



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jlhhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Gelabert Gual, Llorenç

La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria

Foro de Educación, vol. 15, núm. 22, enero-junio, 2017, pp. 1-21

FahrenHouse

Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447549523002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article

Gelabert Gual, Ll. (2017). La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria. *Foro de Educación*, 15(22), 1-21. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.505>

La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria

Choir Singing as a Cross-cutting Focal Point of Knowledge, Attitudes and Values: A Proposal aimed at Students on the Degree in Early Childhood Education and Primary Education

Llorenç Gelabert Gual¹

e-mail: llorens.gelabert@gmail.com

Universitat de les Illes Balears. España

Resumen: La práctica del canto colectivo trabaja, eminentemente, aspectos específicos de índole musical, destacando en mayor medida la técnica de la voz cantada, el empaste vocal, las progresiones armónicas, o la estética y gusto musical, entre otros. No obstante, existen multitud de elementos transversales que sin ser específicamente musicales no dejan de ser importantes en dicho ejercicio. En el presente artículo recopilamos y analizamos, precisamente, algunas referencias y estudios relevantes vinculados al valor del mismo. Muy recurrente en centros de enseñanza infantil y primaria, la práctica del canto colectivo aparece con menor frecuencia en el proceso de formación musical de maestros y otros estudios superiores de música. En este orden de cosas, un grupo de alumnos de grado en Educación Infantil y grado en Educación Primaria de la Universitat de les Illes Balears, participaron voluntariamente en un proyecto de canto común vinculado a las asignaturas de música. A través de un cuestionario valoraron los diferentes aspectos trabajados a lo largo de las diferentes sesiones. Más allá del goce estético, las valoraciones finales se centraron en ciertas potencialidades de tinte psicosocial y actitudinal que fueron apareciendo a lo largo del proceso. A través de este artículo pretendemos hacer una aproximación a la documentación existente y a estudios relevantes en cuanto a la importancia del canto colectivo y, finalmente, a la experiencia llevada a cabo en la Universitat de les Illes Balears.

Palabras clave: canto colectivo; transversalidad; educación infantil; educación primaria.

¹ El autor del texto es miembro del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE), grupo de investigación consolidado del Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears.

Abstract: Singing in a choir comprises a number of specific musical aspects including the technical part of the singing voice; vocal ensemble; harmonies; aesthetics and musical taste. In practice, however, there are many cross-cutting elements that are not specifically musical but do play an important role in a choir. The preparation and development period for a concert is, in essence, a process of collective growth, where each component becomes an important foundation to enhancing the ensemble performance, and to a greater or lesser extent, offers a wide range of parameters in which to work. This procedure is a recurrent theme in early childhood education and primary teaching, but appears to occur less frequently during the training of music teachers or in higher-grade musical education. In this vein, a group of undergraduate students on the Degree in Early Childhood Education and Primary Education at the University of the Balearic Islands participated voluntarily in a collective singing trial. In consequence, they came to recognise the special psychosocial and attitudinal value of the experience. The opinions in this article are based on existing documents and relevant studies regarding the importance of collective singing. In the process, we also set out the experiment carried out at the University of the Balearic Islands.

Keywords: collective singing; cross-curricular teaching; early childhood education; primary education.

Recibido / Received: 03/04/2016

Aceptado / Accepted: 06/07/2016

1. Introducción

Si bien es cierto que algunos estudios afirman que en los últimos años la práctica coral en la escuela vive una cierta decadencia, con este artículo pretendemos poner en valor los beneficios y el valor multidisciplinar de la práctica del canto colectivo y su aplicación en la escuela primaria y en el ámbito de la formación de maestros. Con la clasificación y análisis de referencias y estudios vinculados al valor del mismo, pretendemos aportar algunos de los resultados y conclusiones extraídas a partir de la experiencia de un grupo de alumnos de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears que formaron parte de un proyecto de canto colectivo organizado por el área de Didáctica de la Expresión Musical de la misma universidad.

Para llevar a cabo el estudio se dirigió un cuestionario a todos los alumnos participantes planteando preguntas en torno a multitud de aspectos referentes a su práctica. De más globales a más específicas se planteaban cuestiones referidas a sus conocimientos musicales previos, experiencia en agrupaciones musicales, práctica instrumental, grado de satisfacción una vez finalizado el proyecto, aspectos musicales tratados a partir de la práctica coral, aspectos actitudinales o de otra índole trabajados en la misma, importancia de la música en la escuela, importancia del canto en la escuela, importancia del canto en la formación de los maestros, etc.

Cabe destacar que el proyecto está relacionado con las asignaturas de música que se imparten en los estudios de grado mencionados anteriormente. En este caso, coincidió en el tiempo con las asignaturas siguientes: *Fundamentos de la Educación Musical: Vocal, Auditiva y Rítmica*, de primer curso de grado en Educación Infantil, y *Educación Artística: Música. Didáctica en la escuela primaria*, de tercer curso de grado en Educación Primaria. Ambas asignaturas aparecen como obligatorias

en sus respectivos planes de estudio y aportan una formación musical básica dirigida, eminentemente, al trabajo de conceptos teóricos, rítmicos y melódicos elementales de cara a la práctica docente en la escuela. La práctica del canto, tanto individual como colectivo, es uno de los aspectos que más se trabaja en dichas asignaturas. Por ello, muchos de los alumnos participantes veían el proyecto como una herramienta práctica y de mejora que podía repercutir positivamente en sus resultados. Otros, sin embargo, participaron o bien empujados por su experiencia previa en agrupaciones musicales o bien por simple curiosidad y afán de experimentar.

2. El valor del canto colectivo

La música es un canal que cuenta con enormes potencialidades a la hora de transmitir emociones y significados. A su vez constituye un elemento enriquecedor de conocimientos y facilita el aprendizaje. Grandes figuras de la historia de la pedagogía como Rousseau, Froebel o Montessori, y posteriormente metodistas específicamente musicales como Willems, Orff, Kodály o Dalcroze, no dudaron en poner en valor la presencia y el aprendizaje de la música en edades tempranas. Todos ellos, además, coinciden en dar especial relevancia al uso de la voz en dicha práctica, como instrumento natural y común, y al uso de la canción como eje de aprendizaje. La voz constituye el mejor instrumento para que un niño se comunique e interactúe con el entorno. Por todo ello, un buen uso y desarrollo vocal la convertirán en su mejor modo de expresión (Jurado, 1993).

Los diferentes textos curriculares aprobados en las últimas reformas educativas, desde la LOGSE de 1990, contemplan la práctica del canto como un elemento primordial en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Aparece, como punto relevante en dichos textos, la potenciación y el uso de la voz como instrumento de comunicación y representación, así como el manejo técnico y expresivo de la misma. Todo ello debe llevarse a cabo desde la práctica del canto individual y colectivo, como elementos de uso común en el aula. Y no solo desde una perspectiva ociosa, sino como una práctica en la que confluyen multitud de factores, desde aquellos específicamente musicales (ritmo, melodía, armonía, audición, etc.), hasta otros de carácter actitudinal (trabajo en grupo, cooperación, motivación, autoestima, etc.), y/o transversal con otras materias (lenguas, matemáticas, conocimiento del medio, etc.). Cantar es la forma básica de interiorización y el punto de partida de cara a la construcción de los distintos conceptos musicales (Barceló, 1995). En esta misma línea se pronuncia el pedagogo y compositor Baltasar Bibiloni, quien afirma que la voz es el instrumento más perfecto que tenemos a nuestro alcance y recomienda un uso adecuado de la misma, otorgando gran importancia al aprendizaje de un repertorio básico de

canciones, populares y autóctonas en los inicios (Gelabert; Miranda, 2012). Este repertorio de canciones, con el paso del tiempo, debe abrirse a nuevas propuestas, algunas enfocadas a ampliar la perspectiva musical de los alumnos (repertorios que abarquen todos los períodos y grandes autores de la historia de la música y canciones populares de otros países) y otras dirigidas a sus gustos personales (música comercial generalmente). Todos estos estilos deben tener su espacio en el repertorio que se interpreta en el aula y en los montajes de canto colectivo. Aparte del elemento motivacional que genera en los niños la interpretación de canciones consideradas «de moda», algunos estudios destacan el potencial de las mismas con el fin de introducir nuevos conceptos musicales, que únicamente a través del repertorio clásico serían más difícilmente asimilables (Flores, 2007).

En cuanto al canto colectivo, existen multitud de estudios, muchos de los cuales citaremos seguidamente, que demuestran el valor transversal de la práctica del canto coral, más allá de aquellos aspectos estrictamente musicales. El proceso de montaje de un repertorio vocal conlleva el trabajo y la potenciación de rutinas que pueden resultar beneficiosas para el desarrollo cognitivo y emocional del niño. Entre otras destacan el fomento del trabajo grupal y cooperativo, la mejora de la autoestima personal, la socialización, la autoconfianza y la construcción de la propia identidad dentro del grupo, el desarrollo socio-afectivo, el desarrollo cognitivo, el gusto por la estética y cultura populares, la asimilación de conceptos matemáticos, de historia y geografía, el aprendizaje de las lenguas, etc. Además, el hecho de que la práctica del canto colectivo agrade a la mayoría de niños de edades comprendidas entre los seis y los doce años, la convierte, si cabe, en una herramienta a revalorizar.

Un estudio realizado en el año 2003 por la Universidad del País Vasco, analizó el grado de satisfacción de distintos grupos de alumnos de diversos centros escolares que participaron en conciertos escolares. Este estudio se llevó a cabo con alumnos de edades comprendidas entre los ocho y los doce años. Concluyó que casi el noventa por ciento de los participantes manifestaron un alto grado de satisfacción con la experiencia. La valoración de la calidad interpretativa de los conciertos por parte de los propios alumnos fue alta o muy alta. El estudio, en su apartado de conclusiones, hace referencia también a otros aspectos trabajados a lo largo del proceso. Destacan, entre ellos, el desarrollo de capacidades musicales, sobre todo aquellas que tienen que ver con el uso de la voz y la práctica del canto, aspectos socio-afectivos y cognitivos, la promoción del trabajo en grupo, etc. (Cámara, 2003). Otro estudio llevado a cabo en EEUU en el año 2009, analizaba las repercusiones del proceso de enseñanza de una serie de obras corales chinas durante cuatro meses. Dicho estudio se llevó a cabo con treinta y cinco alumnos de edades comprendidas entre los catorce y los dieciocho años. Las conclusiones

destacan la repercusión positiva de la actividad en distintas vertientes: musical, pedagógica, actitudinal y personal (Gackle & Fung, 2009).

La directora de la Escuela de Música de Palafrugell y también profesora en el área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universitat de Girona, Rita Ferrer, destaca el poder del canto e interpretación colectivos en el ámbito de la educación en valores. Con más de cuarenta años de experiencia al frente de agrupaciones vocales de niños y adultos, destaca: «La música es expresión de variedad de sentimientos: emoción, fuerza, debilidad, rabia, ternura. Todos estos sentimientos se trabajan en el coro o en la orquesta con esfuerzo» (Ferrer, 2009, p. 36).

Ferrer pone en valor la multitud valores que se trabajan en la práctica musical grupal, tanto vocal como instrumental, y que son aplicables a la vida cotidiana:

En un grupo coral o instrumental no deben existir diferencias jerárquicas. No hay integrantes superiores o inferiores, todos formamos un solo conjunto. Pueden existir diferentes niveles de conocimientos, sobre todo en las orquestas, y en realidad existen. Así, los más avanzados ayudan a los que empiezan o tienen dificultades, comparten atril y comentan cómo tocar mejor una pieza. Tocar en grupo facilita la relación de manera especial y mágica. También el coro es el espejo de lo que debería ser una sociedad abierta y respetuosa. Cantar al unísono, a voces o como solista, ayuda a aprender a no querer destacar, a escuchar a los demás; favorece la generosidad y pone a prueba la envidia. En general incentiva el estímulo, el esfuerzo y las ganas de contribuir al resultado global (Ferrer, 2009, p. 37).

El trabajo que se lleva a cabo en la Escuela de Música de Palafrugell a través de las distintas agrupaciones vocales e instrumentales viene marcado por unos objetivos claros y estructurados, y elaborados desde el rigor y la exigencia. Se basan en el conocimiento y trabajo de nuevos repertorios con el fin de educar la sensibilidad de los más pequeños a través de la música y el canto, pero siempre con la perspectiva del valor del grupo:

El respeto hacia el resto del grupo, el aprender a escucharse y la atención a las indicaciones del director son hábitos de disciplina y orden que nos llevan a conseguir un buen conjunto aprendiendo a compartir, de manera natural, espacios sonoros, alternar intervenciones y trabajar para obtener un valioso resultado colectivo (Ferrer, 2009, p. 36).

Un estudio de Fonseca y Toscano-Fuentes (2012) afirma que la inclusión de canciones en las clases de lenguas extranjeras favorece y facilita el aprendizaje de las mismas. A través de un programa dirigido a alumnos de edades comprendidas entre los once y los trece años, comprobaron que no solo mejoraron su comprensión oral, sino que adquirieron y potenciaron habilidades de cara a su producción oral y lectora, reconociendo el componente motivacional del

elemento musical. En cuanto al trabajo y estudio de la lengua castellana como lengua extranjera a través de las nuevas tecnologías y la música, cabe mencionar la reciente aportación de Cristóbal y Villanueva (2015). Este estudio propone una metodología de aprendizaje de la lengua castellana a partir de letras de canciones conocidas, haciendo uso de elementos con un fuerte potencial lúdico como son los videojuegos o el karaoke diseñado para videoconsolas. En el caso de las matemáticas existen también multitud de estudios y teorías que asocian ambas disciplinas destacando que el uso adecuado de la música clásica facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece la concentración y motivación del alumno (Alvarado & Sánchez, 2012).

Es de obligada mención el artículo publicado por Pérez-Aldeguer (2014a), en cuanto a los beneficios que aporta el canto colectivo al campo de la medicina, psicología y etnomusicología. En dicha referencia Pérez-Aldeguer selecciona, analiza y clasifica multitud de estudios vinculados a la importancia del canto colectivo llevados a cabo en los últimos años. En uno de ellos se recalca el potente valor educativo, integrador e inclusivo del canto coral a través de actitudes como la de aprender a escuchar a los compañeros, el trabajo cooperativo, etc. (Sichivitsa, 2003). Un estudio llevado a cabo en la década de los noventa del siglo pasado concluye que la participación en eventos culturales (cantar en coros, participar en grupos de lectura, asistir a conferencias, exposiciones, etc.) tiene una influencia positiva en la supervivencia de las personas (Bygren, Konlaan & Johansson, 1996). En el ámbito de la musicoterapia y la educación especial, Eyre (2011) aporta un artículo que analiza la relación entre la participación en un coro y la calidad de vida que ello reporta a los pacientes. Los resultados revelan mejoras en la autoestima, expresión de las emociones, alteraciones del humor, gestión del stress, etc.

Muy en la línea argumental de nuestra aportación, un grupo de profesores de la Canterbury Christ Church University del Reino Unido llevó a cabo un estudio con ochenta y cuatro alumnos que formaban parte del coro universitario. A través de un cuestionario los alumnos debían responder a aspectos referidos a los beneficios, a nivel social y de salud, que les aportaba el hecho de formar parte de la agrupación. La mayoría reconocieron que la experiencia les supuso notables beneficios a nivel físico, espiritual y de relaciones sociales y trabajo cooperativo, además de influir positivamente en su salud y equilibrio emocional. Valoran aspectos concretos como el trabajo cooperativo, nuevas relaciones de amistad, sentimiento de positividad, mayor control de la respiración y del stress, nuevas técnicas de relajación, etc. (Clift & Hancox, 2001). Otros estudios demuestran también que la práctica del canto coral incide positivamente en un mayor autocontrol frente a la ansiedad (Muhip & Gorseu, 2014).

En el campo de la etnomusicología, el gusto por la estética y la cultura popular a través del canto coral, Pérez-Aldeguer (2014a) destaca las aportaciones de autores como Bohlin (1993) o Sancho García (2007). Destaca también, en el ámbito interdisciplinar, la aportación de Ortiz Molina (2011) en cuanto al uso del canto coral como herramienta que contribuye a abordar positivamente la integración multicultural en la comunidad de Andalucía. Otro artículo de Pérez Aldeguer analiza la repercusión que ejerce la práctica del canto colectivo por parte de personas adultas mayores en su bienestar psicológico. Lo demuestra a través de un estudio llevado a cabo con cuatrocientas noventa y seis personas con edades comprendidas entre los sesenta y cuatro y los setenta y ocho años. Los resultados revelan diferencias significativas en cuanto a un mayor bienestar psicológico por parte de personas que han formado parte de agrupaciones corales respecto a aquellas que no lo han hecho. Entre los aspectos remarcables destaca la variable crecimiento personal, aumento de la autoestima y sentido del logro (Pérez-Aldeguer, 2014b).

El componente de cohesión social implícito a la música coral ha sido también puesto en valor por parte de muchos compositores y músicos de renombre. En este orden de cosas podemos destacar la labor desempeñada por Josep Anselm Clavé en Cataluña a finales del siglo XIX en cuanto a la culturización de la clase obrera a través de la música (Carbonell, 2000). Un estudio muy reciente llevado a cabo con grupos heterogéneos reducidos de alumnos universitarios concluye que después de cantar juntos mezclándose entre ellos se establecían sinergias inexistentes anteriormente (Pearce, Launay, van Duijin, Rotkirch, David-Barrett & Dunbar, 2016). En esta misma línea argumental, el compositor brasileño Heitor Villalobos, con la inclusión de elementos importantes de la cultura brasileña en sus obras vocales, habla también del valor didáctico y político implícito en la práctica del canto colectivo. Además de una evidente y explícita idea de reivindicación nacionalista, también se extrae de sus aportaciones una clara vocación de impulso moral, cívico e intelectual (Fucci, 2007). En esta misma línea plantea sus argumentos el pedagogo y compositor Baltasar Bibiloni. Destacó, en la década de los setenta y ochenta del siglo pasado, por introducir y adaptar las metodologías de Zoltán Kodály e Ireneu Segarra a la realidad lingüística y cultural de Mallorca. Su vocación compositiva, con una obra extensa y muy interpretada hoy en día, nació de la necesidad de adaptar canciones populares de Mallorca para su práctica docente (Gelabert, 2014). En cuanto a la importancia del canto colectivo, como herramienta pedagógica y cohesionadora, afirma:

Efectivamente, si estamos aquí es mérito del canto coral. En la circunstancia presente obviaré hacer referencia a la belleza y a los valores estéticos del sustantivo canto, para centrar la atención en el adjetivo coral. La palabra nos remite a entender el esfuerzo, la disciplina, la constancia y todas las potencialidades de cada individuo,

puestas en común, para conseguir un resultado colectivo... El canto coral, como todo lo referente al arte, constituye una expresión de un potente significado. Cada país canta las canciones que las generaciones pasadas han transmitido y que son signo del amor que sentimos por lo que nos es propio. Cantar las canciones tradicionales de manera coral refuerza los lazos entre las personas que comparten raíces y experiencias y hace aflorar emociones compartidas. El canto coral es, sin duda, un destacado elemento de cohesión entre las personas... (Bibiloni, 2010, p. 1).

Más allá de la multitud de potencialidades que aporta el canto colectivo, el estudio llevado a cabo por Aintzane Cámara (2003) citado anteriormente, detecta, no obstante, un cierto rechazo hacia el canto en la escuela por parte de muchos alumnos en los últimos tiempos. Si bien, reconoce en dicho estudio que a la mayoría de niños les gusta cantar, el rechazo a dicha práctica se debería más a los repertorios escogidos y a la calidad e intervención educativa del profesorado. Procede entonces abrir el debate de la situación actual del profesorado de música en las escuelas y de su competencia a la hora de abordar la enseñanza de la misma. Entre otros aspectos a tener en cuenta, de cara al abordaje de esta cuestión, Cámara pone sobre la mesa el poco espacio lectivo con el que cuenta la música en las escuelas, la adecuación de los espacios físicos, los materiales didácticos de los que se dispone, la formación continuada del profesorado, una mayor concienciación por parte de la comunidad educativa de la importancia de la música y del canto en la escuela, etc.

3. La música en los estudios de maestro

Las primeras escuelas de Magisterio tienen sus orígenes en la primera mitad del siglo XIX. Sin embargo, no fue hasta principios del XX en que la música se hizo presente en los planes de los estudios de maestro. Esta incorporación se debía a las influencias provenientes del mundo anglosajón, con James Mursell como principal exponente, y la Escuela Nueva, con planteamientos renovadores como los de Ovide Decroly o María Montessori que hacían de la música y el canto un elemento muy útil y de gran valor pedagógico e inclusivo en la etapa escolar.

En la ley de presupuestos de 28 de junio de 1898 se aprobó una reforma y reorganización de las Escuelas Normales. En dicha reforma aparece la Música y el Canto, y en su artículo 22 establece que dicha materia debía impartirse vinculada al canto coral. Desde el año 1900, con el nuevo plan del ministro García Alix, los profesores de música, como los de francés, caligrafía y dibujo, pasaron a considerarse Profesores Especiales, aunque este reconocimiento duró poco más de un año. Con la reforma del ministro Juan de la Cierva de 1905 la asignatura de Música y Canto de imparte en los dos primeros años (Alonso & Rodríguez,

2005). Esta presencia de la música durante los dos primeros cursos se mantuvo hasta el año 1936, año en que se inicia la Guerra Civil Española. Durante la Segunda República, siendo ministro Marcelino Domingo se creó el denominado Plan Profesional, un nuevo plan de estudios renovador que pretendía introducir un importante salto cualitativo en la formación de los maestros españoles. En este nuevo marco la música mantenía su presencia en los dos primeros cursos y se incorporaba una renovada secuenciación de contenidos basada en el solfeo y la teoría, interpretación de ritmos y canciones, audiciones musicales e introducción a nuevos métodos pedagógicos. Destaca también el uso de canciones populares con la finalidad de divulgar los cancioneros propios de los distintos territorios del Estado y de cara a la práctica del solfeo. Cabe destacar la labor llevada a cabo por la Institución Libre de Enseñanza entre los años 1914 y 1931, facilitando la ampliación de estudios musicales en el extranjero a través de becas para el estudio del método Dalcroze (Lorenzo, 2002).

Una vez concluida la guerra se recuperó el plan de 1914. Ello implicó un retroceso importante en cuanto al proceso de adaptación a las nuevas pedagogías provenientes de Europa que se habían impulsado a lo largo de la última década. En este caso se optó por un modelo de formación musical basado en el aprendizaje del solfeo y la teoría con apenas referencia alguna a la didáctica. No obstante, en la década de los cincuenta se publicaron libros escolares que incluían canciones e instrumentos propios de las distintas regiones españolas y que fueron utilizados en las Escuelas de Magisterio. En el año 1964 se dictó un nuevo marco legal que publicaba los contenidos de la educación primaria. En cuanto a la música destacó la utilización del canto coral para educar la voz, el oído, el sentido rítmico y la acción vocal conjunta, además de la audición y otros contenidos de cultura musical general. De forma paralela se modificó también el plan de estudios de Magisterio incluyendo un año de prácticas de enseñanza. Destacan las referencias a la práctica de ritmos por medio de percusiones y movimiento, interpretación de canciones a una, dos o más voces, y la formación del futuro maestro en dirección de coros y agrupaciones instrumentales (Alonso & Rodríguez, 2005).

La ley aprobada en el año 1970, siendo Villar Palasí el Ministro de Educación, significó la apertura definitiva a un nuevo concepto de educación ligado a las renovadoras corrientes pedagógicas. Las Escuelas de Magisterio pasaron a formar parte de las universidades y se establecieron nuevas especialidades. Aunque no se contempló la especialidad de música, esta materia experimentó un fuerte avance cualitativo, incluyendo aspectos como el lenguaje musical, historia de la música universal y española, folklore, canciones, ritmo, metodología de las audiciones, flauta dulce, agrupaciones instrumentales, y, finalmente, didáctica de la música, término que no se había utilizado hasta el momento (Oriol, 2012). Cabe destacar, en esta misma época, la labor llevada a cabo por instituciones musicales

y de renovación pedagógica creadas en el ámbito de la educación no formal que se dedicaron a ampliar la formación específica de los maestros y que otorgaron un papel relevante a la práctica vocal en general y a la del canto colectivo en particular. Destacan las iniciativas llevadas a cabo en Cataluña tanto por *Rosa Sensat*, en cuanto a la formación de maestros a través de pedagogías activas (Codina, 2002), como por la *Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra*, introductora de los métodos Kodály y Segarra en Cataluña y muy volcada en la formación de maestros especialistas en música (Cortina, 1998).

El avance legislativo, en cuanto a objetivos y contenidos reconocidos, no garantizaba para los maestros una formación suficiente de cara a poder asumir de forma adecuada la enseñanza de la música en la escuela. De hecho, en la mayoría de centros dependientes del Estado no se llevó a cabo dicha enseñanza. A través de una remodelación de la educación primaria del año 1981, la música, incluida en el área de Educación Artística, introducía nuevos objetivos a través de la práctica de la música tradicional de forma colectiva: conocer canciones tradicionales del entorno, familiarizarse con los ritmos de nuestro folklore, uso de instrumentos de percusión asociados a celebraciones y cantos populares, conocer y cantar canciones de diversos territorios y en sus respectivas lenguas, lograr coordinación motriz mediante el baile de danzas populares, etc.

Con la LOGSE de 1990 se crea por primera vez la especialidad del Maestro en Educación Musical. El nuevo marco legal contemplaba siete nuevas especialidades: educación infantil, educación primaria, educación musical, educación física, educación especial, audición y lenguaje y lengua extranjera. Los planes de estudio incluyeron una formación genérica y común a todas las especialidades y la formación específica de cada una de ellas. En el caso de la especialidad de Educación Musical se introdujeron materias vinculadas a formación en el lenguaje musical, didáctica musical, historia de la música, formación vocal y auditiva, agrupaciones vocales e instrumentales y prácticas específicas de música en centros de educación primaria (Bibiloni, Moll & Roig, 2005). La técnica vocal y el canto colectivo se hacían muy presentes, tanto en los espacios de formación vocal y auditiva, agrupaciones musicales y a través de las metodologías que se trabajaban en el área de didáctica musical.

En este nuevo marco, con la presencia de maestros especializados de música en las escuelas, los objetivos que marcaba la asignatura de Educación Artística de Educación Primaria, en cuanto a música, se hacían mucho más asumibles. La LOGSE introdujo también cambios importantes en esta y otras etapas o contextos educativos a partir de nuevos conceptos y valores como la atención a la diversidad, la potenciación del hecho diferencial o la autonomía de los centros. El proceso de descentralización de la educación, transfiriendo competencias del

Estado hacia las Comunidades Autónomas, contribuyó a hacer de la escuela una institución más abierta, flexible y adaptada a la sociedad que la rodea. Directa e indirectamente la enseñanza musical se benefició de todo este proceso, tanto a nivel normativo como a nivel de potenciación de nuevas metodologías. En esta ley se hizo evidente el impulso de las enseñanzas musicales, tanto en las Enseñanzas de Régimen General como en las Enseñanzas de Régimen Especial, tanto en contenidos como en regulación y reconocimiento de los estudios superiores (Oriol, 2005). Ya en la etapa de Educación Infantil aparece la iniciación a la enseñanza musical en el área curricular de Comunicación y Representación. Sabida la presencia de la canción en esta etapa, tanto en rutinas y espacios de ocio como en espacios de aprendizaje, la formación musical se convirtió en materia obligada en los estudios de maestro en la especialidad de Educación Infantil. En cuanto a la etapa de Educación Primaria, la música, integrada en el área de Educación Artística, incluía tres bloques de contenidos: el canto, la expresión vocal e instrumental y el lenguaje musical, que abarcaba la formación rítmica, movimiento y la danza, la lectura y la audición (Oriol, 2012).

4. El canto colectivo en alumnos de grado de infantil y primaria a través de *Música Viva*

En el marco actual del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), los estudios de maestro han visto como sus planes de formación básica y de especialidad han cambiado de manera sustancial. La convergencia de estudios superiores a escala europea implica no solo la reconversión y creación de nuevos planes de estudio, sino que introduce cambios significativos en la propia concepción de la figura del maestro. De las siete especialidades que contemplaba la LOGSE hemos pasado a dos de carácter generalista, grado en Educación Primaria y grado en Educación Infantil. Cada una de estas dos especialidades incluye asignaturas dedicadas a la música, aunque dista mucho de la carga lectiva específica que englobaba la anterior ley. Desde el área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universitat de les Illes Balears, se creó en el curso 2011/12 el proyecto *Música Viva* con la intención de fomentar el canto colectivo entre los alumnos del grado en Educación Infantil y el grado en Educación Primaria.

Este proyecto se basa en la propuesta original, del mismo nombre, creada a finales de la década de los setenta del siglo pasado por iniciativa del pedagogo y compositor Baltasar Bibiloni, en el marco de la Escuela de Formación del Profesorado de Palma. Ni la legislación ni la organización del magisterio de entonces contemplaban aún la especialidad del maestro en educación musical. Además, la presencia de esta disciplina en los planes de estudio era más bien escasa. Bibiloni, desde su profunda convicción de la importancia de la música en

la formación de los futuros maestros y desde su reconocida faceta de director de coros, no dudó en crear iniciativas que fomentaran vivencias musicales entre sus alumnos (Gelabert & Miranda, 2012). La agrupación *Música Viva* estaba formada íntegramente por alumnos que cursaban entonces los estudios de magisterio, provenientes de todas las islas del archipiélago balear. El objetivo inicial incidía en proporcionar a los futuros maestros vivencias musicales amplias y crear conciencia de la importancia del canto e interpretación colectivos. Se trataba de potenciar vivencias musicales que les permitieran experimentar en primera persona aquello que debían ser capaces de transmitir a sus futuros alumnos.

La agrupación fue adquiriendo cierta notoriedad en el círculo musical mallorquín, realizando conciertos en un gran número de poblaciones de la isla de Mallorca. En los siguientes cursos se desplazaron incluso al resto de islas, ofreciendo conciertos en Formentera, Ibiza (San Antonio e Ibiza) y Menorca (Mahón, Ciutadella i Alaior). El repertorio de canciones se basaba en arreglos y adaptaciones de canciones populares mallorquinas y del resto de islas en lengua catalana elaboradas por Baltasar Bibiloni. Estas adaptaciones abarcaban instrumentaciones diversas, predominando los instrumentos de uso escolar (instrumentos Orff, pequeña percusión, flauta dulce, etc). Muchas de las obras interpretadas aparecen en publicaciones como *Cançoner de pedagogia musical* (1980), *Cinc cançons mallorquines* (1982), *20 cançons tradicionals per veus blanques i piano* (1996) o *Cançons per a Instrumental Orff* (1998). Si bien, en estas publicaciones predominan las canciones tradicionales en lengua catalana, la línea pedagógica del autor se fue abriendo a nuevos repertorios a través de adaptaciones de canciones de otros países y en diversos idiomas.

A través del proyecto *Música Viva* actual, iniciado en el año 2011, se pretende, como en el proyecto original de Baltasar Bibiloni, hacer de la música un elemento vivo y dinámico en los estudios de maestro. Debe facilitar y fomentar vivencias musicales a los alumnos de los estudios de grado en Educación Infantil y grado en Educación Primaria de la Universitat de les Illes Balears, y todo ello a partir de la realización de un concierto coral. Esta iniciativa, transversal a todas las asignaturas de música, se realiza fuera del horario lectivo y consiste en la producción y realización de un concierto a partir de elementos trabajados en las distintas asignaturas, además de otros nuevos. Ello exige una implicación extraordinaria por parte del alumnado, más allá de sus obligaciones para con el resto de materias, horarios de clase, prácticas, etc. La participación en el proyecto pretende fomentar e impulsar, además de la conciencia del trabajo grupal, aquellas aportaciones individuales de cada alumno en función de sus conocimientos y experiencias musicales previas, ya sea dirigiendo alguna pieza o tocando instrumentos. El proyecto se lleva a cabo durante el primer semestre del curso, concretamente entre los meses de octubre y diciembre. Si bien el concierto constituye la culminación del proceso, desde

el mes de octubre los alumnos participantes asisten a un ensayo semanal de una hora de duración. Los conciertos, finalmente, se llevan a cabo en distintos espacios de la universidad, normalmente en zonas comunes y concurridas de las distintas facultades (pasillo, hall, cafetería, etc.).

Los objetivos principales del proyecto *Música Viva* no se centran única y exclusivamente en trabajar aspectos o conceptos musicales. Tal y como hemos podido comprobar en el primer punto de este artículo, el canto colectivo incide en multitud de parámetros educativos. Desde el área de Didáctica de la Expresión Musical pretendemos concienciar a los alumnos de grado en Educación Infantil y Primaria de la importancia de la educación musical en edades tempranas, dando especial relevancia a la práctica vocal e instrumental colectiva. Esta vivencia personal facilitará la realización y el fomento de proyectos similares en su futura tarea como maestros. Se pretende, además: profundizar en aspectos de la educación musical a través del cuerpo (trabajo de la percusión corporal), ritmo y movimiento, y la voz como instrumento principal; fomentar la experiencia del arte sonoro como una oportunidad práctica y genuina de tomar conciencia grupal; el canto colectivo como vivencia que nos permite comprobar la fuerza de la comunidad, con una finalidad común compartida desde la sincronía; potenciar las habilidades individuales como elemento motivador y enriquecedor resultado colectivo; fortalecer la autoestima, el disfrute estético de los distintos estilos musicales, la comprensión de letras en distintos idiomas, la dicción, así como la apertura a nuevos horizontes culturales.

5. Resultados y discusión

En el curso 2015/16, en el marco del proyecto de innovación docente *Música Viva*, que cuenta con el apoyo del Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears, hemos llevado a cabo un proceso de análisis de la percepción que manifiestan los alumnos participantes en cuanto a aspectos relevantes del proyecto. Este estudio pretende visualizar en qué grado se asumen los objetivos marcados desde el inicio y de qué forma viven y perciben los alumnos la práctica musical en general y el canto colectivo en particular.

El instrumento utilizado de cara al análisis del proyecto *Música Viva* fue el cuestionario. Se realizó la semana siguiente a la interpretación de los conciertos e incluyó tanto preguntas cerradas como preguntas abiertas. Las preguntas referidas a estudios musicales previos y grados de satisfacción eran cerradas y con diferentes posibilidades de respuesta. El resto de preguntas, referidas a los tipos de agrupación en las que habían participado o aspectos musicales, actitudinales

o transversales trabajados a través del proyecto, eran abiertas. Realizaron el cuestionario 78 de los 82 alumnos participantes en el proyecto.

Se plantearon cuestiones referidas a: conocimientos o estudios musicales previos a participar en el proyecto, agrupaciones musicales en las que han participado anteriormente, expectativas previas sobre el proyecto, grado de satisfacción una vez concluido, grado de satisfacción de los ensayos, grado de satisfacción del concierto, aspectos musicales mejorados a través de la práctica del canto colectivo, aspectos actitudinales trabajados durante el proyecto, otros aspectos no musicales trabajados durante el proyecto, grado de transversalidad con otras materias, grado de percepción de la importancia de la música en la escuela antes y después de participar en el proyecto, así como la importancia del canto colectivo, tanto en la escuela como en la formación de los maestros.

En cuanto a los conocimientos musicales previos por parte de los alumnos, cabe destacar que el 85% de ellos cuenta con conocimientos nulos o básicos de música (entendiendo como básicos aquellos que se han trabajado en las etapas de primaria y secundaria obligatorias), un 11% con estudios de grado elemental de conservatorio y un 4% con estudios medios o superiores de conservatorio (ver Figura 1). Este último grupo, por el hecho de estar cursando estudios profesionales y/o superiores de música, refleja un perfil de alumno que quiere dedicarse profesionalmente a la música. En cambio, los alumnos que cuentan con estudios de grado elemental de música, concluidos o no, y por la edad en que se cursan los estudios universitarios, responden generalmente a un perfil que ha decidido abandonar su carrera musical. Son muy pocos los casos en que se compaginan estudios superiores de música y estudios universitarios. Se trata generalmente de un perfil de alumno que decide cursar una segunda opción en la universidad que complementa su verdadera faceta musical.

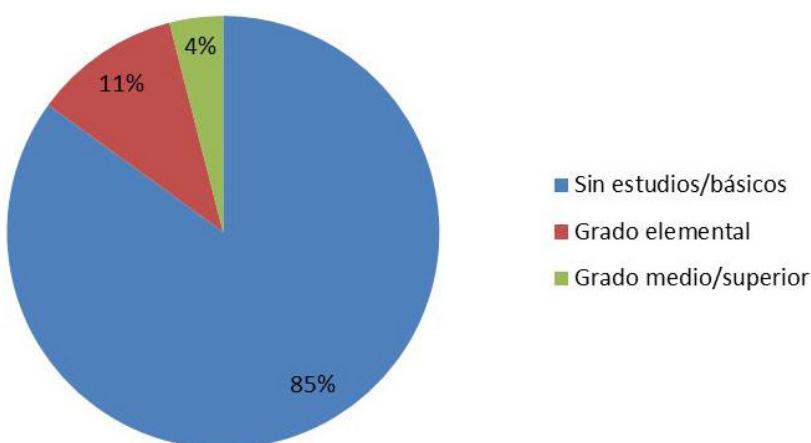


Figura 1. Conocimientos musicales previos (nota a pie de foto)

En cuanto a la práctica musical, sólo un 28% del total de alumnos ha formado parte previamente de alguna agrupación musical (ver Figura 2).

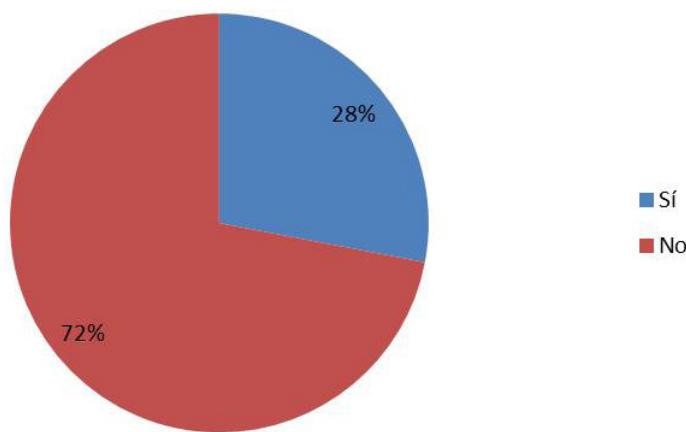


Figura 2. Participación en agrupaciones musicales

El formato de agrupaciones en que participaron previamente los alumnos, de mayor a menor presencia, fueron coros escolares o de adultos, grupos de pop/rock/folk, bandas de música, batucadas y en menor medida orquestas u otro tipo de formaciones (ver Figura 3).

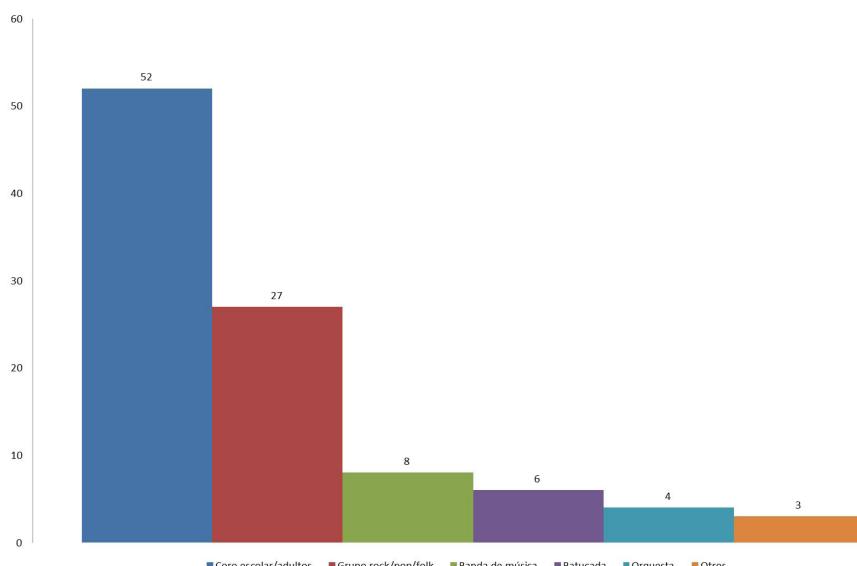


Figura 3. Formato de agrupaciones

Referente a las expectativas previas y el grado de satisfacción una vez concluido el proyecto, un 83% de los alumnos participantes lo valoran como alto o muy alto, un 15% como normal y sólo un 2% como bajo. Cabe destacar que la mayoría de alumnos con expectativas previas altas manifiestan también un alto grado de satisfacción una vez concluido (ver Figura 4).

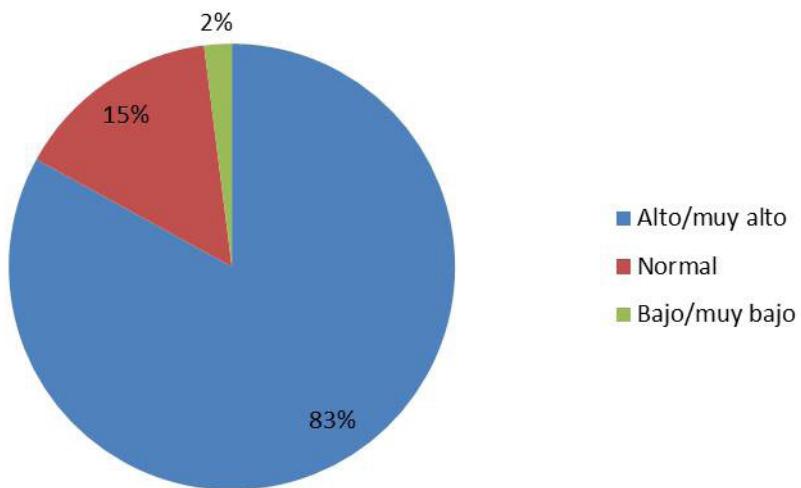


Figura 4. Grado de satisfacción

Un 89% de los alumnos reconoce haber mejorado algún aspecto musical a través de la experiencia. Citan, entre otros, la afinación, respiración, técnica vocal, calidad del sonido, ampliación de tesitura vocal, empaste colectivo, lectura musical, postura corporal, coordinación ritmo-movimiento, etc. En cuanto al grado de satisfacción percibido durante los ensayos, el 78% lo califica de alto o muy alto, un 16% normal y un 6% bajo (ver Figura 5). El porcentaje de alto o muy alto aumenta, sin embargo, en el grado de satisfacción del concierto, subiendo a un 87%, reduciéndose el porcentaje de bajos a una sola persona (ver Figura 6).

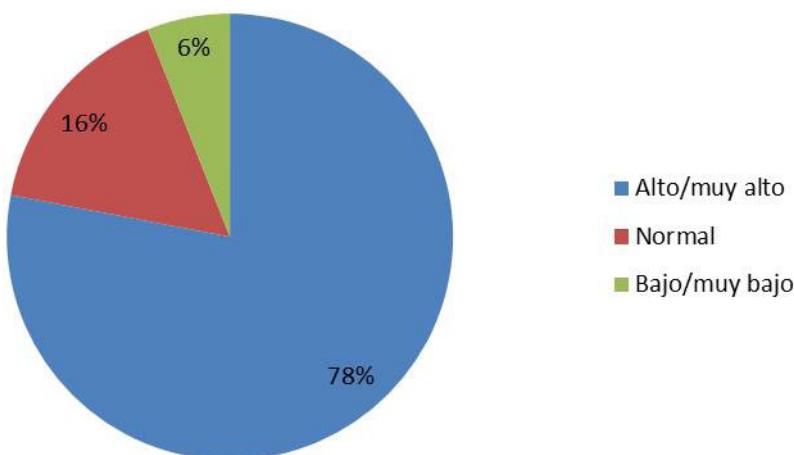


Figura 5. Grado de satisfacción ensayos

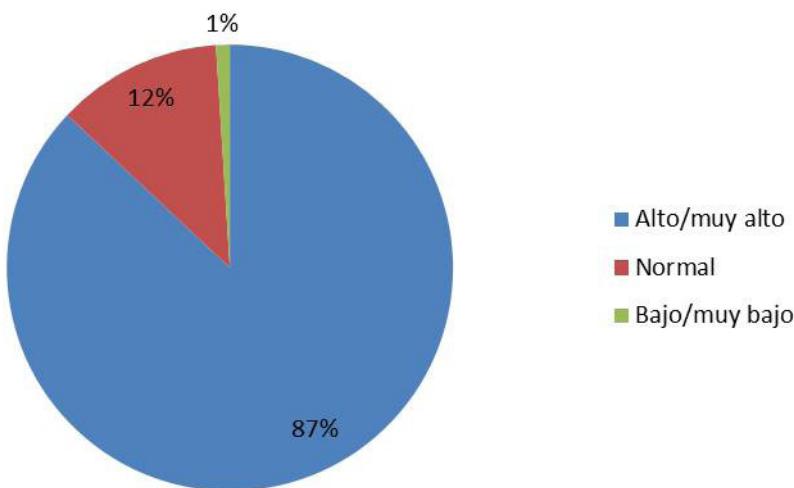


Figura 6. Grado de satisfacción concierto.

En lo que se refiere a aspectos actitudinales o de otra índole trabajados a partir de la práctica del canto grupal, los alumnos citan una multitud de facetas: socialización, responsabilidad, concentración, atención, paciencia, comunicación, relajación, escucha activa, entusiasmo, compañerismo, respeto, positividad,

cooperación, coordinación, corresponsabilidad, autoconocimiento, creatividad, participación, motivación, autoconfianza, tenacidad, puntualidad, sacrificio, compañía, trabajo en equipo o autoestima. Si bien muchas de las facetas citadas aparecen repetidamente, cabe destacar que un 79% de los alumnos pone en valor el trabajo colectivo y cooperativo, así como el compañerismo o el sentimiento de pertenencia al grupo. En cuanto a la transversalidad con otras materias, los alumnos consideran que a través de la música, y del canto concretamente, se pueden trabajar multitud de competencias: matemáticas, comprensión lectora en catalán y castellano, aproximación a nuevas lenguas (inglés y francés en el caso de los repertorios trabajados en *Música Viva*), expresión plástica, movimiento y coordinación, etc. Otros aspectos que aparecen también de forma recurrente serían aquellos vinculados a aspectos motivacionales, el placer estético o la autoestima. En cuanto a la importancia de la música en la escuela, si bien la mayoría de alumnos consideraba, antes de participar en el proyecto, que la música debería de tener un mayor peso lectivo, este porcentaje aumenta levemente una vez finalizado. Esta misma mayoría reconoce que la técnica vocal y el canto colectivo deben ser aspectos a potenciar, no solo en la escuela, sino también en la formación de los futuros maestros.

6. Conclusiones

La percepción por parte del profesorado del área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universitat de les Illes Balears en cuanto a conocimientos previos, motivación o la forma en que los alumnos encaran las distintas asignaturas de música que aparecen en los planes de estudio tanto del grado en Educación Infantil como del grado en Educación Primaria, pone de manifiesto un perfil de alumnado con poca formación musical previa y con ciertas reticencias, o miedo incluso, a prácticas que son cotidianas en las asignaturas de música de los estudios de maestro y que deberían serlo en las escuelas de Educación Infantil y Primaria.

Este miedo y escepticismo iniciales, focalizados sobre todo en la práctica del canto, fueron desapareciendo en el transcurso de las sesiones, en la medida en que los alumnos visualizaban el valor de la práctica vocal grupal y su aplicación en la escuela. El proyecto *Música Viva* ha contribuido, más aún, al proceso de normalización de esta práctica en muchos de nuestros alumnos, hasta el punto de convertirse, para muchos de ellos, en una nueva forma no solo de educar a los más pequeños, sino de constituir un potente canal de diversión, socialización y placer estético. Ello lo demuestra el alto grado de satisfacción una vez concluido el proyecto. Una satisfacción que no se reduce únicamente a la vertiente del ocio y la diversión, sino que reconoce, en la línea de las propuestas y estudios expuestos en el primer punto de este artículo, la multitud de potencialidades

del canto colectivo, tanto específicos como actitudinales desde la perspectiva del aprendizaje musical, como transversales e interdisciplinares desde la perspectiva de la enseñanza musical. Procede entonces, en el marco legal vigente, abrir de nuevo el debate de la importancia de la música tanto en la escuela como en la formación de los maestros, incidiendo especialmente en el valor del canto colectivo.

7. Bibliografía

- Alonso, J., & Rodríguez, P. (1999). Evolución histórica de la formación musical de los maestros (1900-1967). *Boletín Millares Carlo*, 18, 87-105.
- Alvarado, Y., & Sánchez, A. (2012). *Efectividad de la música clásica como recurso didáctico para el fomento de aprendizajes significativos en la asignatura matemática*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela.
- Barceló, B. (1995). Las funciones del canto. *Revista Música y Educación*, 24, 37-48.
- Bibiloni, B. (1980). *Cançoner de pedagogia musical*. Obra infantil de «La Caixa» de Pensions.
- Bibiloni, B. (1982). *Cinc cançons mallorquines*. Barcelona: Editorial MF.
- Bibiloni, B. (1996). *20 cançons tradicionals per veus blanques i piano*. Barcelona: Amalgama Edicions.
- Bibiloni, B. (2004). Música i estudis de mestre. Conservatori, 70 anys d'ensenyament musical. *Estudis Baleàrics*, 80/81, 129-133.
- Bibiloni, B. (2010). Discurso efectuado por Baltasar Bibiloni el 18/12/2010, en la ceremonia de entrega de los *Premis 31 de Desembre* que otorga la entidad cultural Obra Cultural Balear. Premio Emili Darder en reconocimiento a su trayectoria pedagógica y a la calidad, prestigio y difusión de su obra musical. Archivo particular de Baltasar Bibiloni.
- Bohlin, F. (1993). Investigaciones sobre el canto coral. *Revista de musicología*, 16(2), 1062-1064.
- Bygren, L., Konlaan, B., & Johansson, S. (1996). Attendance at cultural events, reading books or periodicals, and making music or singing in a choir as determinants for survival: Swedish interview survey of living conditions. *British Medical Journal*, 313(7072), 1577-1580.
- Camara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 105-110.

- Carbonell, J. (2000). *Josep Anselm Clavé i el naixement del cant coral a Catalunya: 1850-1874*. Barcelona: Galerada.
- Clift, S., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121, 248-256.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación*, 21, 91-104.
- Cortina, J. (1998). L'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra. In *Ireneu Segarra, mig segle de mestratge musical* (pp. 57-59). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Cristóbal, R., & Villanueva, J. (2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum. Revista Internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 23, 139-151.
- Eyre, L. (2011). Therapeutic Chorale for Persons with Chronic Mental Illness: A Descriptive Survey of Participant Experiences. *Journal of Music Therapy*, 48(2), 149-168.
- Ferrer, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 45, 30-38.
- Ferrer, R., Tesouro, M., & Puiggalí J. (2015). Las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según la opinión de algunos directores. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 64, 66-72.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica LEEME*, 19.
- Fonseca, M.C., & Toscano-Fuentes, C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación, Revista interuniversitaria*, 24, 197-213.
- Fucci Amato, R. (2007). O canto coral como práctica sócio-cultural e educativo musical. *Opus Goiania*, 13(1), 75-96.
- Gackle, L., & Fung, C. (2009). Bringing the East to West: a case study in teaching Chinese choral music to a youth choir in the United States. *Bulletin of the council for Research in Music Education*, 182, 65-77.
- Gelabert, L. (2014). Ideario y aportaciones metodológicas de Baltasar Bibiloni a la enseñanza musical en las Islas Baleares. *Foro de Educación*, 12(17), 147-163.
- Gelabert, L., & Miranda J. (2012). Baltasar Bibiloni, un pedagogo musical. *Revista Música y Educación*, 92, 36-49.

- Jurado, J. (1993). La canción en la educación musical primaria. *Revista Música y Educación*, 14, 27-32.
- Lorenzo, J. (2002). Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936). *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 107-139.
- Muhip, A., & Gorseu, S. (2014). Psychological and physiological effects of singing in a choir. *Psychology of Music*, 42, 420-429.
- Oriol de Alarcón, N. (2012). Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 13-42.
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 16.
- Ortiz Molina, M^a. A. (2011). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad... desde Andalucía (España) (I). *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 69-94.
- Pearce, E., Launay, J., van Duijn, M., Rotkirch, A., David-Barrett, T., & Dunbar, R. (in press). *Psychology of Music*.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014a). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40, 389-404.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014b). Los efectos del canto coral sobre el bienestar psicológico de los alumnos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23, 199-208.
- Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2).
- Román, J., & Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.
- Sancho García, M. (2007). Orfeonismo y Canto coral en Valencia (1950-1910). *Revista de musicología*, 30(1), 103-126.
- Sichivitsa, V. (2003). College choir members' motivation to persist in music: Application of the Tinto model. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 330-341.