

APRENDER A VALORAR LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO

Amaya Epelde Larrañaga
Universidad de Granada

RESUMEN

La música contribuye al desarrollo afectivo y social de la persona, puede modificar actitudes mejorando la calidad de vida. La canción es una de las manifestaciones más importantes de la Educación Musical en Educación Primaria y uno de sus objetivos consiste en alcanzar que el niño disfrute de la música que trabaja, lograr que se sensibilice y que llegue a amarla. Observamos que los alumnos no se motivan con la música que ven en el aula, no la entienden, por tanto no la sienten y nunca llegan a adquirir la cultura musical que se merecen. Hemos realizado un estudio en el colegio de Educación Infantil y Primaria «Enrique Soler» de la Ciudad Autónoma de Melilla, con grupos control y grupos experimentales utilizando en estos últimos el piano como medio para acompañar las canciones. Los resultados obtenidos son satisfactorios solo para los parámetros de la afinación, altura del sonido y expresión musical. Como conclusión principal obtenemos que en los centros escolares no se transmite musicalidad pero que el piano puede contribuir a solventar este problema.

PALABRAS CLAVE: Educación Musical, canción, acompañamiento pianístico, sensibilización, culturización.

ABSTRACT

«Learn to value the music in Primary Education through the pianistic accompaniment». The music contributes to the affective and social development of a person, and it can modify attitudes increasing the quality of life. The song is one of the most important aspects of the Musical Education in Primary Education and its principal aim is the child enjoyment when they sing. We observe that the pupils are not explained by the music that they see in the classroom, they do not understand it, therefore they do not feel it and they never manage to acquire the musical culture that is deserved. We have realized a study in the college of Infanile and Primary Education «Enrique Soler» of the Autonomous City of Melilla, with control and experimental groups using in experimental ones, piano accompaniments for the songs. The obtained results are satisfactory only for singing in tune and for musical expression. Since principal conclusion we obtain that in the school centers musicality is not transmitted but the piano can contribute to solve this problem.

KEYWORDS: Musical Education, Song, Piano Accompaniment, Awareness, to make a cultured people.



1. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Las aptitudes son las capacidades que tienen las personas para realizar algo adecuadamente. Todos tenemos aptitudes innatas, con las que nacemos y que por lo general nos conducen en la vida hacia los objetivos que nos proponemos para el futuro. Para conseguirlo, es necesario que estas aptitudes iniciales sean desarrolladas a través o junto a otras aptitudes adquiridas que ayudan a las anteriores a florecer. Las aptitudes adquiridas también van acompañadas de actitudes que adoptamos a lo largo de la vida y que permiten desarrollar las aptitudes iniciales. Por citar algunas muy importantes, la actitud positiva hacia los problemas, el optimismo, el afán de innovar, constancia, perseverancia y otras muchas ayudan en el proceso.

El alcance de las aptitudes humanas y/o la preparación básica para conseguirlas suponen el objetivo más importante de todo Sistema Educativo. Cuando un niño/a comienza su proceso educativo en la escuela, se encuentra en un medio extraño para él, con otros muchos niños/as de su misma edad y un maestro/a que intenta inculcarle conocimientos nuevos. Esto nos lleva a pensar si esta metodología es o no es suficiente para que el niño/a alcance consciencia de sus cualidades y aptitudes. Además, en los tiempos que corren hay grandes cambios sociales, políticos, económicos en el mundo y los niños deberán desarrollar sus aptitudes adaptándose a estos cambios.

Por todo lo dicho, el papel del maestro es realmente importante; debe educar a sus alumnos a enfrentarse a todos los retos que el mundo les presente, mientras reciben conocimientos y alcanza el desarrollo óptimo de sus aptitudes.

Pero ¿utilizan los maestros las materias que componen el Plan de Estudios de Educación Primaria con este fin? Tengamos en cuenta que todas las áreas que componen este Plan de Estudios contribuyen a la formación íntegra del alumno y son todos los profesores implicados los encargados de trabajar las capacidades de los estudiantes.

Existe una materia que actualmente no está muy bien valorada viendo los cambios que la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, ha obrado en ella. Se trata de la Educación Artística con la Música como parte de ella. Pero quisiera aprovechar esta ocasión para defenderla y decir que tiene unas características que la diferencian y destacan de otras materias. Todos sabemos que el sentir interno de cada uno es único y forja nuestro carácter, que a su vez establece nuestros actos. Pues bien, la música contribuye al desarrollo afectivo, sensibiliza y despierta los sentimientos más profundos, influye en nuestro carácter, tiene el poder de modificarlo y de cambiar también nuestras acciones. «La práctica musical, en general, emociona, tranquiliza y equilibra a la persona; llega incluso a eliminar la agresividad y aliviar las tensiones» (Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez, 2014, p. 51). He aquí la importancia de la música en la educación, pues puede modificar actitudes en función de las necesidades de cada alumno para mejorar la calidad de vida.

Todas estas cualidades de la música están estrechamente relacionadas con las aptitudes con las que cada uno nace. Estas aptitudes innatas se verán muy reforzadas



gracias a la música y a su papel de exteriorizar sentimientos y emociones. La música puede con gran facilidad conseguir que el niño sienta y entienda sus capacidades, que tal vez de otra manera nunca podría descubrir.

Así, el maestro de música se convierte en uno de los principales colaboradores en el conocimiento de los valores internos de los alumnos. Llegará a conocer ciertos aspectos que probablemente cualquier otro maestro no conozca, y trabajará conjuntamente con todos ellos para aflorar las aptitudes de los alumnos.

La música es una necesidad para todo ser humano; según el momento en que nos encontremos puede ayudarnos como estimulante o como calmante. La Educación Musical recibida en Educación Primaria de parte de un maestro bien formado puede permitir que el alumno perciba la enseñanza con valores éticos y estéticos que embellecen y humanizan su vida. El niño se sensibilizará y llegará a amar la música. Todo ello contribuirá al desarrollo de sus aptitudes, que, junto a los valores éticos y estéticos adquiridos, podrá culminar en un futuro adulto profesional bien preparado para superar cualquier reto que se le presente.

2. EL CANTO Y SU ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA

La práctica musical presenta varias formas de expresión: el canto, el movimiento y la interpretación musical, siendo el canto la manera natural, innata de expresión, pues la voz es el único y perfecto instrumento musical con el que nacemos y del que disponemos durante nuestra vida como reflejo de nuestro ser. El canto está muy relacionado con la sensibilidad auditiva y por tanto es el mejor medio para iniciar la Educación Musical en Educación Primaria. Además, es necesario aprender a utilizar la voz, porque el saber cantar les permitirá disfrutar más de lo que hacen. «Los niños deben aprender no sólo canciones sino también cómo cantar, la técnica vocal que les permita desarrollar su voz» (Pascual Mejía, 2002, p. 233). Por esta razón, hemos trabajado en esta investigación el canto y su expresión como aptitudes que debe adquirir el niño para ir desarrollando poco a poco sus aptitudes innatas.

Tal como las diferentes metodologías pedagógico-musicales defienden, se puede comenzar trabajando las canciones folklóricas de cada zona o diversidad cultural, y a su vez utilizarlas para el aprendizaje del Lenguaje Musical. En España poseemos un amplio repertorio de canciones populares e infantiles pertenecientes a toda la diversidad cultural existente en nuestro país, que puede servir de inicio a una perfecta educación musical. Con todo, el canto permite la captación del hecho sonoro musical, la captación del sentido estético-musical y la interiorización, entre otras muchas ventajas (Pascual Mejía, 2002, pp. 240-241).

El maestro de música tiene un papel muy importante en la educación vocal de sus alumnos y a veces se encuentra con grandes obstáculos para cumplir con los objetivos establecidos: la disciplina del grupo, la forma de emisión, respiración, impostación, mala postura corporal, problemas de afinación... Muchos de estos problemas tienen su base en la audición de los alumnos; una mala recepción auditiva impide el aprendizaje correcto de la canción.



La finalidad es conseguir que el niño interprete, escuche la música y reaccione con ella. Para conseguirlo, y tal como muchos expertos defienden, pensamos que un acompañamiento rítmico o armónico por parte del profesor mejoraría la atención e interés del niño y su recepción auditiva, lo que a su vez permitiría que se sensibilizase con la canción, la interiorizase y disfrutara con ella mientras la trabaja con el maestro.

Para este acompañamiento, defendemos el piano como instrumento acompañante, por supuesto sin excluir otros instrumentos y sus cualidades. El piano es un instrumento de sonido sutil, cálido e intenso, capaz de influir profundamente en las personas; tiene el don de la sensibilidad, se puede graduar la intensidad y la calidad del sonido y permite expresar todo tipo de sentimientos. Da la posibilidad de que un solo intérprete toque toda una pieza orquestal con 10 dedos y 88 teclas, melodía y armonía interpretados por una sola persona; en él se puede ser solista o acompañante de solistas. Es un instrumento rico y completo, muy apreciado por la sociedad desde que Cristofori lo construyó en 1702 (Cassella, 1993).

González (1974) y Dalcroze (en Bachmann, 1998) defienden el piano como recurso del maestro en el aula para salvar las dificultades de las composiciones del repertorio escolar, y Epelde Larrañaga (2011a, p. 63), después de una investigación realizada en la Universidad de Almería con alumnos de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical, concluye que «para los alumnos de Primaria, el acompañamiento pianístico por parte del maestro les aporta un arropamiento armónico que les permite comprender con más profundidad cada una de las piezas, canciones, danzas..., les mantendrá más atentos y su motivación será mucho mayor».

Todo esto conduce a una necesaria formación instrumental del maestro de música de Educación Primaria. Epelde Larrañaga (2011a, p. 63) asegura que «es necesaria la existencia de una asignatura específica de Piano Básico en las Facultades de Educación para los futuros maestros especialistas en Educación Musical», y Epelde Larrañaga (2011b, p. 46), después de una investigación realizada en la Comunidad Autónoma de Andalucía y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla con una población amplia formada por Maestros de Música de Primaria, alumnos de las Facultades de Educación y profesores de Música de Facultades de Educación de todas las Universidades andaluzas, concluye que «todos los colectivos participantes en la Educación Musical defienden de manera casi unánime la importancia de un instrumento melódico-armónico como el piano en el bagaje cultural de un Maestro para su uso en actividades en Primaria».

3. MARCO LEGISLATIVO

Durante el curso 2014-2015 se implantó la LOMCE en 1.º, 3.º y 5.º de Educación Primaria y en el curso 2015-2016 se ha terminado de implantar en el resto de la etapa. Actualmente, es la LOMCE la ley que regula nuestro Sistema Educativo.

Aunque esta ley intenta eliminar la música como materia obligatoria en las diferentes etapas educativas, pensamos que siempre permanecerá mínimamente como optativa, pues la sociedad reconoce su valor educativo.



El Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dice que la expresión musical «se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas» (RD 1513, p. 43070) con el objetivo de mantener una actitud de búsqueda personal, articulando la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas. Además, defiende la Interpretación y la Creación Musical como parte de la Expresión Musical.

La definición de expresión musical expuesta en el apartado anterior es irrevocable, independientemente de si se lleva a cabo en una asignatura obligatoria u optativa, y la Interpretación y Creación son parte de la expresión musical desde siempre y para siempre, porque la música se compone y se interpreta y no hace falta ser un compositor reconocido para hacerlo.

Siguiendo estas afirmaciones, que consisten en poner en práctica los elementos innatos musicales, es decir, «hacer música», defendemos que el arte musical es un excelente recurso para sensibilizar a nuestros alumnos para que afloren sus ideas, sentimientos y todos los valores y aptitudes propios de cada uno, y así puedan desarrollar todo su potencial.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio vamos a trabajar la canción como una de las manifestaciones que sirven para suscitar sentimientos profundos en cada alumno y que le lleva a amar la música como recurso imprescindible para embellecer su vida y desarrollar sus aptitudes.

El problema que hemos detectado es que a pesar de la Educación Musical que reciben nuestros alumnos en Educación Primaria, éstos no se motivan con la música, no la sienten ni la entienden. Según Bernal (2005, p. 331), «es posible que parte del problema esté en que la escuela se plantea como objetivo prioritario desarrollar las habilidades lecto-escritoras del lenguaje musical dedicándose a ello gran parte del escaso tiempo». Pero por otro lado, el problema reside también en que la expresión musical no se lleva a cabo adecuadamente. Tal vez sea necesario el apoyo de un acompañamiento armónico a través de un instrumento melódico-armónico como el piano o teclado para conseguir que el niño sienta la canción que interpreta. Ante este problema, decidimos hacer una investigación sobre las ventajas o desventajas que aporta el acompañamiento de canciones con piano.

Las preguntas que nos planteamos son las siguientes: ¿podría un instrumento como el piano o teclado ser el recurso que un maestro necesita para sensibilizar al alumno con la música que trabaja en el aula? El acompañamiento instrumental de una canción en el aula por parte del maestro, ¿facilitaría a los alumnos el entendimiento de la canción? ¿Conseguirían los alumnos amar la música que trabajan y alcanzar la cultura musical que se exige entre los objetivos de la Educación Primaria?



Elegimos un colegio al azar en la Ciudad Autónoma de Melilla, y con los permisos correspondientes intervinimos en el Colegio Concertado de Educación Primaria «Enrique Soler». Dentro del colegio contamos con la colaboración de los maestros de música y tutores de cada clase, a quienes, antes de nada, se les pidió consejo en cuanto a los grupos a elegir; buscábamos grupos homogéneos en calidad y resultados académicos. Así, elegimos 5.ºA y 5.ºB, 6.ºC y 6.ºD. Se decidió elegir un grupo control y otro experimental de cada curso, es decir, 5.ºA se trabajó sin piano y 5.ºB con piano; 6.ºC sin piano y 6.ºD con piano.

A la hora de elegir la canción, perseguíamos la máxima calidad de interpretación y el nulo entorpecimiento de la dinámica y la consecución de los contenidos exigidos en dichos grupos. Para ello, elegimos una única canción que fuera muy sencilla y pegadiza, y que su aprendizaje no supusiera para el alumno el abandono de otras tareas. La canción elegida fue *Cuando me recorta el pelo* (ver ANEXO), de Calvo (música) y Berdiales (letra), una canción rápida y alegre, bastante pegadiza y con distancias interválicas que pueden deparar alguna dificultad en su afinación. Contiene, además, semicorcheas en el estribillo, que en un principio coaccionan al alumno, pero que al interpretarlas no suponen mucha dificultad.

Se pidió a los maestros de música que trabajasen la canción con sus alumnos durante dos semanas, es decir, 4 sesiones de 50 minutos de duración cada una, en 5.ºA y 6.ºC sin utilizar el piano y en 5.ºB y 6.ºD con el acompañamiento pianístico. Solamente se les pidió que hicieran un acompañamiento armónico sin tocar la melodía, pero se les dio libertad para decidir sobre el mismo. Se les dijo que siguieran la metodología utilizada habitualmente para la misma finalidad, con la única diferencia del acompañamiento de piano en las aulas 5.ºB y 6.ºD. La tercera semana se presentarían los evaluadores y cada niño debía interpretar su canción de manera individual, con piano o sin piano, tal como cada uno lo había trabajado.

Los evaluadores fueron cuatro alumnas de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla que cursaban la Especialidad de Maestro en Educación Musical. Se entregó a cada una de ellas una ficha de medición por alumno para recoger información y evaluar cada interpretación.

Los objetivos que se persiguieron fueron:

1. Demostrar que el acompañamiento de la canción con piano facilita la expresión, sensibilidad y carácter de la pieza.
2. Comprobar que el acompañamiento de la canción con piano favorece la afinación del alumno.
3. Verificar que el acompañamiento de la canción con piano facilita la musicalización del alumno, su culturización musical, y el goce, disfrute y sensibilización por la música.
4. Reconocer que el piano es un recurso didáctico excelente para acompañar armónica, melódica y rítmicamente canciones escolares.

Las hipótesis planteadas son:

1. El acompañamiento de la canción con piano favorece la afinación, expresión, sensibilidad y carácter de una canción escolar.
2. El piano es un instrumento melódico-armónico que facilita la musicalización del alumno, su culturización musical, y el goce, disfrute y sensibilización por la música.
3. El piano es un recurso didáctico excelente para acompañar armónica, melódica y rítmicamente canciones escolares.

La población la constituyen todos los alumnos de Educación Primaria, mientras que la muestra estuvo formada por los alumnos matriculados en las clases de 5.ºA, 5.ºB, 6.ºC y 6.ºD del Colegio «Enrique Soler» de Melilla que asistieron a clase los días de la evaluación. Concretamente fueron 22 alumnos en 5.ºA y otros 22 en 5.ºB; 19 alumnos en 6.ºC y 24 en 6.ºD. Son niños y niñas de 11 y 12 años de edad.

El instrumento de recogida de datos, es decir, las fichas de medición, fueron analizadas con el programa estadístico SPSS. 20.

4.2. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Una vez finalizado el análisis de datos, pasamos a ver los resultados incluyendo las discusiones que se derivan de ellos.

La interpretación vocal de la canción *Cuando me recorta el pelo* ha supuesto un reto para la mayoría de los alumnos. Aunque las calificaciones de los cuatro expertos hayan sido por lo general positivas, el tempo de la pieza, los intervalos entre unas notas y otras y la altura, entre otros elementos, han provocado cierto nerviosismo en su interpretación.

Atendiendo a los cuatro grupos en general, vemos que el elemento de la «Letra» es el mejor evaluado con una media de 9,1466, seguido de la interpretación de las semicorcheas de la partitura, que no ha supuesto ningún problema para los alumnos ($M = 9,0862$). Esto significa que la letra es el apartado de la canción que mejor y con más facilidad aprenden y las semicorcheas acompañadas de una letra pegadiza han supuesto un reto divertido que han superado con facilidad. En el otro extremo de la evaluación, nos encontramos con los elementos de la expresión y la afinación ($M = 6,7155$ y $M = 6,8420$, respectivamente), que han llegado a ser un problema más acuciado. Esta observación nos lleva a plantear un problema: los estudiantes, al escuchar o interpretar una canción, prestan atención a la letra y a lo que ellos consideran un reto, como puede ser la interpretación de algo rápido en cuanto a velocidad. Sin embargo, la afinación o la expresión que se merece una pieza musical simplemente por el hecho de tratarse de Música no lo logran realizar con la suficiente calidad (tabla 1).



TABLA I. DESCRIPTIVOS DE LOS CUATRO GRUPOS

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS							
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	
	Estadís.	Estadís.	Estadís.	Estadís.	Estadís.	Error típ.	Estadís.
Curso	87	1	1	2	1,49	,054	,503
Grupo	87	3	1	4	2,52	,123	1,150
Expresión	87	6,25	3,75	10,00	6,7155	,13062	1,21830
Afinación	87	6,00	4,00	10,00	6,8420	,16493	1,53833
Altura	87	7,00	3,00	10,00	7,6092	,15860	1,47936
Medida	87	6,00	4,00	10,00	7,9224	,16099	1,50160
Ritmo	87	5,75	4,25	10,00	8,0431	,16694	1,55715
Calificación	87	5,43	4,47	9,90	8,0626	,12816	1,19543
Anacrusa	87	7,00	3,00	10,00	8,1667	,20631	1,92432
Equivocaciones	87	6,00	4,00	10,00	8,2069	,12692	1,18383
Melodía	87	6,00	4,00	10,00	8,3190	,13829	1,28988
Atrancarse	87	5,25	4,75	10,00	8,6552	,15014	1,40040
Semicorcheas	87	4,75	5,25	10,00	9,0862	,12610	1,17621
Letra	87	5,25	4,75	10,00	9,1466	,13153	1,22685
N válido (según lista)	87						

Antes de comenzar con la exposición de los resultados, quisiera aclarar que las calificaciones que más en cuenta tendremos serán las comprendidas entre 8 y 10. Consideramos que es obvio que haya calificaciones inferiores en todos los grupos y seguro que es por razones diferentes, ajenas muchas veces al acompañamiento o no acompañamiento del piano, pero pensamos que en los altos resultados es donde se estima la calidad de la interpretación, donde los errores mecánicos quedan desapercibidos y, por tanto, donde se puede observar si el piano ha supuesto una ventaja o por el contrario una desventaja para los estudiantes.

En la tabla 2 de correspondencias, podemos observar que en el grupo 5.ºA (sin piano) hay 16 alumnos con una calificación de 8 o superior, pero en 5.ºB (con piano) tenemos 19 estudiantes con ese mismo resultado. En sexto curso, sin embargo, los resultados son opuestos; hay más alumnos, 11 concretamente, con notas superiores a 8 en el grupo 6.ºC (sin piano), mientras que en el grupo 6.ºD (con piano) hay solo 9.

TABLA II. CALIFICACIÓN

TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Calificación										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	1	5	13	3	0	22
5.ºB	0	0	0	0	0	3	0	9	10	0	22
6.ºC	0	0	0	0	2	3	3	8	3	0	19
6.ºD	0	0	0	1	3	3	8	6	3	0	24
Margen activo	0	0	0	1	5	10	16	36	19	0	87

En la correspondencia entre «grupos» y el parámetro «Afinación» (tabla 3), vemos que las calificaciones superiores, es decir entre 8 y 10, se obtienen en los grupos 5.ºB y 6.ºD, es decir, en los grupos en los que se ha trabajado con piano. Aun siendo la «Afinación» uno de los parámetros peor evaluados podemos decir que destaca el curso 5.ºB porque hay 6 alumnos con calificaciones entre 9 y 10, mientras que con la misma calificación hay solo dos estudiantes en 5.ºA (grupo trabajado sin piano). Ocurre lo mismo en sexto curso, pues hay tres alumnos con calificaciones entre 9 y 10 en 6.ºD (con piano) mientras la misma calificación la obtiene solo un estudiante en 6.ºC (sin piano).

TABLA III. AFINACIÓN										
TABLA DE CORRESPONDENCIAS										
Grupo	Afinación									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.ºA	0	0	0	1	3	8	6	2	2	0
5.ºB	0	0	0	2	5	2	4	3	6	0
6.ºC	0	0	0	1	7	4	3	2	1	1
6.ºD	0	0	0	4	4	7	3	3	3	0
Margen activo	0	0	0	8	19	21	16	10	12	1

El parámetro «Medida» nos ofrece resultados contradictorios en ambos cursos. Por un lado destaca el grupo 5.ºB (con piano) con 13 estudiantes con calificaciones comprendidas entre 9 y 10, y 3 estudiantes con calificación de 10, a diferencia de 5.ºA (sin piano), donde solo tres estudiantes han obtenido notas entre 9 y 10 y un solo estudiante tiene la calificación de 10. Sin embargo, en 6.º curso obtenemos resultados opuestos a los de 5.º. Hay 10 alumnos de 6.ºC (sin piano) que obtienen las mejores calificaciones, en comparación con los 7 de 6.ºD (con piano) (tabla 4).

TABLA IV. MEDIDA											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Medida										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	1	1	9	7	3	1	22
5.ºB	0	0	0	0	3	0	1	2	13	3	22
6.ºC	0	0	0	1	1	5	2	6	3	1	19
6.ºD	0	0	0	2	3	2	10	4	1	2	24
Margen activo	0	0	0	3	8	8	22	19	20	7	87

Con el parámetro del «Ritmo» nos ocurre lo mismo que con la medida. En 5.º curso, las diferencias entre el grupo trabajado con piano, 5.ºB, y el grupo trabajado sin piano, 5.ºA, son muy significativas. Hay 17 alumnos en 5.ºB con calificaciones superiores a 9, mientras que esto ocurre solo con 6 estudiantes en 5.ºA. Sin embargo, en 6.º los datos son opuestos a los de 5.º, y podemos decir que entre los dos grupos de 6.º no hay diferencias entre trabajar con un instrumento melódico-armónico o no hacerlo (tabla 5).



TABLA V. RITMO											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Ritmo										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	1	0	0	5	10	4	2	22
5.ºB	0	0	0	0	3	0	1	1	11	6	22
6.ºC	0	0	0	0	1	5	3	6	3	1	19
6.ºD	0	0	0	3	3	3	6	5	2	2	24
Margen activo	0	0	0	4	7	8	15	22	20	11	87

El parámetro de las «Semicorcheas» no nos proporciona diferencias significativas entre los grupos trabajados con piano o sin él. En el grupo 5.ºA (sin piano) los 22 alumnos examinados han obtenido resultados entre 8 y 10, mientras que en 5.ºB (con piano) son 19. En 6.ºC (sin piano) son 14 los estudiantes con calificaciones entre 8 y 10 mientras que en 6.ºD (con piano) son 16 (tabla 6).

TABLA VI. SEMICORCHEAS											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Semicorcheas										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	0	0	1	9	12	22
5.ºB	0	0	0	0	0	2	1	0	5	14	22
6.ºC	0	0	0	0	0	2	3	1	10	3	19
6.ºD	0	0	0	0	2	1	5	10	6	0	24
Margen activo	0	0	0	0	2	5	9	12	30	29	87

En la tabla 7 podemos observar que el conocimiento que poseen sobre la melodía la demuestran mejor en el curso de 5.ºB siendo acompañados por el piano, puesto que hay 17 personas que han obtenido una puntuación de 9 o superior, frente a 8 personas en 5.ºA (sin piano), aunque debemos tener también en cuenta las 8 personas con una nota entre 8 y 9 en 5.ºA. Sin embargo, entre los grupos de 6.º curso apenas hay diferencias significativas en lo relacionado con la interpretación de la melodía, bien sea con acompañamiento o sin él.

TABLA VII. MELODÍA											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Atrancarse										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	1	0	6	11	4	22
5.ºB	0	0	0	0	1	1	2	2	10	6	22
6.ºC	0	0	0	0	2	1	2	2	8	4	19
6.ºD	0	0	0	2	2	1	6	6	6	1	24
Margen activo	0	0	0	2	5	4	10	16	35	15	87

En el parámetro de «Atrancarse» haciendo alusión a ralentizar por dificultades e incluso pararse mientras interpretan la canción, vemos por los datos que obtenemos que ha ocurrido más veces siendo acompañados que sin serlo. Las calificaciones son ligeramente inferiores en las clases de 5.ºB y 6.ºD (ambas con piano) que en 5.ºA y 6.ºC (ambas sin piano). Entendemos que con el acompañamiento de piano los alumnos se equivocan más (tabla 8).

TABLA VIII. ATRANCARSE											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Melodía										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	0	6	8	7	1	22
5.ºB	0	0	0	0	0	1	3	1	17	0	22
6.ºC	0	0	0	0	1	1	7	3	4	3	19
6.ºD	0	0	0	1	2	4	9	4	2	2	24
Margen activo	0	0	0	1	3	6	25	16	30	6	87

El conocimiento de la letra es el parámetro mejor puntuado por los evaluadores, pero no vemos diferencias significativas entre si se les arropa con un acompañamiento instrumental o no, tal como podemos ver en la tabla 9.

TABLA IX. LETRA											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Letra										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	0	0	1	14	7	22
5.ºB	0	0	0	0	0	1	2	1	5	13	22
6.ºC	0	0	0	0	2	0	3	0	5	9	19
6.ºD	0	0	0	1	2	0	3	5	9	4	24
Margen activo	0	0	0	1	4	1	8	7	33	33	87

Aunque no hay diferencias muy significativas, existe una mayor disposición a equivocarse si van acompañados de piano que si cantan a capela, refiriéndose a equivocaciones en la letra, en las repeticiones... pero sin llegar ni a ralentizar ni a pararse, que es lo que lo diferencia del apartado de «atrancarse». En la tabla 10 observamos en el grupo 5.ºA (sin piano) más alumnos con calificación de 8 o superior, es decir, que se han equivocado menos. Entre 6.ºC y 6.ºD las diferencias son inapreciables.



TABLA X. EQUIVOCACIONES

TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Equivocaciones										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	0	0	2	16	4	0	22
5.ºB	0	0	0	0	0	3	0	7	11	1	22
6.ºC	0	0	0	1	0	2	2	11	3	0	19
6.ºD	0	0	0	2	1	2	6	7	6	0	24
Margen activo	0	0	0	3	1	7	10	41	24	1	87

El parámetro de la «Anacrusa» no revela una diferencia significativa. Vemos que en 5.ºB (con piano) hay 21 alumnos que han obtenido una calificación de 8 o superior en su realización, frente a los 16 de la clase de 5.ºA (sin piano). En 6.º curso, sin embargo, hay 9 alumnos en 6.ºD (con piano) y 12 alumnos en 6.ºC (sin piano) que obtienen ese mismo resultado (tabla 11).

TABLA XI. ANACRUSA

TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Anacrusa										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	0	3	2	1	2	8	6	22
5.ºB	0	0	0	0	0	0	1	4	14	3	22
6.ºC	0	0	4	1	1	1	0	2	9	1	19
6.ºD	0	0	0	2	2	5	6	3	3	3	24
Margen activo	0	0	4	3	6	8	8	11	34	13	87

Para cumplir con los signos de repetición reflejados en la partitura, es necesario volver al principio y repetir toda la pieza. La dificultad estriba en comenzar por segunda y tercera vez la pieza en la altura de sonido correspondiente, es decir, la misma con la que se comenzó la primera vez. Con nuestros datos obtenemos claramente que en los grupos en los que se ha utilizado el piano para acompañar la canción, son muchos más los alumnos que han conseguido el objetivo pretendido. Han obtenido una calificación de 8 o superior, 17 alumnos en 5.ºB y 11 en 6.ºD (con piano en ambos grupos), frente a los 8 alumnos en 5.ºA y 6 en 6.ºC (ambos sin piano). El mantenimiento de la altura del sonido en toda la pieza musical durante el canto es un parámetro importante que se ve claramente favorecido con el acompañamiento del piano (tabla 12).



TABLA XII. ALTURA											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Altura										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	1	1	5	7	6	2	0	22
5.ºB	0	0	0	0	0	1	4	8	8	1	22
6.ºC	0	0	1	0	3	4	5	4	1	1	19
6.ºD	0	0	0	2	3	3	5	5	6	0	24
Margen activo	0	0	1	3	7	13	21	23	17	2	87

También en el caso de la «Expresión» vemos que hay más alumnos que obtienen mejores calificaciones siendo acompañados por piano. Obtienen calificaciones de 8 o superiores, 7 alumnos en 5.ºB y 4 en 6.ºD (ambos grupos con piano), frente a ningún alumno en 5.ºA y 3 en 6.ºC (sin piano en ambos grupos) (tabla 13).

TABLA XIII. EXPRESIÓN											
TABLA DE CORRESPONDENCIAS											
Grupo	Expresión										Margen activo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.ºA	0	0	0	1	4	14	3	0	0	0	22
5.ºB	0	0	1	0	1	7	6	5	1	1	22
6.ºC	0	0	0	1	4	7	4	2	1	0	19
6.ºD	0	0	0	3	4	8	5	2	2	0	24
Margen activo	0	0	1	5	13	36	18	9	4	1	87

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha intentado analizar la importancia del acompañamiento de canciones en clase de Primaria para el incremento de la musicalidad del niño y su aprendizaje musical, en vistas a una formación íntegra que le permita conocer mejor sus capacidades y aptitudes innatas. Este trabajo es un estudio pequeño realizado con una sola canción como instrumento, solo en 4 sesiones de aprendizaje y dos más de evaluación y en un solo colegio de la Ciudad de Melilla y por tanto consideramos que las conclusiones que se anotan a continuación no son concluyentes ni extensibles a más colegios. Por tanto, con este trabajo abrimos una línea de investigación, una continuación que nos haga ver verdaderamente la importancia del acompañamiento pianístico de canciones de Primaria.

Aunque pensábamos que la utilización del piano, como acompañante de una canción, ayudaría sustancialmente a la culturización y sensibilización musical de los alumnos de Primaria incluso haciendo el estudio en un solo colegio, hemos



obtenido resultados que nos llevan a decir que el acompañamiento de piano en canciones infantiles en este concreto colegio no ha supuesto la diferencia exitosa que esperábamos obtener. Los únicos parámetros que nos revelan éxito en la utilización del piano como acompañante de una canción son la afinación, la altura y la expresión. Podríamos decir que estos tres parámetros son mejorados con el acompañamiento. Sin embargo, los demás revelan mejoría en 5.º curso, y empeoramiento en 6.º, a excepción de la posibilidad de equivocarse o atrancarse, que aumenta en ambos cursos con el acompañamiento pianístico.

Analizando estos tres parámetros que mejoran con el acompañamiento, nos damos cuenta de que en este colegio en concreto el porcentaje de alumnos que supera la afinación con una calificación superior a 8 es de un 40% y 25% respectivamente en el 5.º y 6.º cursos trabajados con piano, frente a un 18% y 19% respectivamente en 5.º y 6.º trabajados sin piano. Pero la alarma salta al ver el escaso número de niños que superan la prueba de la afinación, que, aunque es mayor con el acompañamiento pianístico, sigue siendo un número preocupantemente bajo.

El parámetro de la expresión también revela resultados muy preocupantes. El porcentaje de alumnos que supera la prueba de la expresión con una calificación superior a 8 es de un 31% y 16% respectivamente en 5.º y 6.º cursos trabajados con piano, frente al 0% y 15% respectivamente en 5.º y 6.º cursos trabajados sin piano.

El parámetro de la altura nos ofrece mejores resultados que el de la afinación y expresión, pero tampoco son los esperados en estos cursos elevados de Primaria. El porcentaje de alumnos que supera la prueba de la altura del sonido con una calificación superior a 8 es de 77% y 45% respectivamente en 5.º y 6.º cursos trabajados con piano, frente al 36% y 31% respectivamente en 5.º y 6.º cursos trabajados sin piano.

Aunque es un dato satisfactorio que el acompañamiento pianístico mejora estos tres parámetros, es sin embargo alarmante ver que solo un grupo muy reducido de niños y niñas de los cursos más superiores de la etapa de Educación Primaria son capaces de afinar una canción y expresarse musicalmente.

En muchos casos, el piano coacciona al alumno, sobre todo si no está acostumbrado a escuchar un acompañamiento mientras él mismo canta, siente cierta presión por hacerlo bien, obteniendo así resultados negativos. Tengamos en cuenta que en su estudio personal, muy pocos alumnos cuentan con algún instrumento melódico-armónico, y aún hay menos niños que tengan a alguien que les realice ese acompañamiento. Su práctica con acompañamiento se reduce al colegio y si una interpretación individual, ya de por sí, provoca cierto nerviosismo, el acompañamiento instrumental acrecentará ese estado de alteración. Todas estas razones provocan un deterioro en la coordinación métrica de la pieza, que llevará automáticamente a la pérdida del ritmo y como consecuencia a atrancarse y equivocarse.

La expresividad, musicalidad y sentimiento que la música exige no son trabajados en los Centros Escolares. No estamos preparando a los alumnos en y para la música, no se les está sensibilizando en este arte inmaterial, no se les transmite la belleza que esconde y por tanto no lo entienden ni pueden sentirlo. La forma de enseñanza empleada no lleva a los alumnos a alcanzar una cultura musical, que consiste en apreciar, sentir y amar la música. Les enseñamos, tal vez, la mecánica musical, los tecnicismos que, aunque necesarios, son solo un medio para hacer música, no



son el fin donde acaba su estudio. Todo esto se refleja de manera clara en el canto del alumno, y es lo que lleva a los deplorables resultados obtenidos.

Esperamos que esta investigación sirva de referencia para que muchos maestros utilicen el piano o el teclado en sus clases con la finalidad de mejorar la afinación, la altura y la expresión musical del alumno. Estamos seguros de que esta técnica de trabajo acarrea la sensibilización del alumno en la música, su entendimiento y por tanto su cultura musical y general, lo que a su vez contribuye en el conocimiento de sus aptitudes innatas que le llevarán a convertirse en un profesional preparado para todos los retos que la vida le presente.

Recibido: noviembre 2014

Aceptado enero 2015

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMANN, M.L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2005). «Creatividad y educación musical. Aportaciones del estudio realizado en diferentes centros andaluces». En A. Gervilla, y J. Bernal, (eds.), *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales* (pp. 331-344). Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- BERNAL, J., EPELDE, A., GALLARDO, M.A. y RODRÍGUEZ, A. (2014). «La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Diseño y validación de un cuestionario para analizar la interacción de música e inglés en el aula de Primaria». *Eufonía*, 60, 50-59.
- CASELLA, A. (1993). *El piano*. Buenos Aires: Ricordi Americana, SAEC.
- EPELDE LARRAÑAGA, A. (2011a). «Estudio piloto sobre la importancia del piano en las clases de Educación Primaria, dentro del marco de EEES». *Currículum*, 24, 55-66.
- (2011b). «Importancia del teclado como recurso para el maestro de Música: estudio cualitativo-cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla». *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 33-47.
- GONZÁLEZ, M.E. (1974). *Didáctica de la Música*. Buenos Aires: Kapelusz, S.A.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* de 4 de mayo.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE* de 8 de diciembre de 2006, pp. 43070-43075.
- (2007). Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. *BOE* de 20 de julio de 2007, pp. 31487-31566.
- PASCUAL MEJÍA, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación, S.A.



ANEXO

PARTITURA 'CUANDO ME RECORTA EL PELO'

Cuando me recorta el pelo

Música: M^a Luisa Caívo

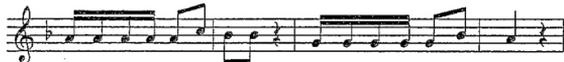
Letra: G. Berdiales



Cuan-do me re-cor-tajé pe-lo la ti - je-ra de ma - má, va di -



cien-doen su re - vue-lo chi - qui, chi - qui, chi - qui - chá.



Chi - qui, chi - qui - chá,



chi - qui, chi - qui, chi - qui, chi - qui, la ti - je - ra de ma - má.

1. Cuando me recorta el pelo

la tijera de mamá,
va diciendo en su revuelo,
chiqui, chiqui, chiquichá,
Chiqui, chiqui, chiqui, chiqui,
chiqui, chiqui, chiquichá,
chiqui, chiqui, chiqui, chiqui,
la tijera de mamá.

2. Aletea, viene y va
la tijera de mamá,
y a mi oído cuchichea,
chiqui, chiqui, chiquichá.
Chiqui, chiqui...

3. Cuando el pelo me recorta
la tijera de mamá,
charla más de lo que corta,
chiqui, chiqui, chiquichá.
Chiqui, chiqui...

Se ha añadido el estribillo: Chiqui, chiqui, etc.,
que no aparece en el original.