocidad. En condiciones estándar la velocidad de propagación de una onda sonora en el aire es de 343 m/s^7 . En el espacio como no hay gases sino un estado de vacío casi perfecto las ondas sonoras, que son de tipo mecánico, no se pueden propagar. Sin embargo, otro tipo de ondas como las de luz (electromagnéticas) sí lo hacen al no requerir de un medio para propagarse.

En música, es común hablar de los términos *Crescendo* y *Decrescendo*. El primero hace referencia a aumentar progresivamente la intensidad sonora, el segundo término refleja lo contrario. Por otra parte, como hemos dicho la amplitud se verá afectada por la distancia entre el emisor y el oyente. Por ejemplo, un indicador de lejanía no solo será que el sonido “suena más flojo”, lo que nos dicta la experiencia, sino que también suena “desdibujado”. Esta sensación responde a que la onda sonora, que recordemos viaja en un medio, viene dada como el producto de numerosas ondas constitutivas: onda fundamental (altura) y armónicos. Los armónicos de partida tienen una intensidad sonora menor que la fundamental y por lo tanto “desaparecerán” o al menos serán menos evidentes para el oyente más rápido que la frecuencia fundamental o los armónicos principales. Esta es la razón que explica cómo para el oyente lejano parece que el sonido pierde identidad.

Actividad 6: Mi paisaje sonoro

Se pedirá al alumnado que en pequeños grupos o de forma individual dé un paseo por el centro. También, si se da la oportunidad, pueden salir a la calle y dar una vuelta cercana al instituto. Se les pedirá que en una libreta apunten aquellos sonidos que les resultan imperceptibles, algo más que imperceptibles, audibles con facilidad, fuertes y muy fuertes. Como vemos, una escala graduada de tipo cualitativo. A continuación, se les pedirá

⁷ Este término depende de muchos factores como la densidad de gases de la atmósfera (humedad) o la presión.



que comparen esos sonidos con otros semejantes. ¿Se escuchan igual los sonidos cercanos que los lejanos? ¿Cuál es la diferencia?

Llegados al aula se realizará una puesta en común de los sonidos inventariados durante la experiencia.

Actividad 7: La obra exagerada

Se propone la lectura de un extracto de *La Casa de Bernarda Alba*⁸, en este caso es una obra de teatro coral con multitud de personajes y diálogos compartidos. Se elegirá un fragmento donde abunden las intervenciones puntuales de múltiples personajes. Se repartirán los papeles del extracto y se les pedirá a los distintos lectores que adecuen la intensidad de la lectura. Por ejemplo, uno de los personajes leerá su papel gritando, asociando su intensidad vocal con el término *Fortissimo FF*, otro leerá lo más bajo que pueda (*Pianissimo PP*), etc. Luego, se pretende que los alumnos sean conscientes de percibir la existencia de diversas intensidades sonoras asociando a estas sensaciones auditivas con el concepto de matiz dinámico.

Luego se volverá a repetir el extracto, asegurando que los personajes sean representados por otros alumnos. Nuevamente, el matiz dinámico será el mismo para cada el mismo. Entonces se preguntará al alumnado:

- ¿Ambos *fortísimos* han sonado igual de fuertes? ¿En el caso de los pianísimos?
- ¿Creen que la percepción de fuerte o flojo es personal? ¿El instrumento musical está limitado para ejercer estas dinámicas?

4.1.6. Concepto 5: melodía

Por lo general, podemos decir que la melodía es una consecución de sonidos única e identificable. Estos sonidos tienen una duración y altura concreta. Además, se puede ver enriquecida por el timbre, la intensidad, presencia de silencios o acentos, etc. Las melodías se pueden representar como líneas en movimiento. A continuación, veremos dos actividades que nos resultarán útiles para trabajar el concepto de melodía a través de la escucha activa.

⁸ Obra teatral de Federico García Lorca escrita en 1936 y publicada en 1945. Constituye una descripción de la España Profunda a través de las vidas de Bernarda y sus cinco hijas.



Actividad 7: De Kandisky a Brahms

Se propone la escucha del tercer movimiento “Poco *Allegretto*” de la tercera sinfonía de Brahms, Op.90, en Fa mayor. Se mostrará a los alumnos el tema principal melódico del movimiento (identificándose en la audición), el cual consideramos evidente y recurrente. A continuación, se propone la identificación de los distintos timbres que lleven el protagonismo melódico dentro del discurso musical con un color. En una hoja en blanco, utilizando líneas, con los distintos colores deberán de dibujar trazos que evidencien el movimiento melódico. El resultado seguro que nos recordará a las coloridas obras de Vasili Kandisky. Es una actividad individual y de rápida implementación.

Actividad 8: Escucha lo nuestro

Se pide al docente de la asignatura que realice una selección de audiciones basadas en el folklore canario. Se recomienda apostar por la variedad, introduciendo folklore de tambor y chácara, folklore de pito y tambor y folklore de cuerda. Seleccionar al menos ocho temas distintos. En la clase se expondrá cada tema de uno en uno. En primer lugar, se pedirá al alumnado que escuche atentamente el fragmento. Luego, se repetirá la audición y se les pedirá que identifiquen la melodía. Tras este segundo intento, se preguntará si algún alumno es capaz de cantar la melodía del tema. De no ser así, repetir la audición hasta que sea posible. Con esta actividad se busca desarrollar el sentido de la concentración auditiva y la escucha. Fomentando la identificación y autodescubrimiento de la música popular canaria.

4.1.7. Concepto 6: altura

Los sonidos propios del universo musical hemos dicho que son una construcción basada en el sumatorio de distintas ondas sonoras. Cada una de estas ondas es sinusoidal y tiene una frecuencia determinada. La frecuencia es el número de máximos que alcanza la onda sinusoidal en un segundo. El oído es un magnífico detector de ondas sonoras, su rango de detección se encuentra entre unos 20 y 20.000 Hz en promedio. Por lo tanto, no podremos escuchar ondas sonoras con frecuencias inferiores o superiores a ese intervalo. Los sonidos de los instrumentos musicales poseen una frecuencia fundamental característica. Esta frecuencia fundamental representa, del espectro de ondas, a la componente más energética de las constitutivas del sonido. La frecuencia de vibración será



la que determine la altura del sonido, el resto de componentes solo influyen en el timbre de la sonoridad. Por este motivo, si una guitarra emite un sonido con la frecuencia fundamental a 440 Hz y un violín toca también un sonido a esa misma altura diremos que están tocando la misma nota, que por cierto en este caso denominamos “la”. Evidentemente, una guitarra no suena igual que un violín puesto que a pesar que comparten el estado fundamental, la proporción energética del resto de ondas componentes “armónicos” es diferente (timbre).

De esta forma, la altura de un sonido viene determinada por la frecuencia de vibración del estado fundamental. Como si de la elección de una paleta de colores se tratara, en la música universal se eligen algunas de estas frecuencias y se les da nombre a los sonidos. Por ejemplo, en occidente tenemos la escala cromática como referencia o “paleta de colores” sobre la que construimos la música. La escala cromática utiliza el concepto de octava. En música, una octava es el intervalo que separa dos sonidos cuyas frecuencias son fundamentales son el doble la primera de la segunda. Por ejemplo: el la₄ de 880 Hz está una octava por encima respecto al la₃ de 440 Hz. Luego, la escala cromática divide ese intervalo en doce partes iguales, a cada frecuencia que hace de frontera entre divisiones se le da el nombre de una nota musical.

Si un sonido A tiene una frecuencia fundamental de vibración más alta que otro sonido B, diremos que el sonido A es más agudo que el sonido B. Si un sonido C tiene una frecuencia de vibración más baja que un sonido B diremos que el sonido C es más grave que el B.

Actividad 9: Identificación de alturas

Hoy en día existen multitud de aplicaciones y software disponible con instrumentos musicales digitales de calidad. Podemos mencionar algunos ejemplos de software musical de calidad como el programa de notación musical *Musescore*, la biblioteca de sonidos *BBC Symphony Orchestra* o el daw de edición *Reaper*. También es posible, para usuarios de iPad descargar gratis la app *Garageband*. En definitiva hay muchas opciones de calidad.

En esta actividad se plantea la posibilidad de realizar un dictado de alturas al alumnado. Se trata de hacer conscientes a los alumnos del concepto de altura musical. Para ello, se tomarán dos sonidos distintos haciendo uso de distintos timbres. Los alumnos tendrán que identificar si el primer sonido es más grave, agudo o unísono que el segundo. El profesor se asegurará de tener preparado el dictado con antelación y que los instrumentos virtuales que utilizará para realizar la experiencia serán de calidad. De esta



forma, se pretende que el alumnado se de cuenta que el concepto de altura está desligado del concepto de timbre.

4.1.8. Concepto 7: textura

La música puede entenderse a través de imaginarnos líneas sonoras. Cuando únicamente tenemos una melodía podemos imaginarnos una única línea sonora (monofonía). En el medievo decidieron introducir más líneas musicales al discurso musical, eso sí todas las líneas se movían de forma paralela (homofonía). Si una línea ascendía, el resto también lo hacía. Más adelante apareció el contrapunto como la solución para hacer que estas líneas siguieran movimientos oblicuos o contrarios entre sí. Además de la homofonía y el contrapunto, en música podemos hablar de textura acompañada cuando una única melodía se alza frente a una masa sonora acompañante.

Actividad 10: jugando con las texturas

En esta actividad se tratará de recrear las texturas musicales monofónicas, homofónicas, contrapunto y melodía acompañada. Para ello se utilizará únicamente la voz.

El alumnado se organizará en grupos de unos 4 ó 5 alumnos, cada grupo tendrá que tratar de representar estas texturas de forma conjunta. Para ello, utilizarán como materia constitutiva un verso de la canción infantil “El Patio de mi casa”:

*El patio de mi casa es particular,
que llueve y no se moja como los demás.*

En esta actividad no nos preocupa nada más que trabajar la textura, por lo cual se pedirá al alumnado que no se preocupe por el resultado sonoro. Pueden actuar con libertad dentro del proceso creativo. Se espera, que para representar la textura monofónica cante un alumno solista, para la textura homofónica pueden elegir cada uno de los cantantes una única nota (diferentes entre sí) y realizar el movimiento paralelo conjunto. Para la textura de contrapunto, con libertad hacer movimientos contrapuestos y libres. Finalmente, para la textura de melodía acompañada, uno de los integrantes del grupo cantará la melodía mientras que el resto de alumnos elabora una base musical rítmica armónica vocal.



Actividad 11: identificando texturas

Se propone al alumnado la identificación de las cuatro texturas vistas mediante el uso del folklore musical canario, el cual contiene todos estos ejemplos. Se pide al profesorado que prepare esta audición haciendo un uso variado y rico de toda la producción musical de las islas. Por ejemplo, para representar la textura monofónica se pueden utilizar géneros como: *el canto de la morena, endechas, arrorró, canto del güeyero*. Para representar el género homofónico se pueden utilizar géneros como: *Romance o Santo Domingo Gomero*. Para el contrapunto, cualquier coro de algún grupo canario. Es común que las grandes formaciones de la música popular como los grupos *Los Sabandeños, Los Gofiones, Parranda de Cantadores* o las agrupaciones folklóricas de prestigio hagan uso de coros con contrapunto. Para la textura de melodía acompañada basta tomar cualquier fragmento en el que se cante por un solista una copla de folías, isas o malagueñas.

4.2 Bloque: la música y sus contextos

En este segundo bloque nos acercamos hacia los distintos usos de la música en la actualidad. Consideramos como contextos las fronteras donde la música se entremezcla con otros campos sociales, produciéndose una simbiosis de intereses. Por ejemplo, el uso de la música en lo audiovisual, la relación entre sonidos y salud o el uso de la música para generar emociones. Con todo ello, este bloque nos permitirá trabajar la escucha activa desde otro distinto a lo visto anteriormente.

4.2.1. Introducción teórica

La música está presente en el día a día de muchas formas. Más allá de ser la banda sonora que día a día millones de jóvenes hacen sonar en sus cascos, la música está presente en las vidas de los alumnos de muchas otras formas. Basta adentrarse en las redes sociales para encontrarse con un sinfín de estímulos audiovisuales, acompañados muchos de ellos por música. También en las series, las películas o los programas de televisión la música sirve de hilo conector para contar las distintas historias. No obstante, la música lo invade todo, incluso aquellos lugares menos evidentes en el día a día. La melodía de una app que inicia, una puerta de ascensor que se cierra, la parada del tranvía en cualquier parada o un error informático. Todo viene cargado de música, o en su defecto, de sonidos.



Evidentemente, no siempre somos conscientes de que esas sonoridades están ahí, acompañándonos en el día a día. Muchas veces, la función de esas músicas es pasar desapercibidas para el oyente y tan solo acompañar (quién no conoce el término “música de ascensor”). Las industrias del marketing saben perfectamente que la música tiene la capacidad de conducir a estados emocionales concretos al oyente y que pueden servir como un refuerzo fundamental para remarcar un concepto o generar en el posible cliente un estado de ánimo que lo lleve a realizar una determinada acción. Según Castillo (2019), a pesar de que la música es una experiencia personal, existen unos rasgos comunes en cómo nos afecta y cambia nuestro estado de ánimo. Según ella, los tiempos lentos se asocian con la calma y serenidad; mientras, los tiempos rápidos se asocian con sensaciones alegres y excitantes. Las notas agudas pueden fomentar una actitud de alerta y tensión; por otra parte, las graves facilitan la relajación y tranquilidad extrema. Incluso, afirma que escuchar instrumentos de cuerda fomenta la calma y concentración a la par que los de viento contribuyen a generar alegría.

A pesar de que a nadie le extrañaría que la música tenga beneficios emocionales, no somos conscientes en todo momento de cómo la música nos afecta. Evidentemente, tampoco nos interesa vivir en un estado de permanente escrutinio. Prueba de ello la tenemos en la música utilizada en el cine. A pesar de que una película puede estar completamente musicalizada, ¿cuánta música recordamos? Estoy seguro que si acaso, alguna melodía pegadiza o un poco más. En otros casos, por fortuna, no recordamos nada. Sin embargo, la música está ahí, ejerciendo una función pasiva y que ensalza los contenidos visuales. En otros casos, la música toma protagonismo dentro del filme y se convierte en parte de la trama. Hablamos entonces de la música diegética y extradiegética. La música extradiegética está fuera de la acción y puede servir para caracterizar personajes o bien servir de decorado de alguna escena. La música diegética, por su contra, si está dentro de la escena, siendo un factor más de la trama. Para Payri (2022) la música puede tener múltiples funciones según su uso. En su blog *Recursos Sonoros Audiovisuales*, Payri habla de distintas funciones como: narrativa, estructural, temporal, cultural, psicológica o estética.

Finalmente, será bueno en este bloque (en vista de que hemos comentado que la música nos puede afectar emocionalmente), adentrarnos en otros aspectos asociados con la escucha y la salud. Según un anuncio de la OMS en 2017 (Europa Press, 2017) más de mil millones de personas se encuentran en riesgo de perder la audición, siendo especialmente preocupantes los datos para los jóvenes que escuchan música a diario



desde sus dispositivos. Según la OMS, no se debería permanecer más de una hora escuchando música a más de 85 dB, intensidad sonora muy común en las escuchas habituales de jóvenes con cascos. Mayor peligro para el sistema auditivo son las escuchas en discotecas, pubs o conciertos donde la música se presenta a más de 100 dB. Es fundamental, hacer conscientes a los jóvenes que ellos son los responsables de cuidar su salud auditiva y de que las acciones de hoy tendrán consecuencias en el mañana.

Con todos estos planteamientos buscamos a continuación esbozar un conjunto de actividades aptas para desarrollar en las aulas de secundaria. Igual que hicimos en el bloque anterior, las actividades se presentarán de forma general y no específica. No queremos entrar en aspectos de cómo evaluar, la temporalización de la actividad o el procedimiento exacto para su realización. En tal caso, estos detalles sí lo mostraremos dentro del punto 5 “Plan de Seguimiento” donde implementaremos algunas de estas propuestas con alumnado real a lo largo del curso.

4.2.2. Concepto 1: El paisaje sonoro

El término de paisaje sonoro viene dado por el trabajo de Murray Schafer. Para el canadiense, este término conjuga el paisaje y el sonido de lo que nos rodea. En otras palabras, con la capacidad de entender el paisaje sonoro que nos rodea estamos siendo capaces de percibir por separado cada uno de los sonidos presentes en nuestro entorno. Este término ha dado lugar a otros conceptos cercanos como “la ecología acústica” o “el diseño acústico”. Con el trabajo de este término en el aula estamos trabajando las competencias sociales y culturales (CSC y CEC), las cuales relacionan la música con la sociedad y el espacio cultural que habita. Así, con este planteamiento queremos proponer una actividad que permita al alumnado descubrir su entorno. En este bloque queremos descubrir los usos de la música en las vidas diarias de los alumnos. Planteamos la siguiente actividad.

Actividad 12: la grabadora de sonidos

Vivimos en un mundo tecnológico, cargado de elementos audiovisuales que interaccionan con nuestras acciones diarias. Aunque queramos escapar de ellos, si vivimos en un entorno urbano es imposible. El sonido de los dispositivos móviles, el tráfico, la gente



que pasea por la calle, etc. La música está presente de una forma u otra. Pero debemos de preguntarnos: ¿Solemos percatarnos sobre cómo es esta música? ¿Qué función tiene?

En esta actividad queremos que el alumno sea consciente de su universo sonoro. Por ello, les pediremos que a lo largo del día completen una tabla como la anexa, en base a la presencia de elementos musicales. Para ello, haciendo vida normal, se les pedirá que se percaten de distintas fuentes emisoras de música (móviles, televisión, coches, hilos musicales, puertas, etc.), que traten de explicar con sus palabras qué emoción les sugiere esa música y cuál creen que es la función (aviso, hedonismo, emocional o acompañamiento, etc). Esta actividad se realizará de forma individual y el alumnado tendrá que responder con la entrega de una tabla semejante a la siguiente:

Tabla 2: Actividad la grabadora de sonidos (Elaboración propia)

	Fuente	Emoción	Función
1	Móvil	Épica, Lucha	Emocional. Un chico juega al Clash Royal en su móvil
.	.	.	.
.	.	.	.
.	.	.	.

Tabla 2: Ejemplo de la tabla que el alumnado debe rellenar a lo largo del día, será el entregable al docente para su evaluación.

Con esta actividad pretendemos que el alumnado tome conciencia de la gran cantidad de estímulos a los que diariamente se ve expuesto, muchas veces de manera inconsciente.

4.2.3. Concepto 2: Música y emociones:

Se propone el trabajo de la relación música y emoción. En muchas ocasiones la música desempeña un papel fundamental como busca sobre la que construir narrativas artísticas. Por ejemplo, en la ópera la música constituye el hilo conductor fundamental para sustentar la trama, constituyendo un actor más de la representación. La música en la ópera tiene múltiples funciones: unir escenas, servir de colchón para el lucimiento de los solistas, advertir al público de acciones que se llevarán a cabo en la trama o incluso identificar a personajes “leitmotiv”. Todo ello, teniendo en cuenta que la música en sí como lenguaje



según su forma y constitución se vinculará a ciertas emociones. No necesitamos ofrecer una explicación teórica sobre qué elementos compositivos conducen a ciertas emociones, se trata de una experiencia personal intransferible e insustituible. Forma parte del acto de “musicar” que propone Small (1998). Por lo tanto, nosotros en este planteamiento no queremos romper la magia que se da entre las sensaciones personales y la escucha musical.

Actividad 13: escucha y siente

La siguiente actividad se realizará de forma individual en el aula. El docente les proporcionará a los alumnos una ficha para rellenar. La actividad consistirá en lo siguiente:

El alumnado escuchará distintos géneros musicales del folklore canario, distintos aires y estilos. No conocerán el título de la audición, tan solo sabrán que es la número “1”, “2”, etc. No observarán ningún tipo de proyección, tan solo escucharán la música. Se les pedirá que en función a la audición escriban qué emociones les ha suscitado la escucha, si les ha traído algún tipo de recuerdo y cuál creen que es la función (o uso) del género en cuestión. La actividad se realizará de una forma honesta y totalmente individual, se espera de los alumnos una cierta madurez en el desarrollo de las respuestas. Esta actividad se sugiere que sea evaluada mediante el uso de alguna rúbrica que evalúe las respuestas plasmadas en las fichas entregadas. A continuación, se presenta un modelo de tabla como las sugeridas para realizar la actividad.

Tabla 3: Actividad escucha y siente (Elaboración propia)

Audición N°	¿Qué emociones crees que transmite?	¿Te ha generado algún recuerdo? ¿Cuál?	¿Posible uso?
1	Mucho dolor y pena, creo que la persona que cantaba ha sufrido mucho	Sí, me ha traído recuerdos tristes con la pérdida de un familiar	Compartir sus penas y problemas personales
.	.	.	.
.	.	.	.
.	.	.	.

Tabla 3: Ejemplo de una respuesta en la tabla que se plantea para llevar a cabo la actividad.

Se recomienda hacer un uso variado del folklore y la música popular canaria tratando de suscitar diferentes emociones. Por ejemplo, las “isas” o “seguidillas” pueden



generar la sensación de alegría, “las folías” pueden representar sosiego y nostalgia, “las malagueñas” o “aires de lima” dolor o sufrimiento, “el romance gomero” devoción. Se recomienda al docente que sea libre y original en la elección de los géneros con el fin de hacer la actividad más llevadera.

4.2.4. Concepto 3: Música y Cine

La relación entre música y el cine es un amplio campo de estudio que es imposible de resumir en una breve reseña como la que nos ocupa. Podemos decir que ambas artes van de la mano desde la fundación del cine, con la ausencia de diálogos en el cine mudo la música interpretada en directo adquiere el papel de hilo conductor de la proyección. Más tarde, la música se adapta a los cambios de estilos, modas y recursos en función de las distintas necesidades del proyecto. En la actualidad, la música de cine es explotada desde distintos perfiles, conviviendo la música grabada en estudio con instrumentos analógicos frente a la música digital. No obstante, en esta actividad se propone poner la atención en cómo es el uso que se le da a la música en el cine.

Actividad 14: vamos al cine

Se propone para ello que el docente seleccione un conjunto de clips (gran disponibilidad de contenidos en YouTube a fácil alcance) que contengan música. El alumno tendrá que decir si la música es extradiegética o diegética, es decir, si está fuera o presente en la trama respectivamente. También tendrá que advertir si las emociones lógicas de lo sucedido en la trama se corresponden con las transmitidas en la música. Finalmente, trabajando también la diferenciación de timbres, se pedirá que traten de reconocer qué instrumentos constituyen la masa sonora.

Para realizar esta actividad se propone hacerla con el conjunto de la clase. El profesor proyectará los distintos clips de vídeo y preguntará al alumnado sobre las distintas cuestiones. Se sugiere una posible evaluación observacional en base a las respuestas aportadas por los alumnos. Será muy favorable que se establezca un posible debate sobre cómo interviene la música en el discurso musical.



4.2.5. Concepto 4: Salud y escucha

En la introducción teórica de este bloque se advertía de los graves peligros que suponía para la capacidad auditiva la escucha de música a volúmenes superiores. Más aún, en el caso de los jóvenes cuya escucha frecuente se hace con cascos a más de 85 dB. Desde nuestra asignatura de Música, la salud auditiva debe de considerarse y tratarse en el aula.

Actividad 14: escucha con cabeza

Presentamos una sugerencia de actividad grupal para trabajar este concepto. En primer lugar se propone la visualización de un vídeo que permitirá conceptualizar la relación entre escucha y salud⁹. A continuación, los alumnos se dispondrán por parejas. Uno de los miembros se tapaná con ambas manos los oídos, el otro le hablará. El profesor preguntará al alumno con los oídos tapados si ha comprendido el mensaje del compañero. Repetir con libertad la actividad en la clase. Finalmente, se establecerá un debate con todo el grupo tratando las siguientes cuestiones:

- ¿Cuántas horas al día escuchas música? ¿Cómo escuchas música?
- ¿Sueles respetar un volumen sano para realizar la escucha musical?
- ¿Qué medidas crees que se podrían tomar para fomentar la salud auditiva?
- ¿Cómo te has sentido tapándote los oídos y escuchando al compañero? ¿Crees que vivir una vida con esta discapacidad sería fácil?

4.3 Bloque: la escucha activa aplicada al aprendizaje musical

En este bloque se pretende culminar el proceso de trabajo y mejora de la escucha activa en el alumnado de la ESO. El fin último que nos ocupa es hacer de la escucha activa una habilidad y herramienta cotidiana que le sirva al alumnado para entender, comprender y vivenciar la música. La escucha activa se entiende como un elemento más del conjunto general de aspectos que forma el concepto de “musicar” (Small, 1999). Como hemos planteado en nuestra propuesta de innovación, nuestra finalidad es sugerir al docente un

⁹ (<https://www.youtube.com/watch?v=GwBhUJr2c3A>)



conjunto de actividades, agrupadas dentro de los tres bloques presentados, para trabajar en el aula. En ningún momento hemos hablado de temporalización, por lo cual el conjunto de actividades no tienen por qué realizarse dentro de un mismo curso. Si bien, es recomendable, en virtud de la madurez auditiva, que las que conforman este último bloque sean realizadas tras haber trabajado los dos anteriores.

4.3.1. Introducción teórica

Tras haber superado los dos bloques anteriores es de esperar que el alumnado tenga un oído mucho más maduro. Ya conocen los “ingredientes” con los que se elabora la música y también qué significados y distintos usos puede tener. En este bloque buscaremos trabajar conceptos musicales concretos, como la identificación de alturas, trabajar el ritmo y compás, reconocer notas musicales o reconocer modos mayores o menores. También trabajaremos otros aspectos de la producción musical como el reconocimiento de efectos habituales dentro de la industria musical como reverb, filter, delay o corrección vocal, y también la importancia de dar valor a la escucha de audio musical con alta fidelidad como un valor añadido a la escucha musical.

Para elaborar este bloque, tendremos presente constantemente el concepto de “musicar”. Debe quedar patente que la música es una experiencia personal que engloba muchos aspectos y facetas, por que un cometido del profesorado de música ha de ser darle un enfoque global e integrador. Al respecto de esto, será conveniente presentar los principales rasgos de los autores que nos inspirarán en nuestro desarrollo.

En primer lugar, de Emile Jacques-Dalcroze podemos extraer como un recurso importante el movimiento corporal como medio para el desarrollo rítmico. La escucha activa debe condicionar el movimiento. Este debe de ser un detector fundamental de conceptos como el tempo, el pulso o los acentos. Como hemos dicho anteriormente, trabajaremos en la detección de compases y acentos, para ello el movimiento resultará aspecto clave.

De Maurice Martenot y María Montessori entendemos como fundamentales las tres fases educativas de imitación, reconocimiento y reproducción. Este planteamiento lo adoptaremos para reconocer sonidos e intervalos musicales (evidentemente tendremos siempre presente el hecho de que las vivencias musicales deben preceder siempre a los procesos intelectuales?). De Swanwick (2005) tomamos con aportes dos ideas fundamentales. La primera idea es que las aulas de secundaria no son el espacio conveniente para impartir un ambicioso programa de lenguaje musical. Y en segundo



lugar, que las nuevas tecnologías y nuevas músicas deben de estar presentes en las enseñanzas de Música de la ESO.

Con estas referencias como antecedentes presentamos este último bloque de actividades, centrado de lleno en la escucha activa musical. Aprovecharemos las actividades que realizaremos para continuar utilizando el folklore como fuente principal para extraer los distintos recursos necesarios. Creemos que el uso de los distintos géneros folklóricos en los planteamientos que llevamos a cabo con este proyecto de innovación constituye uno de los principales valores de este trabajo y puede contribuir de forma valiosa a formar alumnos y alumnas que sepan apreciar la música en base a tener las capacidades necesarias para ello. Pasemos a construir nuestro último bloque de actividades.

4.3.2. Concepto 1: intervalos

El intervalo es un concepto que permite conocer la distancia entre dos sonidos pertenecientes a la escala cromática de doce sonidos empleada en occidente. El concepto tiene utilidad en la formación musical profesional, pues el reconocimiento de intervalos es útil para poder realizar trabajos de composición, identificar melodías o entonar. Sin embargo, en la secundaria y en cualquier otro tipo de enseñanza no formal, el concepto es algo avanzado como para ser considerado de utilidad. Para el alumnado no solo es un reto identificar el intervalo dado sino que aprenderse los distintos tipos y supuestos puede también ser una hazaña innecesaria. Por lo tanto, ¿cómo trabajar el concepto de intervalo sin profundizar de lleno? En base a mi experiencia, observé cómo en el IES San Benito el profesor explicaba los intervalos basándose únicamente en la distancia entre los nombres de las notas. Por ejemplo: de do a mi tenemos una tercera. Por supuesto, no entraba a definir si era mayor o menor. No obstante, este enfoque no tiene relación con la escucha activa. En tal caso, opinamos que la identificación de intervalos debe de presentar un carácter cualitativo, de identificación sonora. No debe de tener una función basada en la docencia del lenguaje musical. En base a esta conclusión, no será necesario que el alumnado conozca e identifique todos los intervalos musicales de forma ascendente y descendente. Bastará con que poco a poco vaya identificando algunos, con esto ya será capaz de generar los mecanismos necesarios para la identificación sonora.



Actividad 15: De nota en nota

En esta actividad se pretende trabajar la identificación de intervalos. El avance será progresivo, en función de cómo la clase vaya asimilando su captación. La metodología de trabajo será la siguiente: en primer lugar, el profesor explicará el intervalo en cuestión y dirá cómo se llama (siempre tomando el 'do' como punto de partida). Tras ello se expondrá algún ejemplo musical que contenga ese intervalo en cuestión. Hay numerosas webs en internet de pedagogía musical que contienen una relación de canciones reconocidas internacionalmente para cada intervalo. Así, digamos que en una primera sesión el docente elige trabajar con los intervalos de unísono, segunda menor ascendente y tercera mayor ascendente. Tan solo tres intervalos. Evidentemente, como referencias para la identificación interválica, el docente no ofrecerá géneros de folklore desconocidos para el alumnado. Al contrario, para trabajar el unísono dará como ejemplo el inicio de "cumpleaños feliz", para el intervalo de segunda menor ascendente el leitmotiv de "Tiburón" y para la tercera mayor ascendente el inicio de "La Primavera" de Antonio Vivaldi. De forma repetitiva se reproducirá estos tres temas en el aula y se pedirá al alumnado, grupal e individualmente, que canten el intervalo en cuestión en base a la grabación. Luego, en sus cuadernos de clase podrán escribir en una tabla el intervalo en cuestión y la canción o pieza que permite identificar el intervalo. Como siguiente paso para trabajar los intervalos el docente realizará un dictado, individual o grupal, a la clase. Para ello, será recomendable que tenga los distintos sonidos grabados en su ordenador para que pueda reproducirlos de la misma forma tantas veces como sea necesario.

Se recomienda, si los conocimientos del docente lo permiten, que utilice instrumentos de la organología folklórica canaria para realizar las grabaciones de los distintos intervalos que quiera trabajar. Por ejemplo: tocar un intervalo unísono haciendo uso de un pito herreño, un intervalo de tercera mayor haciendo uso de un timple, un intervalo de segunda mayor haciendo uso de un laúd, etc. De esta forma, para el oído el reconocimiento de intervalos es mucho más dinámico, puesto que no solo tiene que identificar el salto sino adaptarse al timbre. Poco a poco el profesor puede ir añadiendo más intervalos (cuando considere que el alumnado está preparado podrá realizar el cambio).



4.3.3. Concepto 2: reconocimiento sonoro de notas y cadencias

Según Arenosa (2008), resulta crucial fijar en la memoria del alumnado la relación musical entre dos sonidos. Ella proponía la sonoridad de la cadencia perfecta, en base al reconocimiento de las notas “sol” y “do”. Recordamos que para Arenosa, la escritura musical y la grafía son elementos vacíos para el estudiante, al carecer de sonidos que permitan la identificación. Por lo tanto, resulta fundamental asentar en el alumnado experiencialmente el reconocimiento de estas sonoridades. Por otra parte, en el sistema occidental se ha utilizado el ‘la’ como referencia para temperar el resto de sonidos. Que el alumnado conozca la importancia de este sonido para la organización del resto de la música constituye un punto de interés. Hay cabida para presentar cómo el temperamento de este sonido ha ido variando desde los 415 Hz del barroco hasta los 440 Hz actuales. También por qué las orquestas tocan ese ‘la’ dos o tres puntos por encima y cómo es el proceso de afinación de los distintos instrumentos orquestales. Se trata de un bloque de conocimientos muy interesante que se puede desarrollar en base al trabajo con estos conceptos.

Actividad 16: El “chinpún” musical

En esta actividad se sugiere trabajar el reconocimiento de una cadencia perfecta, en base a la relación Sol-Do, y a conocer y reproducir la nota La. En primer lugar, la cadencia perfecta es una relación armónica presente en buena parte de las músicas populares, siendo el mayor exponente del concepto tensión-relajación. Su uso ha sido prolongado durante siglos y culturalmente nos resulta una progresión sonora natural. En esta actividad planteamos que el alumnado sea consciente de la sonoridad de la misma.

Para comenzar el desarrollo, sugerimos que el docente toque haciendo uso de un piano o guitarra la sonoridad de ambos sonidos “Sol” y “Do”. A continuación, se le pedirá al alumnado que cante, de forma grupal o individual, ambos sonidos. En un primer momento, se encuentran trabajando sobre el intervalo de quinta justa descendente. Se le puede pedir al alumnado que busque alguna canción que le sirva de “truco” al igual que se planteó en la actividad 15. En tal caso, el profesor podrá jugar con la capacidad para identificar ese intervalo de cuarta entre mezclándolo con los otros intervalos conocidos. Una vez bien trabajado, el profesor comenzará a tocar una secuencia armónica del tipo V - I. En este caso, pedirá nuevamente al alumnado que identifique el intervalo de quinta dentro de la secuencia. *¿Qué sensación emana de esa progresión?, ¿sienten relación con el segundo*



acorde? o ¿les resulta una sonoridad novedosa? Es de esperar que el alumnado conozca de sobra esta progresión y sean plenamente conscientes de la sensación de relajación y tensión. Como último paso de este planteamiento se propone la identificación de la progresión dentro de distintos géneros del folklore canario, el cual está cargado de cadencias perfectas. Desde las *Seguidillas de Gran Canaria*, que empiezan con tres repeticiones de la cadencia, a la *Isa* que termina con cadencia perfecta sobre acorde mayor o las *Folías* que terminan con cadencia perfecta sobre acorde menor. Usualmente, asociamos esta cadencia con la imagen sonora del “ChinPún”.

Para trabajar la memorización de “La” se recomienda una exposición diaria en cada sesión a su sonoridad. De esta forma, una vez el alumnado haya escuchado y cantado durante varias clases el sonido, se espera que por imitación sean capaces de reproducirlo de forma automática. Así al comienzo de cada sesión, el profesor pedirá al azar a algún alumno que cante el “La”. Automáticamente, el profesor lo revisará y preguntará al resto del aula si el alumno ha acertado o no.

4.3.4. Concepto 3: Identificación de compases y ritmos

Que el alumnado de secundaria conozca que los sonidos musicales se ordenan en base a los conceptos de pulso, acento y compás es uno de los contenidos fundamentales a desarrollar en la Música de la ESO. Para llegar hasta ellos y desarrollarlos se puede hacer de muchas formas; no obstante, consideramos que las vías naturales son el oído y el movimiento. Con el oído podemos identificar los distintos parámetros como el tiempo o el acento; mientras, con el cuerpo podremos ejemplificarlos y percatarnos de ello. Cualquier persona es apta para detectar el pulso de la música, al menos de la música que comprende. Basta con asistir a cualquier concierto y ver cómo el público da palmas o mueve el pie de forma sincronizada. Para trabajar estos conceptos utilizaremos como recurso musical el folklore canario, el cual es rico en formas rítmicas básicas y distintos tempos. Resulta muy curioso ver la influencia de las formas musicales de danza en la música de las islas, observado como compases habituales el dos por cuatro o el tres por cuatro, el cual también se suele presentar como seis por cuatro (ocho). El compás de cuatro por cuatro, sin embargo, es muy escaso. Hay una clara predominancia de los compases binarios y ternarios.



Compases binarios: Berlinas (La Palma, Escobonal, El Hierro, Fuerteventura, etc), Pasodobles (música del S.XX), Polkas, etc.

Compases ternarios: Isa (con sus variantes: parrandera, majorera, de lanzarote), Mazurcas (Gomera, Agüimes, Fuerteventura, etc.), Sorondongo, Folías (con sus variantes - subdivisión cuaternaria y binaria), Malagueñas (con sus variantes), Seguidillas, Saltonas, etc.

Compases cuaternarios: música tradicional reciente, canciones infantiles o villancicos, etc.

Actividad 17: Baila al son que toca

El profesor trabajará y presentará los distintos tipos de compases regulares más comunes en la música. Para ello, se dirá al alumnado que existen distintos tipos de compases: binarios, ternarios y cuaternarios. Por lo general, los de tipo binario se dividen en dos partes, teniendo el acento en la primera de las partes. Los de tipo ternario, independientemente de su subdivisión se dividen en tres partes, teniendo el acento en la primera. Los compases cuaternarios se dividen en cuatro partes, teniendo el acento en la primera y tercera (más débil que el primer acento). Como sabemos por experiencia es posible que exista confusión por parte del alumnado para diferenciar las formas binarias de las cuaternarias, para ello habría que introducir el concepto de frase musical. Así, de una forma muy sencilla podemos resumir el ejercicio en la identificación de frases binarias y ternarias.

Para realizar la actividad, el profesor elegirá cualquiera de los géneros sugeridos y los reproducirá con el fin de que el alumnado camine marcando el pulso y palmé en el momento en el que crea que se produce el acento. Con todo ello, el profesor servirá de guía para la escucha y la realización práctica.

Es común en actividades como la que proponemos que los chicos confundan la división con la subdivisión si la hubiera, o también el acento con el pulso. Por ejemplo, en la *Isa*, que tiene un tempo muy vivo, es probable que los alumnos den un paso con cada acento y no con cada pulso de tempo. Por ello, es conveniente utilizar en un principio géneros con tiempos calmados y claros que faciliten el andar. Se puede realizar evaluación por observación directa.



4.3.5. Concepto 4: reconocer modos menores y mayores

Dentro del segundo criterio de evaluación del currículo LOMCE de 2º de la ESO se habla del reconocimiento de los modos, ritmos y escalas más habituales. De esta forma, el conocimiento de los modos menores y mayores ha constituido una parte de las enseñanzas de Música en secundaria. Nuevamente, aunque resultaría adecuada una presentación formal de cómo los modos se construyen en base a la armonía, consideramos que una vivencia previa, como la que nos ofrece la escucha activa, puede constituir un bagaje fundamental. Evidentemente, adoptaremos una simplificación a la hora de explicar los modos. En primer lugar, nos centraremos únicamente en los modos mayor (jónico) y menor natural (eólico). Obviamos las opciones que nos proporciona la escala melódica o armónica. En segundo lugar, utilizaremos para el reconocimiento del modo mayor y menor ejemplos musicales, basados en géneros del folklore canario, que contienen progresiones armónicas basadas en los principales grados (I, IV, V y VI grado). Con ello nos aseguramos presentar en el modo mayor una sonoridad representativamente mayor y con el modo menor una sonoridad representativamente menor. Géneros folklóricos en modo mayor son: *la isa, las seguidillas, berlina, polka, etc.* Géneros folklóricos en modo menor son: *las malagueñas, los aires de lima o follas*. Asociaremos una imagen visual de alegría, dinamismo, esperanza al modo mayor. Mientras, el modo menor tendrá una conceptualización basada en la resignación, la nostalgia o la pena.

Actividad 18: ¿Triste o alegre?

En esta actividad se plantea la identificación auditiva de los modos menor y mayor. Para ello, como se ha dicho en la conceptualización anterior, se asociará la percepción sonora de cada uno de los modos a una imagen visual propia. Evidentemente, esta acción será mucho más provechosa y sencilla de implementar para el alumnado que pedirles que identifiquen la construcción sonora de los acordes y su relación interválica.

Una vez los alumnos tengan clara la imagen mental que asociarán a la definición del modo de una audición. El profesor podrá comprobar si estas construcciones cognitivas son válidas. Para ello, el profesor elegirá grabaciones musicales de distintos géneros folklóricos y las reproducirá en el aula. A continuación, preguntará de forma grupal o individual, qué percepción sonora les transmite la audición del género. Con ello, se les preguntará a continuación si creen que estamos ante un modo mayor o menor.



Es de esperar que la identificación no sea perfecta ni siempre certera; en parte, el alumno confundirá por modos menores a aquellos géneros que presenten un aire muy calmado y lento. La actividad que planteamos tiene una finalidad didáctica cualitativa y es un primer paso para un posterior desarrollo, mucho más ambicioso, de los modos. Esta actividad podrá ser evaluada tomando como producto entregable algún dictado escrito o formulario. Podrá ser realizada de forma individual o grupal.

4.3.6. Concepto 5: Identificación de procesos y efectos en la grabación musical.

En 1993 se presentó el Software *Samplitude audio*, considerado la primera estación de trabajo de audio digital o DAW. Desde entonces, la industria musical se ha transformado radicalmente, transmutando de estar basada en sistemas de grabación analógicos a digitales. En la actualidad, para grabar cualquier proyecto musical tan solo es necesario un ordenador con un software de trabajo adecuado, una interfaz de audio y la microfonía correspondiente en caso de querer grabar instrumentos. Desde los años sesenta ha sido común el uso de efectos de audio en la industria musical. Estos efectos venían dados con el uso de hardware físico que transforma la señal sonora analógica. En la actualidad, esta señal es digital y todos estos procesos se pueden realizar mediante software; no obstante, muchos estudios profesionales continúan optando por los previos en físico para tratar la señal analógica antes de digitalizarla.

Existen distintos tipos de efecto: basados en la modificación del tiempo (reverberación, retardo y eco), basados en la modulación de la onda (chorus, tremolo, flanger, etc.), basados en el reparto espectral del audio (panoramizador y ecualizador), basados en la dinámica del audio (compresor y distorsión) o basados en eliminar ciertas frecuencias (filtros). Existen otros efectos capaces de modificar la altura de los sonidos que conforman la onda, son los conocidos como *pitch correction* como el célebre *Autotune*.

Creemos de sumo interés que los jóvenes de secundaria sean capaces de identificar los usos de distintos efectos en la música actual, para ello planeamos la siguiente actividad.

Actividad 19: Música en la onda

Se plantea la exposición al alumnado del uso de distintos efectos musicales en la música actual. El objetivo de esta actividad es que el alumnado sea capaz de identificar autónomamente el uso de distintos efectos. Para realizar esta actividad el docente utilizará



un ejemplo musical cualquiera, por ejemplo la grabación de voz de alguno de los alumnos. La profesora o profesor habrá seleccionado previamente algunos efectos que querrá mostrar a los alumnos; por ejemplo: reverberación, eco, chorus, pitch correction y filtros de frecuencia. Dejamos esta selección a criterio del profesor.

A continuación, haciendo uso del software libre *Audacity*¹⁰ El profesor enseñará a los alumnos mediante proyección en pizarra cómo se pueden aplicar fácilmente estos efectos a una grabación de audio cualquiera. En caso de que las condiciones del aula lo permitieran (ordenadores para los alumnos), sería muy favorable que los alumnos pudieran repetir los procesos explicados en pizarra, modificando otros audios a conveniencia.

Finalmente, una vez que el alumnado tenga clara la sonoridad de cada uno de estos efectos se les pedirá que realicen una tarea autónoma. En ella, tendrán que elegir libremente cinco efectos de los explicados en el aula. Luego, por medio del uso de YouTube, tendrán que identificar el uso de esos efectos en canciones. Para ello se les pedirá que rellenen una tabla como la siguiente, la cual servirá de producto entregable y evaluable para esta actividad. La tabla tendrá un formato semejante al que planteamos a continuación:

Tabla 4: Actividad música en la onda (Elaboración propia)

Efecto usado	Título de canción	Enlace	Intervalo donde se aprecia el efecto	¿Por qué crees que se usa el efecto?
Reverb	Caminito	https://www.youtube.com/watch?v=hWa4zOvVTkA	Toda la canción	Se utiliza para que la voz suene más natural y de la sensación de que el cantante está en un auditorio.
.
.
.

Tabla 4: Ejemplo de la tabla a rellenar por el alumnado para realizar la actividad planteada sobre el uso de distintos efectos y procesos en la industria musical.

¹⁰ Audacity es una aplicación informática multiplataforma libre que se puede usar para grabación y edición de audio, distribuida bajo la licencia GPLv2+.



4.3.7. Concepto 6: Música en Alta Fidelidad

Queremos cerrar nuestra propuesta de actividades para fomentar la escucha activa en base a la oportunidad que el trabajo de esta competencia nos permite acercar a los jóvenes la opción de escuchar música en calidad. Con la aparición de los formatos particulares, en particular del mp3, y el uso de reproductores digitales como son (móviles, tablets, ordenadores, etc.) la calidad del audio reproducido se ha visto drásticamente afectada. Las carencias de estos dispositivos para poder almacenar grandes volúmenes de archivos o tener conexiones a internet rápidas, las cuales permiten descargas rápidas y con buen ancho de banda, han propiciado el auge de uso de archivos que reducen la calidad o muestreo original del audio. Formatos como el mp3 o el aac, junto a la presencia de la piratería musical y configuraciones de mínimos en las aplicaciones proveedoras de audio han conducido a que los jóvenes no escuchen la música en su formato original. La digitalización de la música conlleva la creación de archivos grandes, que contienen un registro detallado de todo el espectro de la onda. Sin embargo, con la reducción de la calidad, buena parte de la información se pierde con la compresión y reducción a un archivo más simple. En este proceso, se pierde buena parte de los armónicos de menor intensidad y los matices que enriquecen la grabación. En definitiva: la calidad sonora es mucho menor. En vías de esta problemática, algunas plataformas de música en streaming como *Apple Music*, *Tidal* o *Amazon Prime Music* han apostado por incluir la opción de reproducción de audio sin pérdida. Esta opción, permite acercarnos a una escucha de alta resolución o HiFi.

Actividad 20: Debate sobre por qué es conveniente escuchar la música en alta resolución

Se plantea un debate entre el alumnado sobre por qué escuchar música en alta resolución debe de ser una práctica habitual. El debate será moderado por el profesor y tendrá el fin de plantear distintos planteamientos sobre la cuestión. incorporará preguntas del corte:

- ¿Cómo escuchas música?
- ¿Te has fijado en la calidad del audio que escuchas?



- ¿Por qué es conveniente habituar al oído a la escucha de audio con buena resolución?
- ¿Crees que todo el mundo es consciente de ello?

5. Plan de seguimiento e intervención

Como hemos expuesto varias veces en este trabajo, nuestra propuesta de innovación se asienta sobre un conjunto de actividades, variadas y bien diferenciadas, para trabajar la escucha activa en las aulas de secundaria. No obstante, en ningún caso pretendemos convertir nuestra propuesta en una situación de aprendizaje ni en una unidad a impartir para un determinado curso.

Creemos que, respetando el formato de los tres bloques y su gradación en dificultad, nuestras actividades pueden servir al docente de Música para aplicarlas en el aula en distintos niveles o cursos. Por ejemplo, se podrían hacer algunas actividades del bloque 1 y 2 en un curso, digamos 1º de la ESO, mientras que al año siguiente, en 2º, se podrían implementar actividades del bloque 3. Somos plenamente conscientes de que nuestro planteamiento para trabajar la escucha activa es demasiado extenso para realizarse en su totalidad durante un curso.

Entendiendo la naturaleza del trabajo, resulta evidente que no hemos podido desarrollar el conjunto del planteamiento durante las prácticas externas, realizadas en mi caso en el IES San Benito, ni en ninguna otra experiencia afín. No obstante, sí hemos podido realizar alguna de las actividades de forma práctica con distintos tipos de alumnos, extrayendo una valiosa experiencia de la puesta en práctica de nuestros planteamientos.

Así, hemos podido trabajar actividades del bloque 1 y del bloque 3 con distinto tipo de alumnado. En el caso de las actividades del bloque 1, con un corte mucho más básico y fundamental, se han realizado algunas de las propuestas con el grupo de Música de 3º ESO del IES San Benito durante mi intervención en las prácticas externas. Por otra parte, las actividades del bloque 3 se han desarrollado con alumnado de mi aula de tiple en el Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife. En este caso, he procurado trabajar con alumnos que por edad se encontraran dentro de la etapa escolar de la ESO.

En lo que atañe al alumnado de 3º ESO del IES San Benito, hablamos de un grupo de 17 alumnos que han escogido la asignatura de forma optativa. Prima en este grupo un buen clima de aula, en el que se puede trabajar y entablar debates o conversaciones con



respeto. No hay alumnado NEAE; no obstante, sí hay distintos perfiles de rendimiento escolar, habiendo en el aula tres alumnos con un rendimiento e interés muy pobre. No obstante, hemos de decir que sí han participado en nuestra intervención. Destacar también que en este grupo hay cinco alumnas brillantes y que aprovechan al máximo sus estudios. Para llevar a cabo algunas de las propuestas del bloque 1, el profesor titular de la asignatura me concedió una sesión. He de decir que mi situación de aprendizaje, la cual tuve que impartir a este mismo grupo, trabajaba otro tema, a priori distinto. No obstante, puesto que la situación de aprendizaje planteada consistía en que los alumnos realizaran una investigación sobre el folklore musical, el trabajo de la escucha activa en base al folklore resultó muy conveniente para hilvanar ambos desarrollos.

Con este grupo se trabajaron dos conceptos: el silencio y el timbre. En el caso del silencio se realizó la actividad 1: “En búsqueda del silencio”. En el caso del timbre, llevamos a cabo la actividad 5: “Conociendo la organología canaria”.

Hemos de decir que la primera actividad se realizó el primer día que tuve disponible para realizar mi intervención, mientras la segunda actividad se realizó dos sesiones después. Ambas actividades fueron puestas en práctica en la primera semana de mayo, justo en la recta final para finalizar el tercer trimestre educativo.

Actividad 1: En búsqueda del silencio

En este caso, tal y como se planteó, se realizará una aproximación conceptual al término de silencio. En primer lugar, expuse una introducción a la idea de silencio con desarrollo oral semejante al planteado en este documento. Luego se estableció un debate sobre la importancia de conservar el silencio en la rutina diaria y que el alumnado nos hicieran una valoración sobre cómo viven el silencio en sus vidas. Tras ello, se lleva a cabo la actividad vivencial.

Acompañamos a los alumnos al jardín exterior, un hermoso oasis dentro de pleno casco lagunero, donde crecen una buena representación de la flora canaria. Allí, se les pidió que buscaran un rincón fresco y cómodo, donde se pudieran sentar y permanecer un rato. Se les requirió realizar una introspección personal durante 20 minutos en silencio. No podrían hablar, desconcentrarse con cualquier tipo de distracción, etc. No se le pidió nada más, tan solo que permanecieran en silencio. Una vez transcurrido este tiempo les avisamos para que se reunieran y se agruparan en grupos de 6 ó 7 alumnos. Sentados en las mesas de picnic del patio cada uno de los grupos realizó un debate en base a las siguientes preguntas:



- ¿Te ha costado mantenerte concentrado/a en silencio durante los veinte minutos?
- Enumera los sonidos que has escuchado. ¿Te has percatado de alguno nuevo?
- ¿Durante este tiempo cómo te has sentido? ¿Has sido consciente de tus sonidos vitales (latidos, respiración, movimientos, etc.)?
- ¿Qué sensación has tenido al terminar la experiencia?

El docente realizó una evaluación observacional en base al grado de implicación del alumnado con la práctica. Hemos de decir que la experiencia fue muy positiva por parte de todos los alumnos, todos participaron de muy buena gana y se mostraron proclives a llevar a cabo el desarrollo. En la siguiente sección comentaremos los resultados generales que hemos extraído de la práctica.

Actividad 5: Conociendo la organología canaria

Como se comentó, llevamos a cabo en el IES San Benito una situación de aprendizaje basada en que los alumnos realizaran una investigación sobre distintos géneros del folklore canario en base a conocimientos extraídos de sus abuelos por medio de una entrevista. Luego, tendrían que investigar desde distintos planos ese género musical y realizar una exposición a sus compañeros explicando los conocimientos obtenidos. En este caso, resultó evidente la necesidad de que el alumnado conociera la organología canaria para poder trabajar con un mayor rigor y criterio sobre estos géneros. Por este motivo, resultó ideal introducir la actividad 5 en la cual el alumnado aprendería a reconocer los distintos instrumentos de la organología canaria por medio del timbre.

Resultaba ideal el desarrollo de esta propuesta concreta de cara a la situación de aprendizaje puesto que los alumnos iban a reconocer (por medio de observables como el ataque, el sustain o la resonancia, además de por la sonoridad tímbrica) los distintos instrumentos habituales en las formaciones musicales del archipiélago. Así, tras una breve introducción al concepto del timbre y a los principales elementos componentes del mismo, presentamos y caracterizamos a los distintos instrumentos canarios. Una vez realizada la introducción, se les pidió que se agruparan en las mismas formaciones con las que iban a realizar el proyecto de investigación.



La actividad consistiría en la identificación sonora de distintos instrumentos, pidiéndoles que con sus palabras y con la mayor abstracción posible trataran de describir cada una de las distintas sonoridades. Además, tendrían que rellenar una tabla como la propuesta en la página 41 de este trabajo.

Los instrumentos que los alumnos escucharán serán: lapa, bandurria, tambor, guitarra, laúd, pito tajaraste, timple, pito herreño y chácara.

Los alumnos y alumnas me entregaron la tabla (una por grupo) como producto para la evaluación. Esta tabla sería evaluada con una rúbrica (incluida en anexo).

Hemos de decir que en el caso del San Benito, las dos propuestas que hemos realizado para trabajar la escucha activa son evidentemente escasas. Su alcance ha sido instantáneo, generando una vivencia en el acto que se sumó al bagaje musical que el alumnado había podido ir desarrollando durante el curso. No obstante, no podemos decir que con la realización de estas dos actividades se haya podido trabajar de forma consistente la escucha activa.

En el siguiente punto, desarrollaremos con mayor detalle y a modo de conclusión, nuestro parecer sobre cómo se debe de impartir la escucha activa en el aula. No obstante, en el caso del alumnado del IES San Benito la intervención ha sido puntual y no ha habido oportunidad de seguimiento.

Lo anterior se puede complementar con la experiencia ya comentada que he tenido este año como docente de Timple en el Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife. Evidentemente, se trata de una formación distinta a la de Secundaria, con un perfil de alumnado y condiciones para impartir las clases muy diferentes.

Aun así, teniendo en mente la realización de este TFM, y a sabiendas de que el contexto por su condición no era extrapolable a Secundaria, me he permitido trabajar la escucha activa con mi alumnado. La intencionalidad era tratar de llevar a cabo las experiencias planteadas en un periodo de tiempo mucho más largo y observar si se daba una evolución. Para llevar a cabo la experiencia, que no se corresponde con el fin de este trabajo y tan sólo esbozaremos brevemente, hemos tenido en cuenta dos criterios para la elección del alumnado. En primer lugar, trabajaremos la escucha activa con alumnado de menor edad que la media de la ESO. Tratamos así de salvar brecha experiencial que podría tener un alumno de 14 ó 15 años de conservatorio (con 6 ó 7 años de formación a sus espaldas) con el alumnado de ESO de esa misma edad que cursa Música por primera o segunda vez. En segundo lugar, trabajaremos la escucha activa con alumnado que tenga serias dificultades para el lenguaje musical; es decir, aquellos que a nuestro juicio no



tuvieran un perfil brillante. Como se dijo anteriormente, con el caso de estos alumnos, que se presupone que conocen bien todos los elementos que se trabajan en el bloque 1, realizaremos actividades de aplicación de la escucha activa en la acción musical (actividades del bloque 3). Se trabajaron, así, el reconocimiento de notas e intervalos, el reconocimiento de cadencias, del modo menor y mayor y la práctica rítmica, todo a través del instrumento. Esta práctica se llevó a cabo durante cada clase a lo largo de todo el curso (pues antes de realizar este TFM y conocer el tema ya venía realizando esta práctica con el alumnado de los primeros cursos).

Se les pedía a los alumnos el reconocimiento de un sonido concreto con el timble. Para ello se les pedía que cerraran los ojos. Yo tocaba un sonido y luego los alumnos con sus instrumentos los identificaban. Luego, cuando ya dominaban esta destreza podía interpretarles una breve melodía que deberían de ser capaces de repetir con los timbles. Poco a poco, todos los alumnos (entrenados clase a clase) iban desarrollando con facilidad estas competencias. Más tarde, cuando se enfrentaban a alguna obra nueva yo solía interpretarlas antes de comenzar a trabajarlas. Solía entonces preguntarles qué sensación les transmitía la obra y se creían que estaba en modo mayor o menor. Al principio les costaba y solían dar respuestas aleatorias. Sin embargo, según se fue introduciendo el concepto de imagen musical (triste, alegre, nostálgico, festivo, bélico, etc) para poder identificar los modos los resultados mejoraron bastante. Finalmente, también realizábamos actividades de identificación de compases y ritmos de forma variada. En ella, los alumnos aprendieron a diferenciar los distintos compases en base a los acentos y a imitar patrones rítmicos que escuchaban.

En definitiva, se pudo trabajar la escucha activa aplicada durante todo un curso y se pudo observar una clara mejoría en esta capacidad, la cual revirtió en que los alumnos fueran mejores músicos y sus desempeños en las distintas asignaturas se optimizara. En el siguiente bloque desarrollamos con mayor rigor los conocimientos y experiencias que hemos extraído de estas dos puestas en práctica.



6. Resultados y propuestas de mejora

En este bloque haremos un balance de los principales hitos que hemos desarrollado con la consecución de este Trabajo de Fin de Máster: “Propuestas para la escucha musical activa en la ESO”. Haremos un recorrido por los diferentes desarrollos planteados, comentando con especial detalle los resultados obtenidos en las dos puestas en práctica y las principales conclusiones que sacamos en claro sobre la propuesta de innovación.

6.1 Conclusiones

A lo largo de este trabajo nos hemos ocupado de desarrollar diferentes estrategias para trabajar la escucha activa con el alumnado de la ESO. Para ello, hemos realizado una propuesta consistente en 20 actividades variadas que hacen hincapié en distintos aspectos que consideramos de interés para trabajar este campo. Hemos creado estas actividades en base a un importante escrutinio de todos los trabajos, autores y metodologías previas para el desarrollo de la escucha activa hasta nuestros días. Este recorrido, el cual ha requerido un importante esfuerzo temporal para analizar toda la bibliografía previa y sintetizar sus contenidos sin que se desviara un ápice el foco de interés queda plasmado en los capítulos 1.1: Estado general de la cuestión y 2.2: Estado concreto de la cuestión en la ESO. Creo, personalmente, que hemos podido desarrollar ampliamente este primer bloque teórico de este trabajo y con ello hemos podido obtener la experiencia para el posterior desarrollo.

El núcleo del trabajo, como no podía ser de otra forma, pasa por la creación de un plan de intervención. En nuestro caso, creímos que lo más oportuno era la generación de una secuencia de actividades e ideas que dieran pie al docente para trabajar la escucha activa en las aulas de la ESO. Decidimos además, que resultaría conveniente agrupar estas actividades en base a conceptos distintos y formadores del núcleo de estudio que constituye el tema en cuestión. Cada uno de estos bloques tiene una clara intencionalidad, yendo desde la escucha activa general y panorámica a la especializada en el aprendizaje musical. Sobre esto, consideramos que la escucha activa es un bloque amplio que admite distintos acercamientos.

En ningún caso creímos que debiéramos imponer ningún tipo de condicionamiento al docente que quiera llevar a cabo la propuesta. Por este motivo, renunciamos a la creación de un proyecto de innovación que pretendiera establecer metodología específica alguna o una situación de aprendizaje cerrada. Nuestra intencionalidad era inspirar al lector y que



algunos de nuestros planteamientos sobre cómo se puede trabajar la escucha activa y la pluralidad de sus componentes, fueran tenidos en consideración. Por este motivo, obviamos hablar de tiempos para la realización de las actividades, de tipos de evaluación, de descriptores concretos de las actividades, de agrupamientos, etc. Todas las actividades son moldeables y aplicables desde distintos puntos de vista. Téngase en cuenta que nosotros proponemos trabajar conceptos que consideramos fundamentales para el desarrollo de la escucha activa. Esto lo dejamos patente con la sugerencia de 20 actividades, las cuales pueden llevarse a cabo, o no, en su totalidad. A pesar de que nuestra propuesta ha sido de carácter general, para la realización de las distintas propuestas hemos tenido en cuenta que los medios requeridos para implementarlas fuesen más o menos habituales en las aulas de secundaria. Además, hemos tenido en cuenta que las actividades pudieran llevarse a cabo por medio de metodologías variadas como el trabajo grupal, la gamificación o la resolución de problemas. Todo ello en base al compromiso con las metodologías activas para el aprendizaje de Música.

Evidentemente, para poder comprobar si esta propuesta de innovación tiene validez habría que llevarla a cabo al completo. Para ello, sería necesario tiempo, pues ni siquiera creemos conveniente llevarla a cabo en un solo curso. Por lo tanto, resulta obvio que no hemos podido llevarla a cabo y que no podemos exponer resultados que sean concluyentes. No obstante, en base a la experiencia cosechada con los dos acercamientos que hemos tenido con alumnos de la ESO y del conservatorio creemos que esta propuesta es absolutamente aplicable a las aulas de secundaria. En primer lugar, aunque solo pudimos realizar dos actividades con el alumnado de tercero de la ESO, se consiguieron los objetivos de trabajar la capacidad para identificar el silencio, vivenciándolo en el aula, e identificar distintos timbres. El alumnado mostró interés y se observó al final de las dos actividades, por medio de dos evaluables como el debate y la tabla entregada, que ambas experiencias habían sido útiles y provechosas para los estudiantes. Por otra parte, en el conservatorio (repitiendo que somos conscientes de que es otro marco distinto al que nos ocupa en este trabajo) hemos obtenido una clara mejoría de las capacidades auditivas de todo el alumnado que ha sido sometido al “entrenamiento”. Por lo tanto, creemos que el trabajo de la escucha activa en las aulas es beneficioso y es plausible; para ello solo se necesita tiempo para llevarlo a cabo y constancia ya que no deja de ser el trabajo de un conjunto de habilidades y destrezas.

Con todo ello, creo que con este trabajo hemos cumplido el objetivo de ofrecer un conjunto de propuestas y actividades de carácter general para el trabajo de la escucha



activa en la ESO. Todas estas actividades buscan trabajar y recorrer los distintos componentes que conforman el sonido, de forma individual y conjunta (bloque 1 y 3). Además, en base a que los presentamos de forma genérica pueden ser desarrollados en cualquier contexto de la secundaria. Hemos tratado de que el alumnado, con distintos planteamientos de actividades, fuera consciente de la existencia de un paisaje sonoro (actividades 1, 2, 3, 4 y 12). También de que la escucha activa es un vehículo ideal para conocer cómo opera la industria musical y cuáles son los procesos y técnicas de manipulación sonora más frecuentes en la actualidad (actividades 13, 19 y 20). Con otras actividades hemos potenciado o tratado de fomentar un mejor hábito de escucha musical y su clara relación con la salud. Además, resulta un rasgo fundamental de este trabajo el que, en la medida que ha sido posible, hemos utilizado para el desarrollo de las distintas actividades el folklore canario como hilo conductor. Por medio de la realización de los distintos planteamientos, el alumnado ha podido conocer cuáles son los principales géneros del folklore de las islas, cómo se caracterizan musicalmente, cómo es el marco sonoro en el que habitan o cómo suenan los instrumentos habituales en las formaciones habituales del archipiélago. Con ello, consideramos este enfoque del tema a través de la música folklórica ha sido nuestra principal aportación al trabajo y al estudio de la escucha activa en las aulas de secundaria. Creemos que tan solo hemos creado una semilla que puede germinar en trabajos mucho más amplios y cercanos a otros puntos de interés musicales, en los cuales la escucha activa sirva de herramienta para acceder a nuevas prácticas.

Creemos por tanto que hemos cumplido los objetivos propuestos para la realización de este Trabajo de Fin de Máster.

6.2 Líneas futuras

Como se ha dicho, es evidente que no ha sido posible poner en práctica el proyecto propuesto. Evidentemente, hubiera sido interesante realizar, al menos, uno de los bloques diseñados con un grupo y observar si las prácticas sugeridas permiten el desarrollo de las capacidades auditivas con éxito. También, sería muy útil observar si la presencia permanente de temáticas basadas en el folklore son bien asimiladas por los estudiantes y no se convierten en un escollo para el objetivo último que constituye el desarrollo de la escucha activa. Sin embargo, no se ha podido debido a los cortos plazos que se manejan para la realización del máster. No obstante, siendo positivos con la experiencia generada,



algunas actividades han podido ponerse en práctica en dos contextos distintos y al menos, en parte, realizarse.

De estas experiencias hemos extraído que para los estudiantes todas las prácticas relacionadas con la escucha activa son sugerentes, en ningún caso monótonas ni conductoras al aburrimiento, siendo acogidas de buena gana. Además, tanto en el caso del IES San Benito como en los alumnos del conservatorio, se ha tenido muy buen “feedback” de las actividades desarrolladas. Por lo tanto, consideramos que la escucha activa puede servir como un revulsivo práctico y motivador para llevar a cabo las clases de Música. De esta forma, creo que podría elaborarse algún tipo de programa que traduzca los distintos aspectos que conforman y constituyen el concepto general de escucha en una serie de actividades de corta duración aplicables en cada clase. Es decir, reservar al menos entre 5 y 10 minutos de cada sesión para trabajar distintos aspectos. Serviría como evidente revulsivo de las clases habituales de música, favoreciendo un claro dinamismo en el aula.

Por otra parte, creo que es fundamental la introducción del folklore musical canario en las aulas de una forma más profunda. Entiendo, que para que el alumnado realmente se impregne y conozca con cierto criterio nuestro patrimonio musical, la enseñanza de este no puede quedar reservada únicamente a una situación de aprendizaje próxima al Día de Canarias. De esta forma, el folklore queda destinado a servir de anécdota, pero en ningún caso será parte fundamental de las enseñanzas ni el alumnado se llevará un bagaje sólido. Por lo tanto, la forma de que el folklore esté presente a lo largo de todo el curso académico y su enseñanza sea más profunda y sólida es siendo parte de otros bloques de contenidos. En este caso, lo hemos incluido dentro de una propuesta genérica para trabajar la escucha activa. No obstante, entendemos que también podría hacerse presente dentro del trabajo interpretativo instrumental y de danza, dentro de los acercamientos teóricos musicales o similares. Evidentemente, hace falta compromiso por parte de los docentes y una especial sensibilidad desde la Consejería de Educación para fomentar que el folklore musical tenga un papel más representativo dentro de las enseñanzas de Música.

Finalmente, me gustaría cerrar este trabajo haciendo un comentario sobre la deriva social hacia la que considero que esta sociedad se dirige y de la que los jóvenes son víctimas. El exceso de uso y rápida implementación de las nuevas tecnologías no ha permitido una transición natural entre su uso y el estudio pedagógico de cómo estos recursos deberían aplicarse en las aulas. La problemática de los confinamientos y desproporcionadas medidas sanitarias ocasionadas por el COVID-19 han incrementado y



adelantado los cambios. Considero que existe un abuso de las TICS en las aulas de secundaria, el profesor se ha acomodado a su uso y a las facilidades que, a priori, proporciona. Sin embargo, la inclusión de los dispositivos móviles, bien presente en el día a día de todos, también en las aulas contribuye a un peor rendimiento escolar plausible en numerosos estudios con base psicológica y pedagógica. En los alumnos queda patente la incapacidad para la concentración, el pensamiento crítico o la reflexión. Son jóvenes que viven en la sociedad de lo inmediato, del “todo es posible”. Evidentemente, para el desarrollo de la escucha activa, como práctica que requiere de habilidades de concentración y atención, los efectos de esta “desconexión” o “discapacidad digital” son nefastos. Tenemos la esperanza de que en el futuro exista un consenso general, estudiado y bien planteado, que delimite el uso de las TICS en determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación debe centrarse mucho más en el desarrollo del “ser” dentro del conjunto de la sociedad. En buena medida, así podríamos particularizar la mejora de la escucha activa.

7. Referencias bibliográficas

Arroyave, M (2013). ¡Silencio!... Se escucha el silencio. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 8(13), 140-153.

Castillo, M. (2019). *¿Cómo influye la música en los estados de ánimo?*. Centros Activa. Centros Activa. Recuperados el 14 de junio de 2022, de <https://centrosactiva.com/como-influye-la-musica-en-el-estado-de-animo/>.

Chion, M. (1993). *La audiovisión: Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Ediciones Paidós: Barcelona.

Copland, A. (1957). *What to listen for in music*. McGraw-Hill.

Coronado, M. Carmen (2016). Aproximación a “cómo escuchar música”. *Temas de la educación, Revista Educativa para los Profesionales de la Enseñanza*, 34.

D’Ors, P. (2018). *Biografía del silencio*. Siruela, Madrid.

De Pedro, D. (1990). *Teoría completa de la música*. Real Musical, Madrid.

Europa Press. (2022). *La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda no escuchar más de una hora de música al día*. europapress.es. Recuperado el 14 de junio de 2022, de <https://www.europapress.es/cultura/musica-00129/noticia-organizacion-mundial-salud-oms-recomienda-no-escuchar-mas-hora-musica-dia-20170325155447.html>.

Foraster, M. (2022). *El ruido enferma y es un problema de salud pública*. El País. Recuperado el 12 de junio de 2022, de: https://elpais.com/elpais/2017/10/02/ciencia/1506943745_596305.html#:~:texto=Es%20bien%20sabido%20que%20la.en%20particular%20la%20cardiopat%C3%ADa%20isqu%C3%9 mica.



García Higuera, J. Antonio (2009). *Comunicación la escucha activa*. Recuperado el 14 de junio de 2022, de https://psicoterapeutas.com/terapia-de-pareja/escucha_activa/.

Gutiérrez Calderón, T. (2016) *Fomento de la Escucha Activa y la Audición Consciente en el ámbito educacional*. Trabajo de Fin de Estudios, Universidad de Cantabria.

Halffter, C. y Parada, L. Ignacio (2004). *El placer de la música*. Editorial Síntesis, Barcelona.

Lorenzi, A., y Chaix, B. (2022). *Viaje al mundo de la audición*. Recuperado el 11 de junio de 2022, de <http://www.cochlea.eu/es/sonido/representacion>.

López de Arenosa, E. (2008) Innovando en la práctica docente en estudios específicos de música: ¿Tenemos en cuenta la función activa del oído? *Revista Biribilka En Espiral*, 8, 34-38.

López González, Raúl (2016). *Escucha activa e instrumentos musicales*. Editorial Graó, Barcelona.

Mañas, A (2017). *De la audición musical activa a la audición musical interactiva*. Tesis Doctoral, Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante.

Megías, I y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: Hábitos, gustos y referentes musicales*. Edición Injuve-FAD y en línea.

Orozco Calderón, M. Teresa (2016) *Psicología y música: estudio empírico sobre la relación entre música, variables psicológicas y hábitos de escucha*. Universidad Complutense de Madrid.

Paynter, J. (1972). *Here and Now: An Introduction to Modern Music in Schools*. Universal Edition, Londres.

Paynter, J. (1979). *Sound and silence*. Universal Edition, Londres.

Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Akal, Madrid.



Payri, B. (2022). *Presentación de Recursos Sonoros Audiovisuales*. Recursos Sonoros Audiovisuales. Recuperado el 14 de junio de 2022, de <https://sonido.blogs.upv.es/>.

Piquer Sanclemente, R. (2013). Aquello que se escucha con el ojo: la iconografía musical en la encrucijada. *Síntesis. Revista de Musicología*, 9, 1-17.

Schafer, R. (1985). *Limpieza de oídos*. Ricordi Americana, Buenos Aires.

Schaeffer, P. (1996). *Tratado de los objetos musicales*. Alianza Música, Madrid.

Small, C. (1998). *Musicking*. University Press of New England, Boston.

Swanwick, K. (2005). *Música, pensamiento y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Ed. Morata.

Tornos Culleré, A. María (2015). *Escuchar música : diseño y creación de un método experiencial y creativo desde la percepción del movimiento en la música para los alumnos de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación*. Ático de los libros, Barcelona.

Zabala, A. (2017) *Lo que se ve y lo que se escucha: una experiencia sobre el aprendizaje visual de la música a través de la imagen artística*. Conservatorio de Música de Huesca.

Willems, W. (1994) *El valor humano de la educación musical*, Ediciones Paidós, Barcelona.

Wright, C. (2016). *Listening to music*. Cengage Learning, Londres.



8. Anexo

Anexo 1. Ejemplo de la rúbrica empleada para realizar la actividad 5: Conociendo la organología canaria, empleada en el IES San Benito durante mis prácticas externas.

	Insuficiente (<5)	Correcto (5-6)	Destacado (7-8)	Brillante (8-10)
Reconoce los instrumentos audicionados en la actividad	No reconoce ningún instrumento, tiene graves deficiencias para diferenciar cada uno de ellos	Reconoce unos pocos instrumentos; sin embargo, demuestra graves carencias para la diferenciación sonora	Es capaz de reconocer a buena parte de los instrumentos. Se confunde en aquellos que poseen timbres semejantes	Reconoce todos los instrumentos, no tiene ninguna dificultad para reconocer los distintos timbres.
Es capaz de describir con sus palabras y de forma abstracta la sonoridad del instrumento	Capacidad de expresión escrita muy pobre o inconexa con la realidad sonora.	Es capaz de describir algunos instrumentos con cierto acercamiento con la realidad. De media, la expresión es muy pobre.	Por lo general es capaz de describir haciendo uso de conceptos abstractos y riqueza de vocabulario las distintas sonoridades.	Es capaz de construir un relato rico, haciendo uso expresiones precisas y mostrando capacidad de abstracción de los distintos sonidos.
Es capaz de percibir las cualidades del sonido correctamente (Ataque, sustain, mantenimiento)	Es incapaz de detectar ningún rango sonoro de las distintas sonoridades.	Pobreza auditiva. Solo es capaz de detectar los rasgos sonoros de aquellos instrumentos más evidentes.	Es consciente de las cualidades del sonido y demuestra su conocimiento con la identificación de las mismas en buena parte de los ejemplos.	Tiene buenas capacidades auditivas. No solo diferencia las cualidades sonoras sino que es capaz de asociarlas a las condiciones organológicas del instrumento.
Demuestra en sus respuestas conocimientos sobre el folklore musical canario	No da muestras de tener conocimiento alguno sobre el folklore canario. Es jocoso y muestra poca predisposición para aprender.	Posee unos conocimientos básicos o muy limitados del folklore. Tiene cierto interés en aprender.	Tiene buenos conocimientos y experiencias en torno al folklore musical de las islas. De no ser así, muestra buen interés en aprender y empaparse de nuevos conocimientos.	Demuestra claros conocimientos del folklore canario, los comparte y tiene un gran interés por aprender y participar en los planteamientos.