

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA PROMOVER HABILIDADES MUSICALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

José Antonio López-González ¹

Resumen: La mayoría de las universidades españolas no exige conocimientos musicales para su ingreso a los estudiantes universitarios de Grado en Educación Primaria que optan por la Mención en Música. Este hecho plantea un dilema para la práctica docente de las asignaturas de música, en las que se debe instruir en materia musical. La forma musical más frequentada en el grado de primaria son las canciones, herramienta musical de enormes recursos educativos. Aquí se presenta una propuesta de acción-investigación de corte constructivista cuyo fin es capacitar musicalmente desde un enfoque práctico al estudiantado a través de las canciones, este modelo formativo se ha contrapuesto a otro que no pretende expresamente instruir en aspectos musicales, más lúdico y basado en procedimientos de repetición e imitación. Se ha utilizado un grupo control y otro experimental, tres jueces expertos han evaluado la interpretación de canciones por medio de una rúbrica analítica antes y después de la intervención. Se procedió a estimar el coeficiente de acuerdo w de Kendall y se analizaron los datos con la prueba t de student. Se obtuvo una mejora significativa con relación al grupo control en las variables ritmo, calidad vocal y dinámica. En menor medida hubo cambios en las variables afinación y dicción.

Palabras-clave: Educación musical, canciones, intervención, pedagogía.

DIDACTIC STRATEGIES TO PROMOTE MUSICAL SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS OF BACHELOR IN PRIMARY EDUCATION

Abstract: Most Spanish universities do not require musical knowledge for the admission of students in the Bachelor's Degree in Primary Education who choose Music as their specialisation. This fact poses a dilemma for the teaching practice of music subjects, in which musical instruction is required. The most frequented musical form in the primary grade is songs, a musical tool of enormous educational resources. Here we present a constructivist action-research proposal whose purpose is to train students musically from a practical approach through songs. This formative model has been contrasted with another one that does not expressly intend to instruct in musical aspects, which is

¹ Profesor titular de piano y pianista acompañante en el real Conservatorio de Almería (España) Profesor de pedagogía en la Universidad de Almería. Director de coro y orquesta. E-mail de contacto: jlg595@ual.es

more playful and based on repetition and imitation procedures. A control group and an experimental group were used, and three expert judges evaluated the interpretation of songs by means of an analytical rubric before and after the intervention. The Kendall's w coefficient of agreement was estimated and the data were analyzed with the Student's t -test. A significant improvement was obtained in relation to the control group in the variables rhythm, vocal quality and dynamics. To a lesser extent there were changes in the variables intonation and diction.

Key words: Music education, songs, intervention, Pedagogy

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA PROMOVER HABILIDADES MUSICAIS EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: A maioria das universidades espanholas não exige conhecimento musical para o ingresso de estudantes de Pedagogia que optam por um currículo de habilitação em música. Esse fato representa um dilema para a prática docente das disciplinas de música, nas quais a música deve ser ensinada. A forma musical mais utilizada no ensino fundamental são as canções, uma ferramenta musical com enormes recursos educacionais. Apresentamos aqui uma proposta de pesquisa-ação de caráter construtivista cujo objetivo é proporcionar aos alunos um treinamento musical prático por meio de canções. Esse modelo de treinamento foi contrastado com outro que não visa expressamente ao ensino de aspectos musicais, mais lúdico e baseado em procedimentos de repetição e imitação. Foram utilizados um grupo de controle e um grupo experimental, e três juízes especialistas avaliaram a interpretação das músicas por meio de uma rubrica analítica antes e depois da intervenção. O coeficiente de concordância w de Kendall foi estimado e os dados foram analisados com o teste t de Student. Foi obtida uma melhora significativa em relação ao grupo de controle nas variáveis ritmo, qualidade vocal e dinâmica. Em menor grau, houve mudanças nas variáveis entonação e dicção.

Palavras-chave: Educação musical, canções, Pedagogia, intervenção.

1. Introducción

En el grado de educación primaria la normativa prescrita por el ministerio de cultura a través de la Orden ECI/3857/2007 habilita para ejercer la docencia en escuelas. En el itinerario de estos estudios universitarios se estable la posibilidad de cursar asignaturas de música para la consecución de “Mención” en música. Esta nomenclatura hace alusión a una cualificación que otorga un grado de especialización académica para el desempeño docente en el ámbito musical. Como veremos más adelante, esta cualificación es más que discutible, por ejemplo, los créditos destinados a la formación musical se redujeron en algunos casos casi a la mitad con respecto al anterior plan de estudios, determinándose 30 sobre los 60 ECTS anteriores, lo que resulta insuficiente (Pérez-Eizaguirre et al., 2024)

El desarrollo formativo se complica más aún si se tiene en cuenta que los requisitos de ingreso en gran número de universidades son inexistentes (Botella, 2013), se ha señalado que un 72 % de estudiantes que cursan estos estudios de mención en música, no tienen ninguna formación musical previa. Resulta destacable

comprobar como el lenguaje musical que es la alfabetización y base del conocimiento musical no está presente como asignatura obligatoria en el itinerario de mención en música (Berrón, 2021).

Se ha señalado como en los itinerarios de universidades españolas se ofrece muy escaso tiempo a la enseñanza del lenguaje musical, comparado con el itinerario de los estudios de conservatorio en el grado elemental de música, los estudiantes disponen de cuatro años de lenguaje musical, más otros dos años en el grado profesional. Suman seis años de formación para la asignatura de lenguaje musical para alcanzar la capacidad de leer partituras, cantarlas y comprender su estructura compositiva. Si bien, la finalidad del grado de primaria con mención en música no es la de formar instrumentistas profesionales o intérpretes, se ha señalado la necesidad de instruir a los estudiantes futuros maestros de música en al menos los rudimentos básicos de la ciencia musical (Carrillo, 2015; López et al., 2017).

Las etapas de formación de un futuro especialista en música repercutirán en su labor, ya que una sólida formación musical es una garantía para desempeñar con éxito el ejercicio docente. Si un docente no posee una consolidada educación musical ¿cómo adoptar criterios didácticos para la selección de canciones?, ¿cómo reconoce que una canción sea más compleja que otra?, ¿cómo categorizar las dificultades vocales contenidas en las canciones?, ¿cómo determinar si ciertas tesituras son o no apropiadas para los estudiantes?, ¿qué estrategias utilizar para solucionar dificultades de aprendizaje musical?, ¿cómo prevenir malos hábitos vocales?, estas son solo algunas de las cuestiones a responder y para ello es necesario alcanzar una completa formación musical. (Hallam et al., 2009; Abdalla et al., 2024).

Por otra parte, las canciones son una valiosa herramienta didáctica y frecuente en el currículum de mención de música, sin embargo, se ha señalado que generalmente se insta a cantar directamente al alumnado sin instrucciones previas referentes a la posición corporal, la concentración auditiva, la articulación del texto, la rítmica o conceptos básicos del aparato fonador (Hernández y Martín, 2010). El futuro docente debe conocer recursos de análisis musical que permitan diferenciar y graduar los elementos constructivos de las canciones en el aula. Por otro lado, la importancia del canto en la educación musical es palmaria, los principales pedagogos han insistido en ello (Willems, 1976). Puesto que la canción infantil es el principal vehículo de la educación en el grado de primaria, resulta convincente la idea de instruir o iniciar al alumnado en el lenguaje musical a través de estas piezas vocales, muchas de ellas provenientes del cancionero popular o infantil (Ruiz et al., 2015).

Aunque las canciones pueden canalizar múltiples vías de acción pedagogía extramusicales como la afectivo-social, cultural, expresión corporal, literaria o narrativa, entre otras. El centro neurálgico que da forma musical a una canción son las relaciones motivico/temáticas de los sonidos y su organización rítmica y armónica, ¿no sería conveniente que los futuros maestros especialistas en música

tuvieran una formación básica en la gramática musical de una canción? Algunos estudios han mostrado la pertinencia de conocer los diferentes elementos constructivos de una canción, como por ejemplo la tonalidad, el ámbito melódico, las frases, los intervalos, las alteraciones accidentales, los compases, las figuras rítmicas más sencillas, las estructuras de las frases, etc. y esto sería solo lo concerniente a la línea melodía, ya que otro elemento musical de suma importancia es el acompañamiento rítmico-armónico (de la Vega, 2015).

Por otra parte, el canto es la forma más natural de hacer música ya que facilita el aprendizaje de los sistemas de notación musical. Los principales pedagogos y compositores han visto en la canción, ya sea infantil o tradicional la mejor forma de introducirse en la práctica musical. El potencial educativo de las canciones ha constituido un sencillo medio para estimular el ritmo, la expresión vocal, la relajación y el movimiento corporal, el habla o dicción (López, 2010). Por otro lado, el uso de las canciones no solo incide en la educación musical de los estudiantes, sino que vertebría en un caleidoscopio de atributos humanistas como el desarrollo psicológico y social, la cognición, la memoria, la lectura, la creatividad o la comprensión estética (Willems, 2011). La práctica del canto coral es sin duda una actividad musical de profundo calado en las personas que lo desarrollan, múltiples estudios han avalado sus enormes beneficios, que van más allá de los estrictamente musicales. Por señalar solo algunos, el canto coral estimula la concentración, el ritmo cardíaco, la circulación sanguínea, el bienestar, contribuye a la sociabilización etc. (Hallam, 2010; Pérez-Aldeguer, 2014). En cuanto al aprendizaje musical que reporta el canto coral en las personas que lo practican es notorio (Ocaña et al., 2022).

Zoltán Kodály (1882-1967) destacado pedagogo húngaro elabora un vasto método de educación musical basado principalmente en el uso de canciones populares que asocia directamente a la lengua materna. Dedicó gran parte de su vida a la recopilación y estudio del repertorio folclórico de su país y entornos cercanos. Su sistema de aprendizaje de intervalos es sumamente cuidadoso, presentado en primer lugar a los niños la tercera menor, sol/mi como el intervalo más sencillo. Kodály también introdujo la gestualidad o fononimia, relación de un gesto de mano con las notas musicales. Otros métodos como el del alemán Carl Orff (1885-1982) otorga prioridad al ritmo, la danza, la palabra y la percusión corporal, aunque sustentándose siempre en las canciones populares y tradicionales (Houlihan & Tacka, 2008; Cary, 2012). Igualmente, el sistema de aprendizaje de Edgar Willems (1890-1978) otorga un lugar privilegiado a las canciones y la voz como material original para desarrollar armoniosamente todas las facetas y potencialidades humanas.

El método de Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) también se basa en la rítmica, el movimiento como expresión, solfeo e improvisación. La capacidad de matizar o dinamizar la interpretación musical también es un factor importante en su sistema. En las metodologías activas de estos pedagogos de referencia indiscutible,

las clases suelen ser grupales ya que así se potencia el aprendizaje por imitación de otros, la sociabilización y la práctica de conjunto.

Los métodos de aprendizaje activos de estos pedagogos y otras personalidades de la pedagogía musical comparten la idea de que el aprendizaje musical desarrolla aspectos y valores holísticos del ser humano, entendido este como una totalidad psicológica, espiritual, afectiva, social e intelectual. Otro aspecto en común de la pedagogía moderna es que la transmisión de conocimientos y el aprendizaje es eminentemente práctico y el concepto o definición se sitúa con posterioridad a la práctica, de esta forma los conocimientos y capacidades se adquieren y referencian a través de las propias experiencias (Dalcroze, 2023).

2. Metodología

2.1. Procedimiento e Instrumentos

El objetivo del estudio es analizar en un grupo experimental la efectividad de una intervención pedagógica basada en la epistemología de la educación musical y más concretamente en la formación vocal, la intervención tiene como finalidad aumentar y mejorar las capacidades musicales en el ámbito vocal de la interpretación de canciones infantiles. Frente a este modelo pedagógico, el grupo control ha tenido un aprendizaje basado en estrategias sencillas de repetición e imitación.

El trabajo tiene un diseño cuasiexperimental que se desarrolló durante el primer cuatrimestre del tercer curso universitario de grado de educación primaria con mención en música, en la asignatura de didáctica de la educación musical. Para garantizar la validez interna del estudio se utilizó un grupo de control y otro experimental. Inicialmente, al comienzo del primer cuatrimestre se llevó a cabo una evaluación o pretest consistente en la interpretación de dos canciones infantiles. Los grupos control y experimental se dividieron en subgrupos de no más de cuatro estudiantes, para operativizar la evaluación y discriminar las capacidades musicales con mayor precisión.

El grupo experimental lo forman 65 estudiantes que se agruparon en 15 grupos de cuatro personas. Las edades de los participantes están entre los 21 y los 35 años. El 85% son estudiantes del sexo femenino y el 15% son estudiantes del sexo masculino. El grupo control fue de 56 estudiantes agrupados en 15 grupos y las edades están comprendidas entre los 20 y los 31. El 80% de estudiantes son de sexo femenino y el restante 20% son del sexo masculino. Se evidencia una mayor proporción de mujeres, dato que es coherente con otros estudios sobre alumnado que cursa Grado de Primaria (Cremades-Andreu, 2023).

Los dos grupos experimental y control cumplimentaron una breve encuesta anonimizada para conocer el porcentaje de alumnado con estudios musicales previos. En el grupo experimental el 20% cursó estudios de grado elemental en

conservatorios, el 10% curso estudios de grado profesional y el 70% restante no había cursado estudios específicos de música.

En el grupo control el 27% curso estudios de grado elemental de conservatorio, el 15% cursó estudios de grado profesional y el 58% no tuvo ninguna formación específica en música. Estos datos van en línea con otros estudios que señalan la escasa formación musical previa de los estudiantes que cursan el itinerario de mención en música (Carbajo, 2009; Cuenca *et al.*, 2021).

Al grupo control se le aplicaron estrategias didácticas comunes para el montaje de canciones infantiles, tales como la repetición, la escucha de grabaciones, (estrategias de aprendizaje musical propias de diletantes y personas sin formación musical) con alusiones generales a la altura de los sonidos, sin información específica musical, ni procedimientos especializados de educación vocal. Las estrategias utilizadas se dirigen a ámbitos, como la afectividad, emoción, movimiento o la interacción del grupo. Así pues, la acción pedagógica del grupo control se centra en aspectos lúdicos, motivacionales y una metodología desprovista de principios epistemológicos musicales.

Al grupo experimental se le aplicó una serie de estrategias pedagógicas musicales especializados en la interpretación de canciones. Estas acciones pedagógicas fueron diseñadas especialmente para este estudio y se sustentaron teóricamente en el aprendizaje del canto coral y métodos activos de pedagogía musical, desde un enfoque vivencial y práctico de la música. Esto último adquiere gran relevancia ya que la orientación práctica del aprendizaje musical es un factor común en los principales sistemas pedagógicos musicales.

La evaluación se efectuó por un juicio de expertos en base a una rúbrica previa con cinco ítems y una puntuación entre 1 y 4 (Barrios, 2018). La plantilla incorpora la definición conceptual de cada *item*. La evaluación se ajustó a cinco factores fundamentales en la interpretación vocal: afinación, dinámica, ritmo, calidad vocal y dicción del texto (Willems, 2001; Piñeros, 2004). La afinación se define como la correcta emisión vocal en cuanto a la altura o frecuencia de cada sonido en la configuración melódica. La dinámica entendida como el flujo de intensidad que recorre la melodía o las diferentes secciones de una canción. El ritmo se refiere a la justa interpretación de las figuras rítmicas y el pulso sobre el que se desarrolla la melodía, la calidad vocal es una cualidad sonora que se evidencia por una óptima resonancia y proyección de la voz. Por último, la dicción del texto se define como la capacidad para cantar el texto de forma comprensible y clara.

La rúbrica analítica elaborada *ad hoc* se titula “Valoración musical en la interpretación de canciones”, evalúa diferentes elementos de desempeño vocal de canciones infantiles. Se utilizó en dos momentos del proceso de investigación, inicialmente y tras el proceso de intervención educativa, con el propósito de evaluar los cambios experimentados en las competencias de interpretación y ejecución vocal de los diferentes grupos control y experimental.

Tabla 1. Rubrica analítica “Valoración musical en la interpretación de canciones”

Competencias	*Puntuación			
	1	2	3	4
Afinación				
Ritmo				
Calidad vocal				
Dicción del texto				
Dinámica				

Elaboración propia. (*1, deficiente; 2, Regular; 3, Bueno; 4, Excelente)

Seguidamente se impartieron a los dos grupos de estudiantes una serie de estrategias y procedimientos que tienen por finalidad la mejora en la interpretación de canciones. Las actuaciones pedagógicas se dirigieron a optimizar las habilidades musicales y vocales anteriormente descritas, aunque con métodos diferenciados. En el grupo experimental estas actuaciones pedagógicas provienen de metodologías activas musicales que detallamos más adelante. Finalizado el periodo de instrucción didáctica se procedió de nuevo a la misma evaluación o post-test, en las mismas condiciones que el pre-test.

Los jueces fueron tres profesores con titulación superior de música, uno de ellos cantante y director de coro, el segundo y tercero profesores de piano y doctores en ciencias de la educación. Las canciones correspondientes al pre-test fueron “Los pollitos dicen pio” y “Pin pon es un muñeco”, dos celebres piezas populares del mundo infantil.

Tras el procedimiento, se llevó a cabo el cálculo del coeficiente w de Kendall de acuerdo entre evaluadores. Así como la prueba de Levene, con la puntuación pretest para garantizar el supuesto de homogeneidad entre grupos, la prueba de normalidad Shapiro-Wilk y la prueba estadística t de student para analizar las puntuaciones antes y después de la intervención didáctica. Las operaciones estadísticas se realizaron con el software SPSS, versión 20.0.

2.2. Intervención Pedagógica

En primer lugar, se escogieron dos canciones de dificultad similar a las que se utilizaron en la evaluación inicial, para evitar el sesgo de realización. Estas fueron las tituladas “Tengo, tengo, tengo”, en ocasiones también titulada “Tres ovejas” (de Santiago, 1910) y “Estaba el señor don gato” (Llorca, 1983), dos ejemplos populares de canción infantil.

La intervención consistió en una serie de actividades guiadas para incidir en los elementos musicales y vocales que se reconocen como necesarios para alcanzar una interpretación óptima o apropiada de estudiantes que serán futuros maestros

con mención en música. Si bien hay que dejar claro que no se pretende lograr ninguna excelencia interpretativa vocal, evidentemente, ya que para la consecución de ese logro en cuanto a calidad es necesario una preparación musical y vocal de años de práctica y experiencia.

A continuación, se exponen las actividades de la intervención agrupadas según la finalidad didáctica.

Las siguientes actuaciones pedagógicas implementadas tienen por objetivo mejorar la afinación y calidad de la voz.

- Localización de intervalos de mayor dificultad de afinación.
- Ejercicios y experimentación sobre intervalos.
- Corrección de la postura corporal para una adecuada emisión vocal (cabeza, hombros, tronco).
- Ejercicios de respiración.
- Establecer signos de respiración entre frases o motivos.
- Ejercicios vocales para activar los resonadores naturales de la voz.

Los grados conjuntos de una melodía son más sencillos de entonar y afinar, ya que el cambio de altura es gradual, nos referiremos a intervalos de segundo grado, ya sea ascendente o descendente a distancia de un tono o semitono, siendo el semitono de mayor problemática que el tono. Las tercera menores son sencillas para cantar, este intervalo se utiliza de forma espontánea y natural cuando los niños inventan juegos de palabras, retahílas o sencillas melodías (Aguilar y Ortega, 2015). Este intervalo es considerado por C. Orff como el dibujo melódico natural de la voz que se da en la primera infancia, sobre todo de forma descendente. Sin embargo, la tercera mayor puede contener mayor dificultad para una buena afinación, al igual que la cuarta justa, el intervalo más difícil para una canción es el de octava, por ello apenas se encuentra en las canciones infantiles o populares del repertorio (Simón y Sanuy, 1996). En la canción “Tengo, tengo, tengo”, en la tonalidad de do mayor, localizamos el intervalo de cuarta aumentada como el de mayor dificultad, desde el “fa” hacia el “si” que forma la sensible. En la canción “Estaba el señor don gato” también en do mayor, encontramos cierta dificultad de afinación en las tercera mayores y en el intervalo descendente con las notas “mi, re” y “do”.

Una vez localizados los intervalos críticos en cuanto a afinación, se exponen de forma aislada a través del canto y de instrumentos como el xilófono o el piano. La finalidad es familiarizarse auditivamente con los intervalos, en un primer momento se sustituye la letra por vocales que ayudan a la afinación como la “i”. Para cantar, el alumnado se coloca de pie, siguiendo las instrucciones del profesor, los brazos relajados a ambos lados del cuerpo, la zona del cuello sin tensión y la mirada erguida, formar un ángulo recto entre cabeza y tronco, mandíbula móvil y suelta. El profesor observa y corrige cualquier postura corporal contraproducente y reproduce él mismo una óptima postura y actitud a modo de ejemplo.

Se realizan dos ejercicios de respiración, en primer lugar, se coloca una mano sobre el vientre, al inhalar profundamente por la nariz se percibe un ligero movimiento a causa de la presión del aire. Los más destacados pedagogos nos recuerdan que el control de la respiración es un factor fundamental (Willems, 2011; Arnaus, 2010). En el segundo ejercicio trata de respirar profundamente y soltar lentamente el aire produciendo el sonido “chss” el sonido debe imitar una rueda pinchada. Con esta práctica se consigue desarrollar la fuerza y elasticidad del diafragma y mantener una presión de aire constante y regular.

Se contiene el aire al inspirar unos segundos para soltarlo lentamente. Seguidamente al soltar aire se emite un sonido suave con boca cerrada con “um”. Se insta al alumnado a que observe y tome conciencia de lo que ocurre en su cuerpo. Con la “m” los alumnos sienten como vibra el paladar y poco a poco esa vibración sube y el sonido llega a la zona de los pómulos y zona facial.

En el momento de cantar la canción se señalan previamente los momentos en los que se debe respirar y el tipo de respiración, ya que en ocasiones debe ser una respiración rápida para no perder el sentido rítmico.

Para incidir positivamente en el aspecto ritmo melódico, se implementaron las siguientes propuestas:

- Sustitución de las silabas del texto por “ti-to...”
- Valores cortos y largos
- Repetición de patrones rítmicos

En el montaje de la canción “estaba el señor don gato” se aprecia cierta imprecisión rítmica en las negras con puntillo y la corchea con dos semicorcheas de la melodía. Por ello eliminamos el texto y lo sustituimos por las silabas “ti-to” de forma que obliga a definir con claridad la rítmica presente en la canción. Este sistema silábico es utilizado profusamente en el método de Kodály para que los alumnos adquieran con precisión las figuras rítmicas. Esta ingeniosa forma de aprendizaje de los valores rítmicos fue puesta en práctica por Emile Chevé (1804-1864) y sigue teniendo vigencia hoy en día.

Las dos silabas requieren movimientos labiales diferenciados, la “ti” necesita una sonrisa y pegar la punta de la lengua a los dientes realizando un pequeño golpe de aire, mientras que “to” precisa de una forma ovalada de los labios y atrasar la lengua. Los dos movimientos contrastantes desarrollan la agilidad de labios y lengua al tiempo que previenen de la indeseable monotonía causada por una deficiente dicción del texto, lo que resulta uniforme y sin sentido melódico.

La dicción del texto se abordó con las siguientes propuestas didácticas:

- Texto recitado en diferentes velocidades
- Gesticulación
- Ejercicio de dicción

Utilizando las letras de las canciones, se recitan con el ritmo, pero sin entonación y articulando cada silaba, con especial atención a los acentos. Este ejercicio se realiza a diferentes velocidades, lento, normal y rápido. Se pueden inventar secuencias rítmicas con partes de la letra que supongan mayor dificultad, como en “marama miau”. La gesticulación consiste en tomar conciencia del cada movimiento vocal necesario para cada silaba y exagerarlos un poco.

Para desarrollar el sentido dinámico de la melodía, se emplearon las siguientes actividades:

- Experiencia de improvisación con diferentes intensidades.
- Determinar intensidades en la canción.

El desarrollo dinámico en la interpretación musical ha sido un factor tenido en cuenta por todos los grandes pedagogos que proponían la improvisación sobre texto o breves frases musicales sobre las que matizar y realizar crescendos, disminuyendo, acentos y todo tipo de intensidades. En nuestro caso, las canciones se someten a una experimentación dinámica evitando así uniformidad en el desarrollo vocal de la melodía. Por ejemplo, en la frase “Estaba el señor don gato” se comienza muy suave y gradualmente se crece en intensidad hasta llegar a un *forte* con la palabra gato, luego se hace a la inversa, disminuyendo la dinámica. Esta práctica fomenta el control vocal de aspectos como el uso del aire, los resonadores y permite tomar conocimiento de una forma experiencial con una amplia paleta dinámica.

La segunda propuesta consiste en relacionar la emoción de cada estrofa de la canción con una dinámica musical, desde muy *piano* hasta el *forte*. Así por ejemplo en el texto “que si quiere ser casado” el alumnado decidió una dinámica más intensa y fuerte. Por el contrario, en “Ya lo llevan a enterrar” el dinamismo vocal se atenúa con un tono suave. Estas dinámicas contrastantes se adoptaron a modo de experimentación musical, ya que, en la interpretación final de la canción, las dinámicas no necesitan ser necesariamente tan abruptas.

3. Resultados

3.1. Coeficiente de concordancia w de kendall entre jueces

Se procedió a calcular el coeficiente w de Kendall para los grupos control y experimental en los momentos pretest y postest. Como puede observarse los índices indican una fuerte correlación entre los evaluadores, lo que garantiza objetividad en las apreciaciones o valoraciones que estos han emitido. Los coeficientes se sitúan en un rango entre el 0,678 y el 0,841

Tabla 2. Coeficiente w de Kendall, pretest del grupo experimental

	Dinámica	Afinación	Ritmo	Calidad vocal	Dicción
N	3	3	3	3	4
W de Kendall ^a	0,702	0,736	0,718	0,721	0,740
Sig. asim.	0,009	0,006	0,007	0,007	0,000

Tabla 3. Coeficiente w de Kendall, pretest del grupo control

	Dinámica	Afinación	Ritmo	Calidad vocal	Dicción
N	3	3	3	3	3
W de Kendall ^a	0,787	0,841	0,793	0,806	0,831
Sig. asim.	0,003	0,001	0,003	0,002	0,002

Tabla 4. Coeficiente w de Kendall, posttest del grupo experimental

	Afinación	Ritmo	Calidad vocal	Dicción	Dinámica
N	3	3	3	3	3
W de Kendall ^a	0,740	0,78 3	0,679	0,773	0,710
S ig. asim.	0,005	0,00 3	0,012	0,003	0,008

Tabla 5. Coeficiente w de Kendall, posttest del grupo control

	Afinación	Ritmo	Calidad vocal	Dicción	Dinámica
N	3	3	3	3	3
W de Kendall ^a	0,779	0,825	0,816	0,779	0,678
S ig. asim.	0,003	0,002	0,002	0,003	0,012

^a $0,1 \leq w \leq 0,3$ muy débil, $0,3 \leq w \leq 0,5$ débil, $0,5 \leq w \leq 0,7$ moderado, $0,7 \leq w \leq 0,9$ fuerte, $0,9 \leq w \leq 1$ muy fuerte (Schmidt, 1997)

3.2. Técnica estadística descriptiva

Se llevaron a cabo varios análisis estadísticos como la media, la desviación estándar, la prueba *t* de student y prueba la significancia. Se utilizo un nivel de significancia del 0,05% lo que supone un margen de confianza del 95% y un mínimo de error en los datos obtenidos.

Como puede observarse en la tabla 6, se efectuó la prueba de normalidad para comprobar si la muestra presenta distribución normal, al ser una muestra ≤ 50 n se obtuvo el procedimiento estadístico de Shapiro-Wilk, el valor *p* obtenido en cada grupo y momento pre y post arroja niveles por encima del nivel de significancia del 0,05 por lo que se determina que la muestra presenta una distribución normal.

Tabla 6. Prueba de normalidad

Shapiro-Wilk				
		Estadístico	gl	Sig.
Pretest	Control	0,958	15	0,658
	Experimental	0,950	15	0,532
Postest	Control	0,944	15	0,440
	Experimental	0,952	15	0,552

Como el estudio tiene un diseño cuasiexperimental se debe garantizar la homogeneidad de los dos grupos antes de iniciar la intervención educativa. Para ello se utilizó las puntuaciones del pretest para calcular la igualdad de varianzas de ambos grupos, el estadístico inferencial se denomina prueba de Levene (Tabla 7). Se observa que el *p* valor 0,098 es más elevado que el valor alfa 0,05 por lo que se concluye que los grupos presentan homocedasticidad. Se acepta pues la hipótesis nula que expresa que las varianzas son semejantes.

Tabla 7. Estadístico y prueba de Levene

st	Prete tal	Experimen tal	N	a	Medi a	a de error estándar	Medi a		si
							f.	g.	
		Control	15	31,27	1,123				
		Control	15	28,80	1,592		2,935	0,098	

La tabla 8 muestra los índices estadísticos de la prueba *t* de student en el grupo experimental antes y después de la intervención educativa. Se observa una media de 9,26 entre el pre y el post test y un nivel de significancia de 0,001 que indica que hubo cambios significativos en las puntuaciones del grupo experimental tras la aplicación educativa. Se efectuó la misma prueba en el grupo control y se obtuvieron valores significativos que estiman que también hubo cambios, sin embargo, la media es solo de 1,33 lo cual indica que estos cambios fueron menores que en el grupo experimental. Por tanto, se demuestra que la aplicación de la intervención didáctica tuvo un efecto positivo en el grupo experimental en cuanto a las competencias musicales evaluadas.

Tabla 8. Prueba *t* de Student para muestras relacionadas en pre y post test del grupo experimental

a	Medi	Desv.	95% de intervalo de confianza		t	gl	Significación			
							P de un factor	P de dos factores		
			Inferior	Superior						
	9,267	2,2	8,0	10,	15,	14	0,0	0,0		
		51	20	513	944		01	01		

Tabla 9. Prueba *t* de Student para muestras relacionadas en pre y post test del grupo control

edad	M	Desv.	95% de intervalo de confianza		t	l.	Significación			
							P de un factor	P de dos factores		
			Inf	Sup						
	1,3	0,8	0,8	1,7	6	1	0,001	0,00		
	33	16	81	85	,325	4		1		

Tabla 10. Prueba *t* de student para muestras independientes

Diferencias de medias		95% de intervalo de confianza		t	l.	g	Significación				
							P de un factor	P de dos factores			
		Inf	Sup								
	10,40	6,3	14,47	5,	2	23	0,001	0,0			
		2			8			01			

Para comprobar si los grupos presentan diferencias significativas en el postest se procedió a calcular la prueba *t de student* para muestras independientes, ver tabla 10, se obtuvo el estadístico con un valor de *p* menor a 0,05 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se admite la hipótesis alterna que expresa diferencias significativas entre ambos grupos.

En el gráfico 1 de caja y bigotes puede observarse las diferencias entre cada grupo al finalizar el estudio, el valor de la mediana del grupo experimental, 41 es bastante más elevada que el grupo control que tiene 27. Este último tiene los datos distribuidos en mayor proporción en valores más altos, asimismo el rango de valores el grupo control es más extenso que el experimental. El grupo control presenta los datos más dispersos. Podemos añadir que no existen valores atípicos, así como destacar que las medianas de los grupos no coinciden entre ellos, por lo que se determina que son grupos estadísticamente diferentes.

Gráfico 1. Diagrama de caja y bigotes con datos del postest en los dos grupos control y experimental

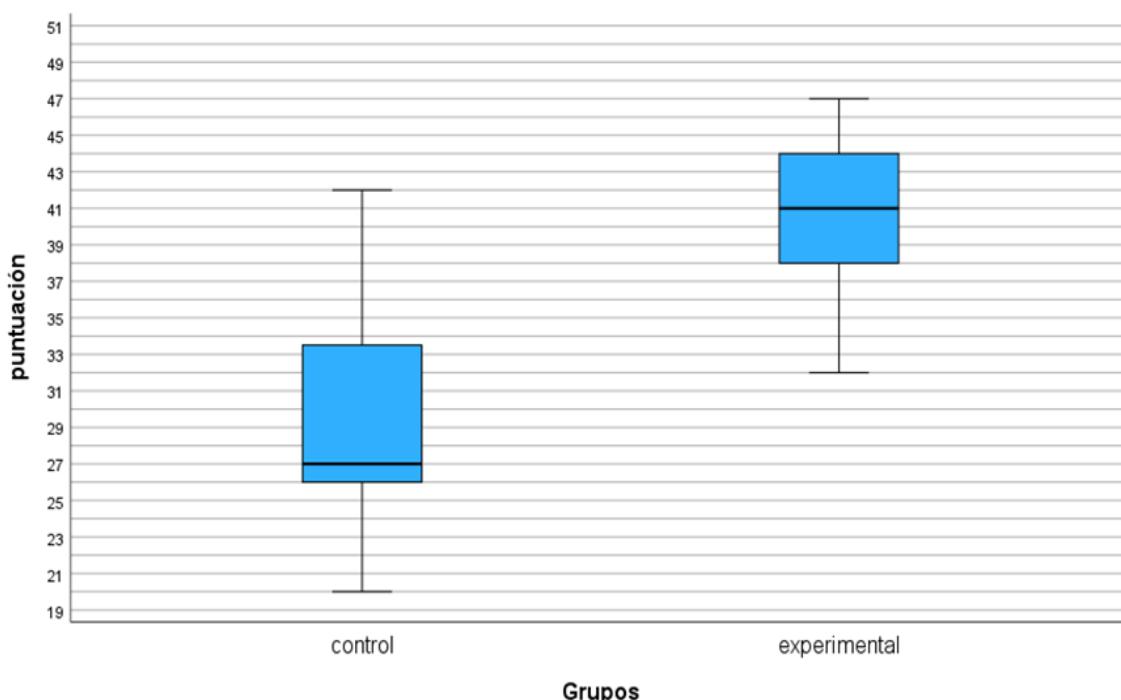


Tabla 11. Valores promedio del pre y post intervención por grupos y competencias

		Afinación	Ritmo	Calidad vocal	Dicción	Dinámica
e	Pr		6,2	5,5	5,5	6,1
	ntal	Control	5,5	6,8	5,5	7,7
st	Po		6,5	6,9	6,6	7,2
	ntal	Control	6,6	8,1	7,9	8,3
						7,5

La tabla 11 muestra los promedios de cada competencia musical evaluada, podemos observar que la afinación no ha sufrido grandes cambios en ambos grupos, viéndose mejorada en el postest casi en el mismo grado. Quizás superar un cierto nivel de afinación requerirá una formación más individualizada, tal y como se desempeña en los conservatorios de música, donde hay grupos reducidos. Sin embargo, la calidad vocal del grupo experimental supera sobradamente al grupo control, asimismo la competencia rítmica también es notoria en el experimental. La dicción ha mejorado en mayor proporción en el grupo control, pero la dinámica ha aumentado en mayor proporción en el grupo experimental.

4. Conclusiones

La intervención didáctica aplicada en el grupo experimental ha supuesto una mejora cualitativa de competencias musicales en la interpretación de canciones, concretamente en el ritmo, la calidad vocal y la dinámica. Las competencias de afinación y dicción del texto apenas han tenido resultados diferenciadores entre los grupos, según el promedio de puntuaciones de los jueces (tabla 11). Aunque como muestran los análisis estadísticos, los grupos control y experimental en su conjunto presentan diferencias significativas en el postest.

Este aumento de la calidad musical se ha operado a través de recursos didácticos especializados de la pedagogía musical cuya primordial característica ha sido minimizar los contenidos teóricos, ofreciendo recursos y aprendizajes eminentemente prácticos. Hay que señalar que el éxito de la intervención depende en gran medida de la pericia del instructor, ya que debe realizar correcciones vocales cuya efectividad y pertinencia se basa en la experticia y profesionalidad del mismo. Por ello, la formación musical de este y su capacidad auditiva para reconocer deficiencias vocales es crucial para una buena aplicación de la intervención. Saber observar los eventos internos que se producen durante el acto del canto y tener la habilidad para guiar a un grupo de estudiantes y modificar positivamente la emisión vocal es todo un reto educativo. Así como el dirigir las vocalizaciones y ejercicios

de respiración durante las sesiones de intervención. Durante el tiempo de intervención se instó al alumnado a practicar individualmente las experiencias vocales que se realizaron en el aula. El aprendizaje musical es totalmente inviable sin un mínimo compromiso personal que favorezca una práctica o ejercitación regular.

Por otra parte, el enfoque pedagógico que se empleó en el grupo control para el montaje e interpretación de canciones fue de carácter holístico y no especializado en competencias musicales, sino enfocándose en aspectos afectivos, emocionales o vivenciales de las canciones y otros elementos como el juego, el movimiento o la teatralización. No por ello se ignoró la necesidad de afinar, mantener del rítmica y la expresión de las canciones, aunque que no se utilizaron recursos específicos de aprendizaje musical y vocal.

La mayoría de los estudiantes apenas tenían formación musical previa, esta peculiaridad fue un reto a la hora de aplicar la intervención, ya que algunos mostraron reticencias a evidenciar su desconocimiento sobre aspectos básicos del lenguaje musical. Por esta razón se advirtió que no se trataba de un aprendizaje tradicional de solfeo o lenguaje musical ni de una formación de canto lirico. Así pues, la intervención se desarrolló con normalidad, alta participación y motivación general del grupo. El alumnado mostró interés en continuar el curso con las dinámicas de aprendizaje que se desarrollaron durante la intervención.

Tal y como se organizan los contenidos y objetivos de grado universitario en la casi totalidad de territorio español, es imposible dotar a los estudiantes de una sólida formación musical, por ello, este estudio podría adoptarse como un modelo inicial, susceptible de un posterior desarrollo que facilite la transmisión y desarrollo de competencias musicales y vocales a través de canciones a estudiantes sin apenas formación musical. Esto podría suplir en parte un grave vacío de conocimientos. Lo deseable, según diferentes autores (Botella, 2013; Berrón, 2021) sería diseñar asignaturas específicas de lenguaje musical e interpretación musical, especialmente en canto coral e instrumentos de percusión. La realidad es que en los estudios de mención en música se ha reducido considerablemente las asignaturas de formación musical (López *et al.*, 2017), por lo que se prolonga el problema de la formación de los futuros docentes de música.

Resulta crucial que un maestro de música conozca los elementos estructurales y compositivos que forman una canción, las características melódicas, rítmicas, la idiosincrasia de los diferentes compases, la problemática en la afinación, el uso controlado de la respiración, los resonadores vocales etc. No se trata de aplicar técnicas avanzadas propias de cantantes solistas, sino de educar vocalmente, controlar y manejar la voz a través de las canciones y adquirir conocimientos y competencias musicales básicas. Esta formación no solo contribuye al área de la pedagogía musical, también constituye un valioso recurso educacional para la voz hablada, frágil herramienta de trabajo que los docentes deben cuidar a lo largo de toda su vida laboral (Rodríguez-Quiles, 2010).

La presente investigación pretende demostrar que es posible alcanzar unos mínimos de calidad musical, incluso con alumnado sin formación musical previa. Para ello consideramos imprescindible saber establecer objetivos realistas a corto y medio plazo, esto se relaciona con una adecuada selección del tipo de canción y su dificultad. Seguramente, pretender hacer una canción o pieza coral a tres o cuatro voces sea un objetivo irreal en muchos casos, por ello determinar el repertorio es de suma importancia. Una práctica musical digna, ennoblecen la profesión de maestro de música, por lo que es necesario que se realice con estándares mínimos de calidad. Establecer objetivos de calidad contribuye a cambiar la percepción del hecho musical, frecuentemente denostado, no solo en el imaginario social español o en ámbitos académicos sino por la propia administración educativa. Se ha señalado, por ejemplo, que el alumnado con menos formación musical tiene más interés en cursar estudios de mención en música, es decir tienen una percepción sesgada sobre los estudios musicales, lo infravaloran y piensan que pueden afrontarlo con facilidad y sin apenas conocimientos. En otros casos la práctica docente ha reducido los estándares de formación musical para facilitar el ingreso de alumnado en estudios de mención en música.

En cuanto a las limitaciones del estudio se relacionan con el número de participantes, siendo necesario trabajos posteriores que aumenten la muestra y permitan resultados más concluyentes que puedan ser generalizados. Por otra parte, la propia intervención es susceptible de ser definida con mayor concreción para que pueda ser implementada de igual forma en una futura réplica del estudio. Si bien es cierto que esto es complejo y quizás inútil, ya que una actividad pedagógica musical pormenorizada al extremo significa, limitar o esquematizar su aplicación y no tendrá vías de ampliación que dé respuesta a la multivariiedad del hecho musical y a las características de las personas inmersas en dicha actividad musical.

Gran parte del éxito de la intervención pedagógica no reside exclusivamente en la propia actividad de aprendizaje, su diseño y pautas, sino en la forma en que se lleva a cabo, y aquí el rol del instructor es decisivo, que debe tener en cuenta más excepciones que reglas. Asimismo, el tipo de repertorio utilizado para desarrollar competencias musicales es de gran importancia ya que éste debe tener en cuenta el nivel del alumnado. Las canciones también deben motivar a los estudiantes y para ello quizás sea conveniente utilizar canciones de la esfera pop o músicas actuales, pero que tengan calidad artística. En nuestro caso no fue así, pero creemos sería recomendable, por otra parte, también creemos necesario el conocimiento del cancionero popular e infantil, patrimonio cultural y musical insustituible.

En el grupo control se trabajaron las canciones bajo el prisma de lo prosocial, emocional, cultural y lúdico, sin embargo, las capacidades musicales en la interpretación de canciones fueron menores que en el grupo experimental. Los resultados sugieren que para que se haga patente un mayor desarrollo de la capacidad musical es necesario incidir deliberadamente en didácticas específicamente musicales, ya que el trabajo sobre los demás aspectos

extramusicales que se vinculan a las canciones no son suficientes para avanzar en competencias musicales. Sin embargo, debemos resaltar que el grupo control experimentó un aumento en sus capacidades musicales, aunque en menor medida que el experimental. Esto es consistente con diversos estudios sobre aprendizaje musical que señalan que la propia práctica en sí misma es un factor que mejora su calidad. Aunque es cierto que estos estudios enfatizan no solo la importancia de la práctica, sino que esta debe realizarse con estándares de calidad, para que sea efectiva (Pike, 2017).

Por último, podemos señalar que el alumnado tomó conciencia de la importancia del uso correcto de la voz, no solo hablada sino también en el canto. También informaron de un cambio perceptual en el proceso necesario para el montaje de canciones, han descubierto la riqueza musical y léxica que encierra una canción infantil, que bajo una apariencia de sencillez, trivialidad y espontaneidad contiene en sí un elaborado lenguaje melódico y rítmico producto de siglos de ciencia musical y tradición.

Referências

ABDALLA BARROS, R.; RAMOS DE AZEVEDO, M. A.; STANZIONE GALIZIA, F. Desafíos de la docencia en la educación musical superior: ¿cuál es el papel de los saberes docentes?. DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 195–220, 2024. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/12871>. Acesso em: 1 nov. 2024.

AGUILAR, A. V., & ORTEGA, P. S. La lectoescritura musical: métodos precursores. Varona, n. 61, p. 1-11, 2015 disponible en <http://bitly.ws/yuPg>

ARNAUS A. Maurice Martenot. En Díaz M, Giráldez A. (coords.). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes. Revista Eufonía, n.º240, pp. 55-70. 2010 Sevilla: Editorial Graó

BARRIOS RÍOS, O. Uso de rúbricas. Una guía para el profesor. Universidad Tecnológica Metropolitana. Vicerrectoría Académica. Unidad de Mejoramiento Docente. 2018 Recuperado de https://vrac.utm.cl/wp-content/uploads/2018/10/Manual.Uso_Rubricas.-2.pdf.

CARBAJO, C. El perfil profesional del docente de música en Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). 2009 <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/12493/1/CarbajoMartinezConcha.pdf>

CARRILLO, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. Revista Internacional de Educación Musical, n.3, p. 11-21 2015 <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52/1>

CREMADES-ANDREU, R. Formación inicial en la mención en música en primaria: desafíos y perspectivas actuales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 98, p. 117-136, 2023

CUENCA-RODRÍGUEZ, M. E., PÉREZ-EIZAGUIRRE, M. Y MORALES, Á. Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Electrónica de LEEME*, n. 47, p.17-38, 2021 <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/18295>

CARY, D. G. Kodály and Orff: A comparison of two approaches in early music education. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, n. 8(15), p. 179-194, 2012

DALCROZE, E. J. *O ritmo, a música e a educação*. Editora UFRJ. Rio de Janeiro. 2023

DE SANTIAGO, A. C. *Lolita: cantares y juegos de las niñas*. Madrid, Tip. de los Hijos de Tello. 1910

OCAÑA IGARZA, ESIO, GUERRA HUACHO, ROLLIN MAX, & MAJINO GARGATE, FREDDY OMAR. (2022). Programa musical basado en el método Kodály para mejorar la interpretación del canto coral en los alumnos del nivel primaria. *Revista Universidad y Sociedad*, n.14,p.683-690.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400683&lng=es&tlang=es

PÉREZ-ALDEGUER, SANTIAGO. Los efectos del canto coral sobre el bienestar psicológico en adultos mayores. *Revista argentina de clínica psicológica* n. 23 (3), p. 199-208. 2014

PÉREZ-EIZAGUIRRE, M.; MORALES, A.; CUENCA-RODRÍGUEZ, M. E.; PRIVADO, J. Percepción del alumnado universitario español de los Grados de Maestro/a sobre la mención en Educación Musical: estudio de caso. *Revista Complutense de Educación* n. 35(2), p. 403-417, 2024

HALLAM, SUSAN. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* n. 28(3), p. 269-289. 2010 <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

HALLAM, S., BURNARD, P., ROBERTSON, A., SALEH, C., DAVIES, V., ROGERS, L., Y KOKATSAKI, D. Trainee primaryschool teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music education research* n. 11, 2 p. 221-240, 2009 <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>

HOULAHAN, M. & PH. TACKA. *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford University Press, New York, 2008

HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M. D. Y MARTÍN MARTÍN, M. El canto en la Educación Infantil. ¿Cómo elegir un repertorio adaptado a la fisiología del niño y a su desarrollo vocal? en CiDd: II Congrés Internacional de Didáctiques. Girona: 171- 176. 2010

LÓPEZ IBOR S. Carl Orff. En Díaz M, Giráldez A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Revista Eufonía, n.º 240, p. 71-77, 2010

LLORCA, FERNANDO. *Lo que cantan los niños*. Valencia, Edi. Prometeo. 1983

PIKE, P. D. Exploring self-regulation through a reflective practicum: A case study of improvement through mindful piano practice. *Music Education Research*, n.19(4), p.398-409. 2017 <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1356813>

PIÑEROS, M. O. *Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles*. Bogotá: Ministerio de Cultura. 2004

SIMÓN, M. S., & SANUY, M. *Aula sonora: hacia una educación musical en primaria*. Ediciones Morata. 1996 <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/45349>

KENDALL, M. G.; SCHMIT, B. A new measure of rank correlation. *Biometrika*; n.30(1-2) p. 81-93. 1938 DOI: 10.1093/biomet/30.1-2.81

RAYA, I. *La educación melódica. Canciones para educación infantil*. Revista digital innovación y experiencias educativas, n. 47, p. 1-17. 2011

RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: Una perspectiva centroeuropea. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, n. 14(2), p. 13-28. 2010.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view>

RUIZ PALOMO, E.; PALMERO CÁMARA, C. Y BAÑOS MARTÍNEZ, V. Docencia en educación vocal y canto: adaptación a las necesidades del aula. *Edetania*, n. 47, pp. 205-219, 2015

SCHMIDT, R. C. Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*; n. 28(3), p. 763-774. 1997 DOI: 10.1111/j.1540-5915.1997.tb01330.x

WILLEMS, E. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 2011